

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 30 (83)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2013

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 загально-освітній школах*** : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 30 (83). – 612 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.

Заступник головного редактора:

кандидат педагогічних наук, доцент

Сущенко Л.О.

Члени редакційної колегії:

доктор психологічних наук, професор

Бочелюк В.Й.

доктор педагогічних наук, доцент

Віндюк А.В.

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 філософських наук, професор

Сіднев Л.М.

доктор педагогічних наук, професор

Сущенко А.В.

доктор педагогічних наук, професор

Фунтікова О.О.

Члени іноземної редакційної колегії:

Вишнякова Н. (Республіка Польща)

Жумарова М. (Чеська Республіка)

Ковалчікова І. (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
27 лютого 2013 р. протокол № 6.

© Класичний приватний університет, 2013

© Колектив авторів, 2013

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 українською (до 1000 знаків), російською (до 1000 знаків) та англійською (2000 знаків) мовами і ключові слова (3–10 слів), 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>Л.Д. Зеленська</i> УНОРМУВАННЯ ПРАВИЛ ВНУТРІШНЬОГО РОЗПОРЯДКУ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧЕНИХ РАД УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ).....	10
<i>К.В. Зінченко</i> НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ТАНЦЯМ У СТАРОДАВНІЙ ГРЕЦІЇ	18
<i>О.М. Кін</i> РОЛЬ ІДЕАЛІВ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДСЬКОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 70-Х РР. ХХ СТ.	23
<i>А.А. Коробченко</i> ПИТАННЯ ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ НА ПЕРШИХ З'ЇЗДАХ ПРИРОДОЗНАВЦІВ У КИЄВІ	30
<i>С.Є. Лупаренко</i> РОЗВИТОК ПІДХОДІВ ДО ДИТИНИ ТА ДИТИНСТВА В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	37
<i>С.Е. Лятуринська</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТИВНОЇ СИСТЕМИ У ВИЩУ ОСВІТУ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ ПРЕЗИДЕНТОМ ГАРВАРДУ Ч.В. ЕЛІОТОМ (1869–1909).....	43
<i>Я.Ю. Москальова</i> РОЗВИТОК ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ В ІСТОРІЇ АНТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ	49
<i>О.М. Овчарова</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОРАЛЬНОГО ТА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ (ДОСВІД 50–80-Х РР. ХХ СТ.).....	53
<i>Н.Г. Осьмук</i> ВИВЧЕННЯ ПРОГРЕСИВНОГО ДОСВІДУ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНІ ДОСЯГНЕННЯ 20–30-Х РР. ХХ СТ.	58
<i>В.Р. Свічкарь</i> ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ГРОМАДСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ 20-Х РР. ХХ СТ.	66
<i>А.В. Сущенко</i> ВИТОКИ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ У ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ПСИХОЛОГІВ ХХ СТ.	71
<i>Т.С. Твердохліб</i> НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ КИЇВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ АКАДЕМІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	78
<i>иерей Александр Хворост</i> ВОСКРЕСНЯЯ ШКОЛА КУРЯЖСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ ИМ. А.С. МАКАРЕНКО: ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ....	83

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>К.Ю. Акуленко</i> ВИЗНАЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ, КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	88
--	----

О.В. Артеменко МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	94
О.І. Башикір ІНТУЇЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ	99
В.М. Борисенко ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА	103
М.В. Вискребенцева ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ В КРАЇНАХ ДАЛЕКОГО ЗАРУБІЖЖЯ: НІМЕЧЧИНА, США, ЯПОНІЯ, ВЕЛИКА БРИТАНІЯ	109
О.І. Вовк СХЕМА ЯК СПОСІБ МЕНТАЛЬНОГО РЕПРЕЗЕНТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ	117
І.Я. Глазкова ДИДАКТИЧНІ ПРИЙОМИ ЗАПОБІГАННЯ ЕМОЦІЙНИМ БАР'ЄРАМ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	124
О.В. Горицька ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ “ШКОЛИ ПЕРЕДОВОГО ЕКОНОМІЧНОГО ДОСВІДУ” З НАВЧАННЯМ ПРИЙОМІВ ПСИХІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА	131
С.С. Данилюк ДИСКУРСИВНА, СТРАТЕГІЧНА, СОЦІАЛЬНА ТА СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК СКЛАДНИКИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В МЕЖАХ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ	137
І.О. Дельцова ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	144
М.Д. Дяченко АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	150
М.В. Елькін РОЛЬ ІННОВАЦІЙ В УПРАВЛІННІ ПІДГОТОВКОЮ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ	159
Л.В. Зданевич БЛІЦ-ГРА ЯК ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ З МАЙБУТНІМИ ВИХОВАТЕЛЯМИ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	163
О.М. Зеленська МОЖЛИВОСТІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ	169
О.С. Кабанська УМІННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	174
О.М. Касьянова РЕГІОНАЛЬНИЙ І СИСТЕМНИЙ ПІДХОДИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .	178
С.П. Кожушко ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	185

О.Ю. Корж ГРА ЯК АКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ.....	192
А.М. Крамаренко КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	198
О.В. Листопад ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ	208
Г.В. Локарєва ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ОЗНАКИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	221
Л.М. Макар СУТНІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ.....	229
Н.С. Моргунова ВИКОРИСТАННЯ ГРИ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....	237
К.О. Мушкет ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО РОБОТИ У ВОДНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	244
Т.В. Ніжевська ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТПЕДАГОГІКИ В МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	249
І.І. Облес СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА РЕАЛІЗАЦІЇ ЖИТТЄВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬОГО ВІКУ.....	254
І.О. Пальшкова ФОРМУВАННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОДНА З ПРОБЛЕМ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	260
М.П. Парфьонов ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	265
Л.Є. Перетяга КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ГОЛОСОВОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	270
О.М. Підлубна ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ.....	278
Г.І. Погромська ПІДГОТОВКА ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ.....	284
М.Ю. Продайко КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ “КУЛЬТУРА ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ” МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ	290
О.С. Проценко ПІДПРИЄМНИЦЬКІ УМІННЯ ЯК СКЛАДНИК ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	298

<i>Л.М. Пустолякова, М.В. Лозиченко, М.А. Болгар</i> ЕФЕКТИВНІСТЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА ЇЇ КРИТЕРІЇ.....	302
<i>О. Резван</i> РЕФЛЕКСІЯ ОСОБИСТИХ РЕСУРСІВ ВИПУСКНИКА АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ ПОШУКУ РОБОТИ	307
<i>Л.М. Рибалко</i> ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН: РОЗКРИТТЯ СУТНОСТІ ТА ПРИРОДИ ВИХІДНИХ ПОНЯТЬ	313
<i>І.І. Русинка</i> ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ.....	320
<i>О.О. Самсонова</i> АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	326
<i>А.М. Синявська</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТУ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	331
<i>С.М. Сошенко</i> МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ	335
<i>О.В. Старостіна</i> СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ФАХІВЦЯ: ПСИХОПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	341
<i>С.І. Статъєв</i> ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ТАНЦЮВАЛЬНИХ РУХІВ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	345
<i>Л.О. Сущенко</i> ВПЛИВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ НА ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	351
<i>Т.І. Сущенко</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ЦІННІСНА ВИЗНАЧЕНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ” В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ ТА ПЕДАГОГІЦІ.....	358
<i>Є.В. Танько</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	362
<i>К.Ю. Ткаченко</i> СУТЬ ПОНЯТТЯ “ПІДГОТОВКА ВИХОВАНЦІВ ДО ЖИТТЯ” В КОНЦЕПЦІЇ А. МАКАРЕНКА	369
<i>В.О. Тюріна, Г.А. Мариківська</i> РОЛЬОВІ І ДІЛОВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	374
<i>В.С. Ульянова</i> ДИТЯЧИЙ ТЕАТР ЛЯЛЬОК ЯК ПРОВІДНА ЛІНІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У ЗНЗ.....	380
<i>А.В. Шадріна</i> РОЛЬ ЗАГАЛЬНОПРАВОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ....	389
<i>І.Ф. Шумілова</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ПЕДАГОГІЧНО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	394
<i>С.Ю. Ютало</i> ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ “АВТОРИТЕТ УЧИТЕЛЯ”	401

М.І. Ярушак ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В УКРАЇНСЬКІЙ РОДИНІ.....	406
--	-----

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

М.К. Вайновська ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ ЗРОСТАННЯМ УЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ	412
---	-----

К.О. Дермельова ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	421
--	-----

А.В. Курна ПОЛКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОДИН З ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМІВ РОБОТИ ЄВРОКЛУБІВ ПРИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	425
---	-----

Л.В. Кохан СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	439
--	-----

І.В. Кравченко ЕТИЧНІ ЗНАННЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ УЧИНКІВ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	444
--	-----

А.Ф. Куринная К ВОПРОСУ РАБОТЫ НАД СЛОВОМ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА (5–9 КЛАССЫ).....	451
--	-----

Є.В. Логвінова СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ДО БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	458
---	-----

Н.І. Лукашова ЕВОЛЮЦІЯ МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПЕРІОДИЧНОГО ЗАКОНУ ТА ПЕРІОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ХІМІЧНИХ ЕЛЕМЕНТІВ Д.І. МЕНДЕЛЄЄВА У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ХІМІЇ.....	463
---	-----

Н.М. Маланюк МАТЕМАТИЧНІ ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ ЯК ОДНА З ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ЛІЦЕЮ	470
---	-----

В.В. Нечипоренко ОРГАНІЗАЦІЯ МОНІТОРИНГУ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ	475
---	-----

В.М. Приходько СУБ'ЄКТИ МОНІТОРИНГУ Й ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	488
--	-----

І.А. Романова ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	494
---	-----

А.Г. Супруненко ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	502
---	-----

ВИЩА ШКОЛА

С.М. Амеліна ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН.....	509
--	-----

<i>Н.М. Божко</i> МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА УСПІШНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ.....	513
<i>Л.М. Бондаренко, М.М. Рижков</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ КРАЇНОЗНАВСТВА ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	519
<i>І.Ю. Войтова</i> СПЕЦИФІКА МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ.....	523
<i>О.Г. Гусак</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	527
<i>Т.В. Іваненко</i> ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СПОРТИВНИХ ІГОР НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТОК УНІВЕРСИТЕТУ	532
<i>О.О. Кісенко</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ У ВНЗ.....	537
<i>В.О. Коваленко</i> СИНЕРГЕТИЧНА ПРИРОДА ЛОГІСТИЧНОГО МЕТОДУ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	545
<i>В.І. Ковальчук</i> НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ.....	555
<i>Г.Ю. Майський</i> СУТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	564
<i>О.І. Мармаза</i> ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	568
<i>Н.Р. Разумовська</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	576
<i>С.М. Резнік</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИКОРИСТАННЯ ВИКЛАДАЧАМИ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	582
<i>А.В. Сицька, Н.М. Рідей, Л.В. Кліх</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО ЕКСПЕРТНО-КОНТРОЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	587
<i>Р.Л. Скірко</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	595
<i>О.А. Черепехіна</i> КОНЦЕПЦІЯ ЖИТТЄВИХ СИЛ ЛЮДИНИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ.....	600
<i>Сін Чжефу</i> АДАПТАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ	606

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.112(09)“18”

Л.Д. ЗЕЛЕНСЬКА

УНОРМУВАННЯ ПРАВИЛ ВНУТРІШНЬОГО РОЗПОРЯДКУ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧЕНИХ РАД УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті охарактеризовано чинні нормативно-правові акти, що регулювали питання організації вітчизняної університетської освіти в період дії статуту 1863 р.; визначено роль і місце професорських колегій у створенні правового поля діяльності вищого навчального закладу; узагальнено практику роботи вчених рад університетів України окресленого історичного періоду з унормування правил внутрішнього розпорядку, що становило один із напрямів реалізації професорськими колегіями навчальної функції.

Ключові слова: університет, вчена рада, внутрішній розпорядок, діяльність, статут 1863 р., нормативно-правові акти, управління.

Реформування вітчизняної системи вищої освіти на засадах утвердження колегіальності керівництва, зміни адміністративно-командних методів управління на методи й форми демократичного обговорення і прийняття рішень, запровадження гнучкості, мобільності, здатності до самоорганізації може стати надійним підґрунтям для розв'язання проблеми автономії вищої школи, оптимізації її системи управління, демократизації освітніх процесів у цілому. Вищезазначене зумовлює необхідність переосмислення історико-педагогічного досвіду діяльності колегіальних органів управління, зокрема вчених рад, у структурі вітчизняних університетів, що сприяє об'єктивному оцінюванню як теоретичних напрацювань, так і виявленню позитивного та негативного в практиці їх роботи.

Огляд історико-педагогічної літератури засвідчує, що останнім часом історико-педагогічна наука збагатилася результатами досліджень щодо становлення й розвитку університетської освіти в Україні (А. Алексюк, К. Астахова, Л. Вовк, О. Глузман, Н. Дем'яненко, М. Євтух, Г. Косінова, В. Майборода, О. Микитюк, Н. Побірченко, С. Посохов, Л. Прокопенко, В. Смаль, О. Сухомлинська, Н. Терентьєва та ін.), в яких автори частково розглядали й питання організації діяльності професорських колегій, зокрема вчених рад. Проте опубліковані в них дані недостатньо характеризують особливості діяльності останніх на різних етапах розвитку університетської освіти в Україні, побіжно висвітлюють покладені на вчені ради функції без ґрунтового аналізу змістових напрямів їх реалізації.

Мета статті – охарактеризувати правове поле й узагальнити практику роботи вчених рад університетів України з урегулювання правил внутрішнього розпорядку в період дії статуту 1863 р.

У процесі наукового пошуку встановлено, що статут 1863 р. надав ученим радам право самостійно укладати правила щодо навчальної й дисциплінарної ча-

стин управління університетом, як-от: про зарахування у студенти й допущення сторонніх осіб до слухання лекцій; перехід з одного університету до іншого та з одного факультету на інший; виключення з університету; про обов'язки студентів і дотримання останніми належного порядку; про стягнення, яким підлягають студенти, та правила діловодства в університетському суді; про порядок роботи проректора чи інспектора; про спосіб контролю над заняттями студентів; про терміни й порядок проведення іспитів на вчені ступені та звання дійсного студента [2].

Зауважимо, що в циркулярі від 20 червня 1863 р. міністр народної освіти надав роз'яснення стосовно того, що саме має бути покладено в основу названих правил, наголошуючи на тому, що “бажано скористатися наданою можливістю, щоб ліквідувати будь-які підстави відновлення подій, що змушували зупиняти читання лекцій і навіть закрити цілі університети” [10, с. 423]. Зокрема, в правилах про зарахування в студенти і сторонні слухачі та перехід з одного університету в інший рекомендувалося брати до уваги те, що: а) звання студента здобувають тільки ті молоді люди, котрі згідно з гімназійним атестатом мають задовільні знання з усіх без виключення предметів гімназійного курсу; з огляду на це не допускаються так звані “умовні зарахування” з наданням права скласти іспит з одного із предметів гімназійного курсу; б) перехід студента з одного університету до іншого допускається лише у разі позитивного відгуку того університету, який останній має намір залишити; в) особам жіночої статі забороняється відвідувати університетські лекції; г) сторонні слухачі чоловічої статі допускаються до навчання з дозволу ректора та за умови згоди тих професорів, лекції яких останні мають намір відвідувати [4, с. 3].

Під час укладання правил про обов'язки студентів і внутрішній порядок в університеті міністерство акцентувало увагу на таких позиціях: а) студенти вважаються окремими відвідувачами університету, а тому не допускаються будь-які корпоративні об'єднання останніх, у тому числі забороняється подання адрес, делегування депутатів, а також оприлюднення оголошень будь-якого характеру; б) в університеті вимагається від усіх відвідувачів дотримуватися пристойності, забороняється схвалювати або критикувати лекції; в) університетські будівлі призначаються тільки для слухання лекцій та наукових занять, тому не допускається влаштування жодних зібрань, театральних вистав, концертів, облаштування курільних кімнат тощо. Водночас забороняється відкривати в приміщеннях університету будь-які сторонні заклади, як-от: особливі студентські бібліотеки, читальні, каси взаємодопомоги тощо. Студенти, як і всі інші мешканці міста, підлягають загальним законам і поліцейським правилам щодо тих закладів і установ, що перебувають поза межами університетських приміщень [4, с. 4].

Щодо правил стягнення плати за навчання наголошувалося на необхідності врахування таких умов: 1) пільгами стосовно зменшення або звільнення від плати за слухання лекцій користуються тільки студенти, які мають зразкову поведінку, і не інакше, як з урахуванням задовільних занять науками; 2) дозвіл на звільнення від плати за навчання надається на один рік, проте університет має право його подовжити; 3) сторонні слухачі допускаються до слухання лекцій лише після внесення відповідної платні. Остання може відповідати кількості предметів, на яку останні вкажуть у письмовій заяві [4, с. 5].

Водночас, вважаючи себе зобов'язаними вимагати від учених рад добросовісного й постійного контролю за заняттями студентів, міністр висловив побажання, щоб цей контроль супроводжувався можливими засобами заохочення тих студентів, які відрізняються особливою старанністю, любов'ю до наук і відповідальним ставленням до обов'язків. Останній наполягав на тому, щоб учені ради систематично передавали до міністерства інформацію про найдостойніших серед студентів, указуючи на їхні здібності та рівень знань [4, с. 6].

Результати наукового пошуку засвідчили, що керуючись вищезазначеними приписами, вчені ради університетів України досить енергійно й з великою мірою відповідальності поставилися до укладання названих правил. Так, учена рада університету Св. Володимира вже на засіданні 10 серпня 1863 р. обрала комісію у складі професорів Деллена, Ходецького, Бунге, Мациона для вироблення проекту правил про зарахування студентів до університету, перехід з одного факультету на інші та звільнення з університету. Підготовлений членами комітету проект містив такі положення:

– у студенти університету зараховуються особи, які досягли 17-річного віку і при цьому успішно закінчили повний гімназійний курс, або задовільно склали в одній із гімназій іспити за повний курс навчання й отримали відповідне свідоцтво;

– вихованці вищих і середніх навчальних закладів різних відомств, які успішно закінчили в них курс навчання, що визнається Міністерством народної освіти рівним гімназійному, мають право вступати до університету разом із тими, хто закінчив гімназію. Ті з них, які не вивчали окремі предмети курсу гімназій, зобов'язані витримати в них іспит попередньо;

– незалежно від атестата й свідоцтва, що видаються гімназіями й іншими навчальними закладами, охочі вступити до університету підлягають випробуванню в спеціально створеному комітеті з метою перевірки їхніх знань і рівня розумового розвитку;

– випробувальний комітет складається із депутатів, обраних ученою радою по одному від кожного відділення історико-філологічного й фізико-математичного факультетів під головуванням декана, а також від факультетів юридичного й медичного, та викладачів російської мови й літератури. Усі інші члени вченої ради мають право бути присутніми під час іспитів і брати в них участь;

– особи, які мають намір вступити до університету, зобов'язані написати в присутності комітету один або декілька творів російською мовою на задані теми з предметів гімназійного курсу й дати їм усне пояснення;

– незалежно від цих творів, члени комітету можуть ставити запитання, що стосуються всіх предметів гімназійного курсу, звертаючи увагу не стільки на деталі, скільки на здібності й розумовий розвиток останніх;

– після закінчення іспитів, комітет надає вченій раді перелік осіб, які виявилися нездібними для слухання університетських лекцій. Останні мають право поновити клопотання про зарахування в студенти лише через рік;

– заяви про зарахування в студенти із зазначенням обраного факультету або відділення подаються ректору університету з 1 до 15 серпня;

– до клопотання про зарахування в студенти додаються такі документи:
а) гімназійний атестат або свідоцтво про складання іспитів із предметів повного

гімназійного курсу; б) метричне свідоцтво про народження й хрещення; в) документи про належність до суспільного стану й походження. Особи податкових станів зобов'язані, крім цього, надати свідоцтво про звільнення їх громадою на законних підставах;

– незалежно від переліку названих документів, охочі вступити до університету мають подати свідоцтво про гідну поведінку. Від надання такого свідоцтва звільняються тільки особи, які вступили до університету відразу після закінчення державного навчального закладу;

– студентам, зарахованим до університету, видається правлінням квиток на проживання (матрикул) із зазначенням походження й віри сповідання. Вилучені документи зберігаються в канцелярії проректора й видаються після закінчення університету. За білет, виданий студенту, стягується платня у розмірі 2 крб на користь студентського відділу бібліотеки [3, с. 1–3].

При цьому в окремих приписах правил зазначалося, що студенти, які вибули з університету за власним бажанням, мають право на поновлення, але за умови надання довідки від місцевої громади про гідну поведінку за весь час перебування поза межами університету. Ті з них, які були відраховані за провини, але не позбавлені права зарахування в один із російських університетів, можуть бути поновлені через рік від дня звільнення, але також за умови подання свідоцтва про гідну поведінку [3, с. 4].

Водночас, правилами встановлювалося, що студенти, зараховані в один із російських університетів, можуть перейти до університету Св. Володимира, якщо матимуть відповідне схвальне свідоцтво. При цьому, час, проведений останніми в попередньому університеті, зараховувався до переліку років, визначених для закінчення повного університетського курсу. Перехід студентів з одного факультету або відділення на інший допускався за таких умов: а) без зарахування часу, проведеного в одному із факультетів, без будь-яких обмежень; б) студентам, які бажали перейти протягом або наприкінці першого півріччя їхнього перебування в університеті, цей термін додавався до років повного курсу відповідно до обраного факультету або відділення; в) студентам фізико-математичного факультету розряду природничих наук та студентам медичного факультету під час переходу з одного на інший дозволялося за згодою факультету зараховувати два півріччя [3, с. 5].

Щодо питання про умови відрахування з університету, то вони регламентувалися такими правилами: а) студенти можуть бути звільнені з університету за власним бажанням у будь-який час. Ті з них, що закінчили повний університетський курс, підлягають відрахуванню без особливих клопотань відразу після закінчення останнього півріччя; б) студентам, які залишають університет до закінчення повного курсу, а також тим, що закінчили університет, але не здобули звання або наукового ступеня, видається довідка за підписом ректора. За кожен таку довідку в університетську касу вноситься платня в розмірі 1 крб [3].

Показово, що названий проект здобув цілковите схвалення вченої ради й був поданий на підставі п. 42 статуту 1863 р. на затвердження попечителя. Приписи інших правил, укладання яких покладалося на вчені ради, знайшли відображення у “Правилах для студентів університету Св. Володимира”, що набули чинності наприкінці 1863 р. Відповідне рішення щодо розробки власного проек-

ту “Правил для студентів” ухвалила й учена рада Харківського університету на засіданні 16 серпня 1863 р. [7].

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу той факт, що укладені вченими радами університетів України правила внутрішнього розпорядку не були сталими, а зазнавали з боку останніх постійних змін і коригувань упродовж усього періоду дії статуту 1863 р. Наприклад, учена рада університету Св. Володимира на засіданні 19 листопада 1871 р. заслухала доповідь спеціальної комісії щодо перегляду правил вступних іспитів до університету. Члени комісії констатували той факт, що за умови подальшого збереження чинних правил, вступні іспити доведеться подовжувати до середини вересня, що призведе до скорочення осіннього семестру. Така ситуація зумовлювалася тим, що, по-перше, значна кількість викладачів і чверть студентів залишалися задіяними на іспитах; по-друге, протягом двох тижнів видавалося неможливим проекзаменувати від 250 до 300 осіб з усіх предметів гімназійного курсу; по-третє, чинна спеціалізація вступних іспитів за факультетами не мала практичного значення, оскільки студенти володіли правом переходу з одного факультету на інший без складання іспитів [8, с. 48].

Беручи до уваги вищезазначене, члени комісії звернулися до вченої ради з клопотанням про внесення змін до чинних правил проведення вступних іспитів до університету на таких умовах:

- замість одного випробувального комітету з депутатами, призначити три, а саме: з російської мови й історії, математики і фізики, латинської та грецької мови по чотири екзаменатори в кожному. Після закінчення випробувань скликати загальне засідання комітетів під головуванням ректора чи проректора для вирішення всіх питань, що стосуються звільнення від плати за навчання або виплати грошової допомоги нужденним студентам;

- взяти за правило, щоб усі охочі вступити до університету склали іспити з трьох основних предметів гімназійного курсу: російської й латинської мови та математики. Ті з них, хто подасть клопотання про звільнення від плати за навчання або одержання грошової допомоги, мають підлягати додатковому іспиту відповідно до обраного факультету;

- для зарахування до університету вимагати, щоб абітурієнти мали з усіх предметів оцінку не менше ніж “3” бала. Для задоволення клопотання про звільнення від плати за навчання встановити середній бал не менше ніж “4”, а для одержання грошової допомоги – не менше ніж “4 ½” [8, с. 48–50].

Підкреслимо, що вчена рада університету Св. Володимира підтримала пропозиції комітету й на підставі п. 42 загального статуту порушила перед попечителем округу клопотання про затвердження вищезазначених змін до правил проведення вступних іспитів. У клопотанні зазначалося, що вчена рада найближчим часом проектує внесення змін і до інших положень “Правил для студентів університету Св. Володимира” [8]. Підтвердженням цього може слугувати той факт, що до порядку денного засідання вченої ради названого університету від 7 вересня 1878 р. було включено доповідь спеціальної комісії під головуванням проректора К. Митюкова, на яку покладался обов’язок перегляду чинних правил та внесення змін і доповнень до них. Найсуттєвіші зміни, запропоновані членами комісії, стосувалися правил проведення перевідних випробувань студентів. Комісія вважала за доцільне ввести як обов’язкові для всіх студентів курсові іспити з правом факультетів надавати їм значення перевідних або підсумкових. Урахо-

вуючи побажання факультетів, комісія уклала “Загальні правила випробувань студентів”, проте, беручи до уваги специфіку медичного факультету, було розроблено ще й “особливі правила для студентів названого факультету” [9, с. 12].

Згідно із “Загальними правилами...”, студенти підлягали випробуванням курсовим під час переходу з попереднього до наступного курсу, підсумковим – після завершення курсу навчання. Однак оцінки, одержані студентами під час курсових іспитів, за згодою факультету, могли бути зараховані як підсумкові [9]. Іспити мали проходити один раз на рік у травні місяці. Показово, що факультети набували права створювати допоміжні випробувальні комісії для тих студентів, які через хворобу не могли скласти їх у встановлений термін. До складу комісій включалися декан та члени факультету. Рівень знань оцінювався балами від 1 до 5, які вказували на знання “слабкі”, “посередні”, “достатні”, “добрі”, “відмінні”. Перескладання іспитів не допускалося.

Наразі, обов’язковими ставали курсові випробування з усіх предметів, які студенти вивчали протягом навчального року. Ті з них, що не склали курсового іспиту з певної причини, або отримали “незадовільний” бал, до наступного курсу не переводилися. Повторне складання іспиту дозволялося лише через рік.

У контексті досліджуваної проблеми відзначимо, що впродовж дії статуту 1863 р. вчені ради університетів України виступали не тільки як укладачі правил внутрішнього розпорядку в університеті, а й брали активну участь в обговоренні тих законопроектів, ініціаторами запровадження яких виступало Міністерство народної освіти. Так, 1870 р. на розгляд учених рад вітчизняних університетів Міністерство народної освіти направило циркуляр про студентські шлюби. Це питання виникло з ініціативи вченої ради Новоросійського університету, яка на засіданні від 19 лютого 1870 р. дійшла висновку, що студенти мають бути позбавлені права одружуватися. Доцільність такого заходу аргументувалася тим, що: а) сімейне життя заважає студентам займатися науками; б) обтяжує їхнє матеріальне становище; в) призводить до збільшення кількості клопотань про виділення грошової допомоги та пільг; г) посилює моральну відповідальність університету за молодих людей перед їхніми батьками й суспільством у цілому; д) унеможливає укладання єдиних правил для студентів, які б однаковою мірою регулювали життєдіяльність студентів одружених і нежонатих [5, с. 8–9].

Результати наукового пошуку засвідчили, що рішення вчених рад університетів Св. Володимира та Харківського з цього питання були більш раціональними. Зокрема, під час обговорення названого питання в ученій раді Харківського університету її члени наголошували на тому, що, по-перше, не існує закону, котрий забороняв би зараховувати в студенти жонатих осіб, тому сімейний стан не може слугувати умовою вступу до університету; по-друге, студенти не перебувають на службі при університеті, а тому їхнє одруження не вимагає дозволу з боку його керівництва; по-третє, якщо і є випадки того, що особи, які взяли шлюб, стають жертвами життєвих негараздів, то набагато більше можна навести прикладів загибелі молодих людей унаслідок безрозсудливого холостяцького життя, яке не дозволено ні законом, ні церквою; по-четверте, університет не є закритим виховним закладом, а тому студенти підпорядковуються загальноприйнятим нормам життя. З огляду на це, на переконання членів ради, не може йти мови про відповідальність університету перед батьками й суспільством за одруження студентів [1, с. 224].

На підставі вищезазначених аргументів учена рада постановила, що питання взяття студентами шлюбу виходить за межі компетенції університетського керівництва, а тому немає жодних підстав позбавляти одружених студентів права на одержання пільг. При цьому вчена рада визнала за необхідне, щоб одружені студенти підпорядковувалися єдиним правилам, що діють в університеті [1].

Що стосується позиції вченої ради університету Св. Володимира, то вона цілком збіглася з думкою спеціально створеної комісії, яка на засіданні від 22 травня 1870 р. подала із цього питання окрему доповідь. У ній акцентувалася увага на тому, що “університет не має права ні давати дозвіл на шлюб, ні позбавляти його. Такий акт накладає на університет велику відповідальність, що виходить за межі простого нагляду за студентами” [6, с. 12]. Водночас члени комісії констатували той факт, що із 670 студентів університету перебувають у шлюбі лише 12. Більшість із них є стипендіатами університету й отримує допомогу за успішні заняття наукою, тобто серйозно й добросовісно ставиться до студентських обов’язків. З огляду на це, на думку членів комісії, шлюб не є зло, яке слід переслідувати й забороняти. Заборона ж брати шлюб може призвести до іншого негативного наслідку, що зумовить заборону вступати до університету одруженим особам. У такому разі значна частина підданих Російської імперії взагалі буде позбавлена права здобувати вищу освіту [6, с. 14].

Проте циркуляром Міністерства народної освіти від 15 березня 1880 р. до правил для студентів було включено пункт про заборону студентам брати шлюб. Тим із них, хто був одружений, дозволялося закінчити термін навчання, однак “при цьому не вдаючись до будь-яких послаблень ані в навчальному, ані в дисциплінарному відношенні”. Обер-прокурору Св. Синоду було направлено клопотання про заборону священикам вінчати студентів. Однак, у подальшому в цьому питанні було зроблено деякі поступки. Наприклад, щоб одержати дозвіл на шлюб, студент мав звернутися із заявою до керівництва університету. Останнє зобов’язувалося підкріпити дозвіл довідкою від генерал-губернатора про моральність і політичну благонадійність нареченої.

Висновки. Отже, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що питання внутрішньої організації університетського життя впродовж дії статуту 1863 р. становили невід’ємну складову діяльності вчених рад університетів України. Останні брали безпосередню участь в укладанні правил внутрішнього розпорядку в університеті, вносили зміни й доповнення до них з огляду на вимоги часу, виступали з ініціативами щодо коригувань приписів Міністерства народної освіти, які стосувалися питань унормування внутрішнього життя університету. Розв’язання названих питань вченими радами забезпечувало реалізацію керівного принципу управління вищою школою – принципу автономії й колегіального самоврядування.

Предметом подальших досліджень може слугувати ретроспективне вивчення практики роботи вчених рад із реалізації фінансово-господарської функції.

Список використаної літератури

1. Багалея Д.И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905) / Д.И. Багалея, Н.Ф. Сумцов, В.П. Бузкескул. – Х. : Тип. А. Дарре, 1906. – 329 с.
2. Общий устав Императорских российских университетов 1863 г. – СПб., 1863. – 43 с.
3. Правила для учащихся университета Св. Владимира // Унив. известия. – 1863. – № 1–9. – С. 1–25.

4. Протокол заседания Совета университета Св. Владимира, 10-го августа 1863 г. // Унив. известия. – 1863. – № 1–9. – С. 1–23.
5. Протоколы заседаний Совета Императорского университета Св. Владимира 24-го апреля и 8-го мая 1870 года // Унив. известия. – 1870. – № 7. – С. 1–58.
6. Протоколы заседаний Совета Императорского университета Св. Владимира 22-го мая 1870 года // Унив. известия. – 1870. – № 8. – С. 1–26.
7. Протоколы заседаний Совета Императорского Харьковского университета и приложения к ним. – Х., 1863. – № 1–6. – 94 с.
8. Протоколы заседаний Совета университета Св. Владимира 5-го и 19-го ноября и 3-го декабря 1871 года // Унив. известия. – 1872. – № 1. – С. 1–81.
9. Протоколы заседаний Совета Императорского университета Св. Владимира 7-го, 22-го и 29-го сентября 1878 г. // Унив. известия. – 1878. – № 12. – С. 1–77.
10. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902) / С.В. Рождественский. – СПб., 1902. – 776 с.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2013.

Зеленская Л.Д. Составление правил внутреннего распорядка как направление деятельности ученых советов университетов Украины (историко-педагогический аспект)

В статье дана характеристика действующих нормативно-правовых актов, регламентирующих вопросы организации отечественного университетского образования в период действия устава 1863 г.; определены место и роль профессорских коллегий в создании правового поля деятельности высшего учебного заведения; обобщена практика работы ученых советов университетов Украины исследуемого периода относительно составления правил внутреннего распорядка как одного из направлений реализации профессорскими коллегиями учебной функции.

Ключевые слова: университет, ученый совет, внутренний распорядок, деятельность, устав 1863 г., нормативно-правовые акты, управление.

Zelenska L. Inner instruction regulation principles as the direction of activity of Ukrainian universities academic councils (historical and pedagogical aspect)

The article touches upon the effective legislative documents, which regulated the questions of soviet university education during the activity of statute in 1863; the role and place of professors' collegiums in the creation of legislative background of higher educational establishment is investigated; the practice of Ukrainian universities academic councils of the investigated period concerning the inner instruction regulation principles, which became one of the directions of realization academic function of professors collegiums is characterized here.

Key words: university, academic council, inner instruction, activity, statute of 1863, legislative documents, regulation.

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ТАНЦЯМ У СТАРОДАВНІЙ ГРЕЦІЇ

У статті розглянуто систему навчання і виховання Стародавньої Греції; показано значення та місце навчання танцю в спартанській та афінській системах виховання.

Ключові слова: Стародавня Греція; спартанське, афінське навчання танцю.

Танцювальне мистецтво існує з найдавніших часів. Культові, трудові, мисливські та інші обряди людей супроводжувалися не тільки грою на музичних інструментах і співом, а й танцями. Розгорнуті танцювальні вистави, котрі часто були пов'язані з релігійними церемоніями, існували в Стародавньому Єгипті, Індії, Китаї, Вірменії, Греції, Римі й інших країнах. Греки прагнули виховати людину інтелектуальною і здоровою, добре розвинутою фізично, у поєднанні краси тіла й моральної чесноти. І вважали, що танець є ефективним засобом у реалізації цієї мети.

Стародавні культури, зокрема культура Стародавньої Греції, стояли у витоків людської цивілізації, тому вивчення й історичний аналіз навчання та виховання дітей, а саме навчання танцям, у Стародавній Греції є актуальним. Це пояснюється тим, що, по-перше, розроблена греками система навчання та виховання зробила значний внесок у теорію і практику навчання та виховання і стала значним етапом у розвитку світової педагогічної думки; по-друге, стародавні греки вважали, що танці були винайдені богами, і тому пов'язували їх з релігійними церемоніями і церемоніями поклоніння. Греки вірили, що Боги дали цей дар тільки обраним смертним, які, в свою чергу, навчили інших.

Отже, доцільно й актуально буде звернутися до витоків перших навчальних систем і проаналізувати як навчали дітей танцям у Стародавній Греції.

Мистецтво в житті людини займало суттєве місце ще в Стародавньому світі. Музиці й танцям відводилася роль морального вихователя людини. Д. Дідро вважав музику одним із наймогутніших засобів виховання гармонійного поєднання в людині істини. Музику і танці, серед інших мистецтв, виділяли для виконання виховної та навіть політичної місії російські мислителі XVIII ст. (Г. Державін, М. Карамзін, О. Радищев та ін.), вважаючи головною проблемою гармонійного виховання формування моральних якостей людини.

На думку І. Канта, естетичний початок виступає як засіб, що поєднує чуттєвий і розумовий аспекти особистості, а танець впливає скоріше на фізичну, ніж на духовну сторону людини. У німецькій предмарксистській естетиці (Г. Гете, Ф. Шиллер та ін.) утверджувалася думка про те, що формування цілісної, гармонійної особистості можливо лише за допомогою естетичного виховання.

У ході наукового пошуку було виявлено, що суттєвий внесок у розробку теорії гармонійного виховання особистості та втілення цієї теорії в життя зробили А. Макаренко, С. Шацький. Одним із найважливіших завдань виховання вони вважали прилучення людини до прекрасного в житті та мистецтві. Подальший розвиток ідея гармонійно розвинутої особистості набула в наукових працях і

практичній діяльності П. Атутова, С. Рубінштейна, М. Скаткіна, В. Сухомлинського та ін. Усебічний розвиток особистості школяра, як відзначає П. Атутов, передбачає розквіт усіх духовних сил і здібностей людини (інтелектуальних, волевих, творчих, етичних), його гармонійний фізичний розвиток, формування моральності, творчого ставлення до будь-якої справи, розвиток естетичних понять.

Наприкінці ХХ ст. – початку ХХІ ст. питанню навчання дітей, в цілому і зокрема танцям, у стародавні часи, а саме у Стародавній Греції приділяли увагу такі вчені, як В. Лимар, А. Подосінов, Н. Щевелева.

Отже, аналіз історико-педагогічної літератури та наукових праць учених дає змогу відзначити, що питанню навчання дітей саме танцям у Стародавній Греції з боку вчених відводилось недостатньо уваги.

Мета статті – на основі аналізу історико-педагогічної літератури показати практику навчання танцям дітей у Стародавній Греції.

Історія мистецтва танцю сягає сивої давнини. На зорі свого існування людство відкрило засоби вираження думок, емоцій, вчинків через рухи.

Танець безмовний. У ньому не звучить слово. Але виразність пластики людського тіла, музичних ритмів і мелодій виявляється могутньою силою, тому мова танцю інтернаціональна і зрозуміла всім.

Спочатку людство вкладало в танці свої уявлення і вірування – танець був обрядом. У танці людина просила у невідомих богів щасливого полювання, доброго врожаю, спасіння від хвороб. Обрядові танці й донині зустрічаються у деяких первинних племенах Австралії, Африки, американських індіанців, а також у танцях народів Півночі Росії – коряків, остяків, чукчів – і сьогодні продовжують відображати риси стародавніх ритуалів предків, які через танцювальні заклинання ловили нерпу, рибу, полювали на диких тварин. Проїшов час, людство все енергійніше відкривало таємниці світоутворення і танці втратили своє первинне магічне значення.

Танці первісних людей замінили сценічні танці стародавніх греків і римлян, хороводи, бранлі, з'явилися перші балети [1].

Уже на першому етапі свого існування (VIII–V ст. до н. е.) танець намагався в узагальненій формі відображати дійсність, відбирати найбільш типові її риси, надавати їм визначений образ. Першою музикою для танців були звуки барабанів, шум браслетів та амулетів, першим гримом виступало розмальоване обличчя, імітуючи кров, а першим досвідом акторської виразності – наслідування різноманітних тварин.

У Давній Греції танці відігравали не тільки естетичну, а й виховну роль. Їх викладання було обов'язковим для всіх навчальних закладів. Грецькі філософи Платон, Арістотель, Плутарх залишили в своїх працях перші хореографічні терміни. Зокрема, вони визначали принципи градації танців, а саме культовості, громадськості, військовості та сценічності.

Танці Давньої Греції називалися хороводами, що не означало обов'язкової будови кола.

Повільні, святкові танці присвячувались Аполлону, богам Олімпу, швидкі та запальні танці – богу Вакху.

Військові танці викладали в школах Давньої Спарти, прирівнюючи їх до загальнофізичної підготовки майбутніх воїнів. Сценічні танці виконувалися в театральних виставах вільними громадянами, яких називали хоревтами [2].

Розглянемо систему виховання і навчання у Стародавній Греції. Добре відомі дві виховні системи тогочасної Греції: спартанська (Спарта – головне місто Лаконії) й афінська (Афіни – головне місто Аттики).

Спільні риси афінської та спартанської виховних систем:

- призначалися тільки для заможного повноправного населення;
- зневажливе ставлення до фізичної праці та до людей праці (неповноправного населення та рабів).

Виховання у Спарті мало яскраво виражений військово-фізичний характер. Його головним завданням виступала підготовка мужнього, фізично розвинутого, здорового, загартованого і витривалого воїна – захисника земельної аристократії.

До 7 років здійснювалося сімейне виховання. Із 7 до 18 років хлопчики перебували у спеціальних закладах інтернатного типу – агелах, а від 18 до 20 років переходили у групу ефебів (“ефебія” – молода людина, молодість) і несли гарнізонну військову службу. Після військової служби юнаки ставали повноправними громадянами Спарті. Громадянське повноліття наступало у 30 років.

Устрій життя в агелах був повністю побудований за військовим зразком. Усе виховання спрямовувалося на вироблення беззаперечної слухняності, розвиток витривалості та засвоєння науки перемагати. На першому місці стояли фізичне виховання і військові вправи. Багато уваги приділялося таким військово-гімнастичним вправам, як біг, боротьба, метання диска і списа, прийомам кулачного бою. До цього додавалися музика, спів і релігійно-обрядові танці. Мистецтво читати і писати офіційно не належало до змісту навчання.

Із 15-річного віку юнаки отримували право носити зброю і брати участь у так званих криптіях – нічних облавах на ілотів.

Після кожного року навчання проводилися публічні випробування – агони.

Виховання дівчат у Спарті мало чим відрізнялося від виховання юнаків.

Виховання в Афінах мало індивідуальний характер. Афіняни прагнули до поєднання розумового, морального, естетичного та фізичного розвитку. Кінцевою метою виховання виступала гармонійно розвинута особистість. Ця мета визначалася грецьким поняттям “калокагатія” (внутрішня і зовнішня досконалість). Ідеальна людина – той, хто прекрасний тілом і душею.

Сімейне виховання для хлопчиків тривало до 7 років, а для дівчаток – до заміжжя. Виховання дівчаток було обмеженим і закритим. Вони перебували в окремих частинах житлових приміщень – гінекеях. Хлопчики після 7 років починали відвідувати школу. З метою уникнення небажаних вуличних знайомств, хлопчика у школу і зі школи супроводжував спеціально приставлений раб – педагог (від грец. “пайс” – дитина, “аго” – веду за руку).

Важливе місце в освітній програмі посідала підготовка до релігійних святкувань, на яких були присутні вільні жителі грецьких міст. Хлопчиків навчали обрядовим пісням, які виконувалися хором або соло, декламували з ними урочисті гімни.

Із 12 років хлопчики починали займатися гімнастикою. Держава і сім'я особливо піклувалися про те, щоб хлопчики вирости спритними, сильними, гнучкими і витривалими, були підготовлені до військової служби. Педогог показував дітям, як метати спис і диск, тренував їх в бігу і стрибках, займався з ними боротьбою, плаванням, верховою їздою, готував до гімнастичних змагань. Спор-

тивні заняття проводилися в спеціально підготовлених для цього приміщеннях – палестрах. Нерідко уроки проводилися під акомпанемент флейти.

Із 16 років хлопчики могли продовжити свою освіту в гімназіях, школах риторів і філософів.

Дівчатка вчилися читати і писати під наглядом матері, поступово долучалися до домашньої жіночої праці: рукоділля, прядіння, ткацтва. Вони неодмінно повинні були вміти співати і танцювати, щоб надалі брати участь у ритуальних святах. Ознайомлювалися вони і з літературою. Відомо, що вже в VII ст. до н. е. в деяких областях Греції існували жіночі школи, де дівчата займалися музикою, поезією, співом і танцями. Однією з таких шкіл (за переказами) керувала знаменита поетеса Сапфо. У її віршах є ліричні ніжні рядки, присвячені ученицям, вихованим в атмосфері витонченості та краси [3].

Отже, бачимо, що у Стародавній Греції навчання танцям у всі часи починалося із самого дитинства і тривало все життя. За допомогою танцю вожді просили у природи допомоги, молилися богам, просили дощ, сонячне світло, захист і прощення.

Грецька культура мала визначний вплив на розвиток освіти і педагогічної думки у стародавньому світі. У стародавніх греків поняття про танці було досить широке. Вони розглядали його як гімнастику, як засіб для оздоровлення тіла, а також як мімічне мистецтво. Саме тому греки вважали, що навчання дітей танцям необхідне для гармонійного розвитку і є одним із основних предметів навчання. Сама природа людини тягне до танців, до його внутрішніх ритмів, але греки завжди прагнули до досконалості, яка досягалася шляхом стилізації. Гомер описував військовий танець (пирриха) або похоронний танець, метою якого був сплеск фізичної активності танцюючих, бажаючих вдихнути життя в мертве тіло. Для такого обряду характерні різкі рухи рук, ритмічні удари мечів о щити для відлякування нечистої сили.

Греки вважали, що танець подарували їм боги, тому інтерес до езотеричних культур був дуже високий, оскільки в них основну роль відіграють танцювальні рухи. Крім ритуальних танцювальних рухів, грекам подобалися урочисті процесії, особливо пеани, тобто рухи на честь божества зі співом гімнів [4].

Висновки. До найбільш відомих військових танців Стародавньої Греції зараховують:

1. Пирриха. Навчання цьому танцю входило в обов'язкову програму навчання військовому ремеслу в Афінах і Спарті. За припущенням учених, назва танцю пішла від слова "бенкету", що означає вогнище, навколо якого танцював давньогрецький герой Ахілл на похоронах Патрокла.

2. Корібантум. Танець був покликаний відганяти злі сили за допомогою дзвону зброї. Виконавці танцювали оголеними зі щитом і в шоломі. Вважалося, що корібантум виліковував людей із психічними розладами.

3. Гімнопедій. Танець-гімнастика спартанських юнаків. Фігури гімнопедію нагадували рухи і позиції, які використовувалися в боротьбі та боксі, котрі виконувалися під звуки флейти або ліри.

З мирних танців можна виділити:

1. Маєтків. Весільний танець, який виконувався нареченою, її матір'ю, і друзями. Це був танець радості, а тому його супроводжував швидкий темп і безліч поворотів.

2. Епіліній. Танець виконувався на честь бога виноробства Діоніса. Особливістю танцю було те, що він виконувався на чанах для тисняви винограду ногами [5].

Отже, ще в стародавні часи греки прагнули виховувати інтелектуальну і фізично розвинуту людину та вважали, що музика, фізичні вправи і танці є необхідними для повноцінного розвитку та мають високе значення. Таким чином, ще в стародавні часи люди розуміли, що навчаючись танцям людина осягає все багатство і різноманіття колірних та звукових відтінків. Танець був і залишається засобом вираження емоцій, зняття психологічного напруження тощо.

У Стародавній Греції існувала величезна кількість танців, які відрізнялися залежно від географії та призначення. Найбільш популярна класифікація танців – це поділ їх на мирні та військові. Пізніше відбувався поділ на театральні, релігійні танці та інші елементи обрядів поклоніння, військові танці, танці на симпозиумах, танці скорботи тощо.

Список використаної літератури

1. Коротков А.В. Все про танец (довідник школяра) [Електронний ресурс] / А.В. Коротков, А.А. Тараканова. – Режим доступу: <http://lib.exdat.com/docs/2397/index-33318-1.html>.
2. Реферат “Древні види танців” [Електронний ресурс] // Українські реферати. – Режим доступу: <http://referatu.com.ua/oldreferats/7534/114716>.
3. Історія педагогіки : курс лекцій : [навч. посіб.] [Електронний ресурс]. – К. : Наукова бібліотека, 2004. – 171 с. – Режим доступу: <http://pulib.if.ua/book/217>.
4. Обучение танцам. История происхождения танцев в античном мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kudakrasivee.ru/aktivnyj-obraz-zhizni/taneczivota/obuchjenije-tancam-istorija-proiskhozhdenija-tancjev-v-antichnom-mirje.html>.
5. Обучение танцам во все времена [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lumaxdance.ru/index.php?do=static&page=stat6>.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2013.

Зинченко Е.В. Обучение детей танцам в Стародавней Греции

В статье рассмотрена система обучения и воспитания Древней Греции; показана значимость и место обучения танцу в спартанской и афинской системе воспитания.

Ключевые слова: Древняя Греция; спартанское, афинское обучение танцу.

Zynchenko E.V. Teaching children to dance in ancient Greece

The article deals with the system of training and education of ancient Greece and shows the value and place of study dance in Spartan and Athenian system of education.

Key words: Ancient Greece; Spartan, Athenian teaching dance.

РОЛЬ ІДЕАЛІВ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДСЬКОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 70-Х РР. ХХ СТ.

У статті проаналізовано поняття “громадська свідомість”. Показана роль громадських ідеалів у формуванні громадської свідомості молоді у 70-х рр. ХХ ст. Розкрито структуру громадського ідеалу, його функції та види. Встановлено особливості формування громадської свідомості студентської молоді, зумовлені віковими, соціокультурними й особистісними факторами.

Ключові слова: ідеал, громадський ідеал, громадська свідомість, соціальна активність, студентство.

Студентська молодь вищих навчальних закладів України являє собою один із найголовніших рушіїв розвитку новітньої української державності. Від особистості молодого фахівця, його світогляду, переконань та інтелектуального потенціалу залежать перспективи розвитку країни та суспільства.

Водночас, студентство, що об'єднує кращу молодь, виступає активною, дієвою силою та відіграє важливу роль у суспільно-політичному житті країни.

Зазначимо, що особливу увагу проблемам виховання студентської молоді приділялося у 70-ті рр. ХХ ст., коли студентство розглядалося особливою соціальною групою, зі значним потенціалом та можливостями. Саме цей період відзначився інтенсивними пошуками та дослідженнями питань формування громадської свідомості студентської молоді, ролі громадського ідеалу у підготовці майбутнього спеціаліста, соціально-активної особистості. Зазначені питання і на сучасному етапі розвитку національної вищої школи не втратили своєї актуальності та потребують ретельного вивчення.

Питання формування громадської свідомості студентської молоді розглядалися досить поверхово. Так, її окремі аспекти вивчалися в контексті проблеми студентської громадської діяльності в дослідженнях історичного характеру (С. Ашевський, Р. Видрін, Г. Енгель, В. Горохов, П. Капніст, С. Мельгунов).

Деякі питання розглядалися у контексті діяльності молодіжних об'єднань України (І. Андрухіна, І. Головенького, В. Орлова, В. Сушка, С. Черкасової, Н. Якушко).

Певні проблеми було відображено в дослідженнях виховної діяльності сучасних спілок молоді (М. Баяновська, М. Окаринський, Н. Онищенко, Л. Ярова).

Однак, питання формування громадської свідомості студентської молоді вищих навчальних закладів України у 70-ті рр. ХХ ст. не були предметом спеціального вивчення.

Мета статті – на основі вивчення науково-педагогічної літератури проаналізувати роль громадських ідеалів у формуванні громадської свідомості студентської молоді 70-х рр. ХХ ст.

Вивчення історико-педагогічної літератури показало, що в 70-ті рр. ХХ ст. формування особистості молоді людини здійснювалося в межах загальної стратегії ідейно-політичного розвитку суспільства цілеспрямованого впливу комуні-

стичної влади на свідомість та поведінку людей з метою виховання у них потрібних ідейних переконань і світоглядних установок.

В умовах панування однопартійної командно-адміністративної системи процес виховання молоді розглядався у тісному зв'язку з усією сукупністю завдань ідеологічної роботи, яку здійснювала КПРС. Так, важливим завданням радянської педагогіки, визначеним Програмою КП СРСР, стала наукова розробка питань формування комуністичної свідомості підростаючого покоління, виховання у нього світогляду, високої ідейності й відданості, непримиренності до ворожої ідеології, відповідального ставлення до праці, високих моральних якостей [10, с. 24].

Панування монополії ідеології правлячої партії призвело до появи ідеократичного суспільства. Комуністична влада в ідейно-політичному вихованні суспільства здобула найбільших досягнень у сфері ідеології, що зводилося до рангу релігії. Це позначилося в домінуванні комуністичної ідейності, атеїстичного світогляду, впевненості в перевазі соціалістичного способу життя, перевагою почуттів інтернаціоналізму, патріотизму.

Процес виховання здійснювався відповідно до загальної ідейно-політичної стратегії розвитку соціуму – цілеспрямованого впливу комуністичної влади на свідомість та поведінку людей з метою формування у них потрібних ідейних переконань та світоглядних установок.

Радянська система освіти виявилася не просто “машиною відтворення ідеологічних стереотипів” [2, с. 79], а дійсно “третім фронтом” (поряд з обороною та промисловістю), який створював “підготовлених людей” з відповідною “новою культурою” [4, с. 98].

Так, XXV з'їзд КПРС підкреслив велике значення проблеми формування нової людини, висунув завдання подальшого вдосконалення виховної роботи. Все це зумовило вивчення проблеми становлення молодого спеціаліста, який має бути динамічним, здатним адаптуватися до нових умов, що постійно змінюються під впливом науково-технічної революції, постійно професійно самовдосконалюватися, бути здатним до творчого пошуку, діяльності з управління суспільством [6, с. 4].

У матеріалах Всесоюзного студентського зльоту в жовтні 1971 р. було сформульовано такі вимоги до молодого спеціаліста: “Радянський спеціаліст сьогодні – людина, яка має широку наукову та практичну підготовку, досконало володіє своєю спеціальністю.

Радянський спеціаліст – це умілий організатор, здатний на практиці застосувати принципи наукової організації праці. Він уміє працювати з людьми, цінує колективний досвід, прислухається до думки товаришів, критично оцінює досягнення. І, безумовно, сучасний спеціаліст – це людина високої культури, широкої ерудиції.”

У доповіді на Пленумі ЦК КПРС 25 жовтня 1976 р. підкреслював, що кожний “спеціаліст зобов'язаний оволодіти наукою управління, стверджувати сучасні методи планування та організації виробництва, бути активним провідником науково-технічного прогресу” [5].

У науково-педагогічній літературі досліджуваного періоду сформувалося чітке поняття про громадську свідомість, як якісно нову цілісність, основними компонентами якої були домінування комуністичної ідеології та світогляду, ідейно-політична та моральна єдність радянського народу (при наявності відмінності громадської психології окремих класів та інших соціальних груп, націй і народностей), перетворення науки у досягнення усього народу [6, с. 7].

Зазначимо, що в досліджуваній період проблема формування громадської свідомості вивчалася у зв'язку з віковими та соціальними особливостями студентства. Студентство розглядалося частиною інтелігенції й водночас особливою групою радянської молоді. Тому враховувалися, особливості, зумовлені соціальною належністю до інтелігенції, соціально-віковою належністю до молоді, ідеологічно-соціальним характером механізму формування громадської свідомості суспільства.

Під поняттям “інтелігенція” розуміли окремий соціальний прошарок людей, які професійно займаються висококваліфікованою розумовою працею з вироблення, освоєння та використання духовних цінностей суспільства в інтересах народу, з метою прогресивного розвитку суспільства [6, с. 8].

Як показало вивчення історико-педагогічної літератури у досліджуваній період політикою влади, інститутом освіти підтримувався процес кількісного зростання інтелігенції, оскільки її діяльність визначалася необхідним компонентом функціонування та розвитку всієї суспільної системи. Так, на 1000 осіб зайнятого населення кількість осіб з вищою освітою зросла з 13 у 1939 р. до 84 у 1975 р. [8, с. 42]. У 1975 р. чисельність населення країни, що мала вищу та середню освіту, становила 117,9 млн осіб, з них з вищою освітою – 11,3 млн осіб [8, с. 39]. Зросла також кількість студентів – у 1974/75 н. р. у вищих навчальних закладах навчалася 4751,1 тис. осіб, проте у 1965/66 н. р. – 3860,6 тис. осіб [8, с. 690].

Прогресивне значення інтелігенції зумовлювалося її визначною та виключною роллю у вирішенні ряду важливих питань:

1. Розвиток науково-технічної революції та підвищення загальної культури суспільства.
2. Пропаганда та реалізація політичних і господарських рішень Комуністичної партії та радянської держави.
3. Формування особистості нового типу, ідеологічного виховання мас, боротьба з немарксистською ідеологією.

Оскільки інтелігенція комплектувалася із різних класів та всіх верств суспільства, джерелом поповнення інтелігенції виступала вища освіта, яка ставала фактором соціального переміщення.

Прагнення випускників середніх шкіл до вищих навчальних закладів визначається усвідомленням ними соціального становища інтелігенції та оцінюванням його як бажаного для себе. У конкретних соціологічних дослідженнях, що були проведені С. Кугелем та О. Никандровим з використанням ретроспективних методів, доводилося, що домінуючим мотивом орієнтації на вищі навчальні заклади у випускників шкіл виступав не стільки інтерес до майбутньої професії, скільки прагнення здобути вищу освіту та статус людини з такою освітою. Соціальна орієнтація передувала професійній та істотно впливала на неї. Як зазначали М. Руткевич та Ф. Філіпов, проблему життєвих планів недостатньо розглядати лише з погляду професійної орієнтації, а необхідно досліджувати в більш широкому плані, з точки зору соціальної орієнтації. Вибір соціального становища зумовлював загальні контури вибору професії, а “через вибір професії одночасно здійснюється й вибір соціального становища” [3, с. 211–212].

Отже, становленню у свідомості студентів рис свідомості інтелігенції передувало формування в абітурієнтів стійких уявлень про соціальне становище, функції, покликання інтелігенції. З усіма своїми перевагами та недоліками, з пе-

вною ідеалізацією інтелігенції, з цілеспрямованістю стати до її рядів та з майже повною відсутністю власного досвіду у визначенні життєвих планів, свідомість абітурієнтів виступала вихідним рівнем формування студентської свідомості як свідомості інтелігенції [6, с. 10].

Студентство розглядалося частиною інтелігенції, проте тією її частиною, яка ще тільки засвоює соціальні ролі інтелігенції. Цей факт зумовлював особливості соціальних функцій студентства. Основна з них полягає у виробленні здібності та готовності до виконання соціальних ролей інтелігенції. У процесі її реалізації відбувається формування свідомості студентства.

Центральне місце в становленні та розвитку студентської свідомості як свідомості майбутньої інтелігенції науково-педагогічною думкою досліджуваного періоду відводилося громадським ідеалам, що зумовлено їх місцем і роллю в структурі громадської свідомості, зв'язком з діяльністю прогресивних сил. У громадських ідеалах відображаються істотні сторони громадського буття та тенденції його розвитку. Ідеал формує цілі суспільства, визначає спосіб і характер його діяльності, виступаючи активною, дієвою стороною громадської свідомості [6, с. 11].

Отже, особливу роль у формуванні громадської свідомості досліджуваного періоду відводили формуванню громадських ідеалів. Рівень їх розвитку визначав рівень ідейної зрілості студентів.

Так, з метою встановлення ролі громадських ідеалів у становленні соціальної та професійної активності спеціаліста, з'ясування їх впливу на цей процес було проведено спеціальне дослідження. При цьому ставилося широке коло завдань. На загальнотеоретичному рівні аналізувалася роль та місце ідеалів у розвитку громадської активності студента, розглядалася громадська активність як якість особистості, на рівні конкретно-соціологічному – вивчався механізм становлення громадської активності студентів у процесі основних видів його діяльності. Було також поставлено практичне завдання – розробити рекомендації щодо вдосконалення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Дослідження проводилося на базі Харківського державного університету, було охоплено різними методами опитування 6349 студентів денного навчання. Для порівняльного аналізу дослідження проводилося у п'яти вищих навчальних закладах Харкова – Харківському політехнічному інституті, Харківському інженерно-економічному інституті, Харківському державному педагогічному інституті, Харківському юридичному інституті та Харківському інституті радіоелектроніки, де було опитано 3135 студентів.

Роль ідеалів у становленні студентської свідомості зумовлювалася також особливостями студентського віку. Студентство – група молоді, яка тільки включається до активної соціальної діяльності, відкриває для себе культурні цінності суспільства та людства, виробляє своє до них ставлення, свої соціальні позиції, прагне зайняти та відповідно до економічних і соціально-політичних умов суспільства займає певне соціальне становище.

Молодіжна свідомість при загальній залежності від суспільного буття та зумовленості видами громадської діяльності характеризувалася певною специфікою: ретроспективними та проспективними рисами, комулятивністю та емоційною надмірністю, прагненням до самовдосконалення та самопізнання, потребою пізнати сенс.

Студентська свідомість характеризувалася ознаками молодіжної свідомості. Студентство – практично однорідна вікова група. У досліджуваній період спостерігався процес омолодження студентського складу та стабілізація студентського віку. Проте вказувалося на необхідність враховувати різницю в досвіді, навичках та знаннях, розбіжності близьких перспектив.

Так К. Обуховський відзначав, що лише при закінченні вищого навчального закладу студенти переходять від загальних до конкретних уявлень про сенс своєї діяльності, про способи задоволення потреби пізнати сенс життя [9, с. 212–213].

Матеріали конкретно-соціологічних досліджень свідчать про те, що студенти старших курсів значно вище оцінювали такі якості спеціаліста, як якості організатора та вихователя. Великий відсоток студентів вважав за необхідне та важливе участь у науково-дослідній роботі, оскільки вона сприяє виробленню необхідних навичок майбутньої діяльності спеціаліста. У старшокурсників з'являється предметний інтерес до умов праці спеціаліста [6, с. 12–13].

У науково-педагогічних дослідженнях 70-х рр. ХХ ст. [6; 9; 11] студентський вік розглядався особливим періодом активних пошуків громадських ідеалів. Це пояснювалося психологічною потребою в ідеалах, звільненням від багатьох конфліктних станів підліткового віку, які викликали певні труднощі в задоволенні цієї потреби у цьому періоді, досягнутим рівнем інтелектуального, емоційного та вольового розвитку. Пошук громадських ідеалів був природним для всіх груп молоді, проте серед студентства він здійснювався на фоні більш високого рівня культури, при наявності значних духовних можливостей задоволення потреби в ідеалах.

Підкреслювалося, що пошук професійних ідеалів студентства приводить до більш широкої проблеми громадських ідеалів, до питання про те, при яких умовах забезпечується успіх громадсько-професійної діяльності інтелігенції й у чому є гарантії того, що ця діяльність буде мати прогресивний характер [6, с. 13].

Органічний зв'язок професійного та громадського ідеалу знаходить відображення у тій особливій увазі, яке вища школа досліджуваного періоду надавала вихованню у студентів почуття відповідальності, виробленню свідомої дисципліни.

У досліджуваній період важливість ролі громадських ідеалів у становленні студентської свідомості пояснювали рядом причин:

1. Громадські ідеали здійснюють функцію духовного зв'язку минулого та сучасного з майбутнім, вони здатні формувати образ майбутнього.
2. Формування громадських ідеалів сприяє розвитку здібностей студентства до творчості, до пошукової праці та діяльності.
3. Громадські ідеали у свідомості можуть сприяти підвищенню міри соціальної свободи суспільства, класу, якщо ідеал несе інформацію про істотні тенденції суспільного прогресу.

Зміст громадських ідеалів студентства, як відносно самостійної соціальної групи, розглядався досить широко. Зазначалося, що він формується під визначальним впливом ідеалу як вищої духовної цінності суспільства, відображає специфічні риси ідеалів студентства.

Ідеал займав особливе місце в структурі світогляду особистості. Він акумулював уявлення про суспільний устрій, соціальну справедливість, про мету та сенс життя й являв собою складну цілісність.

Проблема ідеалу, його структури були предметом уваги багатьох спеціалістів. Досить цікавими є праці О. Целікової [11]. Автор виділяє такі значення іде-

алу: уявлення про досконалість як зразка, моделі – уявлення про досконалість суспільства, особистості, гармонії між природою та суспільством, між державами, народами, між суспільством та особистістю; уявлення про якусь значущу мету – суспільну та соціально-політичну, моральну, естетичну; ідеал розкривається на основі уявлень про досконалість суспільства й особистості, як підсумок найбільш загальних установок діяльності людей, та виконує функцію стимулу і мотиву діяльності вічності [11, с. 6–7].

Диференціація ідеалів також будувалася на основі характеру впливу на суспільні процеси (прогресивний або регресивний), за змістом (моральні, естетичні, правові, політичні), за функціями.

Ідеал відрізнявся і залежно від його носія. Носієм ідеалу є суспільство, клас, соціальна група, колектив, особистість. У зв'язку з цим досить важливим є врахування співвідношення суспільного ідеалу особистості та особистості студента.

Суспільний ідеал розглядався одночасно й структурним елементом світогляду громадян суспільства й окремого студента. Це зумовлено зв'язком суспільних та особистих інтересів. Таке поєднання знаходить відображення в поведінці особистості, в її моралі, у світогляді. Такий ідеал виступає домінуючим та реалізується в конкретних суспільних ідеалах.

Ідеал особистості студента відображав, перш за все, соціально значущі цілі, орієнтації, установки. Індивідуальний ідеал студента залежить від психологічних якостей особистості: характеру, темпераменту, співвідношення емоційного та раціонального, особливостей пізнавальних інтересів, комунікативних якостей тощо у зв'язку з чим форми прояву такого ідеалу досить складні.

Неглибоке засвоєння громадських ідеалів при достатньо розвинутих інтересах, як зазначав Л. Архангельський, іноді приводить до захоплення знаннями заради знань, до професійної обмеженості, що виявляється в недооцінюванні соціальних функцій, соціальних якостей спеціаліста [1, с. 14].

У психолого-педагогічній літературі досліджуваного періоду було визначено основні види діяльності, характерні для студентського віку: перетворювальна, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна, художня. Провідними є пізнавальна та ціннісно-орієнтаційна, які конкретизуються у таких галузях, як навчальна, громадська, науково-дослідна. Саме ці види діяльності визначають структуру особистості. “Реальним базисом людини, – підкреслював О. Леонтьєв, – є сукупність його громадських за своєю природою ставлень до світу, які реалізуються його діяльністю, точніше сукупністю його різноманітних діяльностей” [7, с. 69].

Загальні види діяльності, у які включено студента, визначали й основні види його громадського ідеалу. Ці ідеали пов'язані з майбутньою практичною діяльністю (ідеал творчої суспільно корисної праці, активної громадської діяльності, високої громадянськості, моральної активності та відповідального ставлення до діла, ідеали в галузі спілкування та художньої діяльності). Узагальнене втілення усі цих ідеалів знаходить в ідеалі соціально-активної особистості, яке дає цілісне уявлення про головну спрямованість життя людини, способу поведінки, системи соціальних якостей та рис характеру. У структурі особистості ідеали конкретизуються як цілі, життєві плани, орієнтації, установки [6, с. 22].

Висновки. Отже, особливу роль у формуванні громадської свідомості досліджуваного періоду відводили формуванню громадських ідеалів. Рівень їх розвитку визначав рівень ідейної зрілості студентів. У світогляді особистості студента ідеал

формується як цілісне уявлення про головне спрямування життя людини, його ролі в суспільстві, способу поведінки, розвитку соціальних якостей та рис характеру. При цьому одні ідеали виступають як провідні, інші – мають підлегле значення.

Ідеал у структурі особистості виконує ряд функцій, які сприяють формуванню соціально-активної особистості. Оскільки види соціального ідеалу визначаються структурою діяльності, реалізуються в неї, то критерієм виокремлення функцій ідеалу також виступають види діяльності.

Подальшу перспективу дослідження вбачаємо у поглибленні вивчення можливостей організованої громадської, соціально-значущої діяльності для розвитку творчого потенціалу особистості студента.

Список використаної літератури

1. Архангельский Л.М. Социально-этические проблемы теории личности / Л.М. Архангельский. – М. : Мысль, 1974. – 221 с.
2. Барт Р. Миф сегодня / Р. Барт // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – С. 72–130.
3. Буткевич М.Н. Социальные перемещения / М.Н. Буткевич, Ф.Р. Филлипов. – М. : Мысль, 1970. – 253 с.
4. Волков В.В. Новая культура в области чувства: Как ликвидировали неграмотность в СССР / В.В. Волков // Человек. – 1992. – № 1 – С. 98.
5. Доклад Генерального секретаря КПСС Л.И. Брежнева на Пленуме ЦК КПРС // Правда. – 1976. – 26 окт.
6. Коммунистические идеалы становления личности студента. – Харьков : Высшая школа, 1977. – 203 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Народное хозяйство в СРСР в 1975 г. / Статистический сборник. – М. : Статистика, 1975. – 314 с.
9. Обуховский К. Психология влечений человека / К. Обуховский. – М., 1972. – 367 с.
10. Програма КП СРСР. – К. : Держполітвидав УРСР, 1961.
11. Целикова О.П. Коммунистический идеал и нравственное развитие личности / О.П. Целикова. – Москва, 1970. – 208с.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2013.

Кин А.Н. Роль идеалов в формировании общественного сознания студенческой молодежи 70-х гг.

В статье представлен анализ понятия “общественное сознание”. Показана роль общественных идеалов в формировании общественного сознания молодежи в 70-е гг XX ст. Раскрыта структура общественного идеала, его функции и виды. Установлены особенности формирования общественного сознания студенческой молодежи, обусловленные возрастными, социокультурными и личностными факторами.

Ключевые слова: *идеал, общественный идеал, общественное сознание, социальная активность, студенчество.*

Keen A. The role of the ideals of fostering public awareness of students of 70th

The article presents an analysis of the concept of “social consciousness.” Shows the role of social ideals in shaping public consciousness in the 70 years of the twentieth century. Discovery of the structure of a social ideal, its functions, and views. The peculiarities of the formation of public consciousness of students, due to age, socio-cultural and personal factors.

Key words: *the ideal, the ideal of the public, social awareness, social activity, students.*

ПИТАННЯ ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ НА ПЕРШИХ З'ЇЗДАХ ПРИРОДОЗНАВЦІВ У КИЄВІ

У статті проаналізовано питання щодо організації та змісту шкільної природничої освіти, які розглядалися вітчизняними вченими та вчителями на перших з'їздах природознавців у Києві в 1861 та 1862 рр. Висвітлено роль з'їздів у подальшому розвитку шкільної природничої освіти.

Ключові слова: з'їзди природознавців, шкільна природнича освіта, природознавство, школа, вчителі.

Сучасна природнича освіта сприяє створенню цілісного уявлення про наукову картину світу, усвідомленню людиною свого місця у світі, як невід'ємної частини природи, соціальної адаптації молоді до життя у швидкоплинних умовах соціально-економічного розвитку країни. Значною мірою створення адекватної сучасним міжнародним вимогам системи природничо-наукової підготовки учнів, яка враховує стан наукових знань, рівень розвитку виробництва, педагогічної теорії сприяє аналіз і врахування в освітній практиці нагромадженого історико-педагогічного досвіду в галузі організації та реформування природничої освіти. У контексті розвитку шкільної природничої освіти в Україні у другій половині XIX ст. значний інтерес становить діяльність з'їздів природознавців, що проходили в Києві у 1861 та 1862 рр.

Слід відзначити, що 60-ті рр. XIX ст. ознаменувалися скасуванням кріпацтва, розвитком капіталізму, загостренням соціальних суперечностей, зростанням селянських заворушень, революційно-демократичним рухом. Усе це об'єктивно сприяло розвитку шкільної освіти. Цей період характеризується бурхливим розвитком педагогічної преси, появою ряду педагогічних журналів і газет. На сторінках педагогічних журналів висвітлювались питання, що стосувалися реформи шкільної освіти, психології, педагогіки, дидактики, методики викладання окремих дисциплін. Економічні проблеми розвивальної промисловості з новою силою ставили питання про реформу школи. Передові педагоги України виступили проти станової школи з її муштрою і відривом від життя, теорії від практики. Вимогам реформи початкової, середньої та вищої школи, розвитку жіночої освіти, боротьбі за українську національну школу, запровадженню ефективніших методів навчання приділялося дедалі більше уваги.

У цей час природознавство, яке відображало матеріалістичну основу життя, стало знаряддям перебудови суспільства в Росії та було підняте передовою інтелігенцією на обговорення. У зв'язку із цим і були проведені з'їзди природознавців і вчителів у Києві, що відіграли важливу роль у формуванні природничої освіти та педагогічної думки в Україні.

А. Погожев у своїй монографії вперше на основі великого фактичного матеріалу реконструював історію заснування та функціонування природничо-наукових з'їздів у Росії [8]. П. Алексєєв розкрив передумови заснування загальноросійських природничих з'їздів, їх завдання, роботу та результати.

Окремі параграфи, присвячені діяльності з'їздів у Києві, містяться в посібнику В. Голікова “Методика естествоведения в главнейших ее представителях и историческом развитии в нашей общеобразовательной школе – средней и низшей” [4; 7]. У монографії В. Федорової коротко розкрито роль перших з'їздів природознавців і вчителів для розвитку методики вітчизняного природознавства [10].

Серед сучасних дослідників до проблеми організації та діяльності природничих з'їздів зверталися: Л. Владимірова, М. Караванська, Т. Пічкур, С. Руда.

У дисертаційній роботі М. Караванської проаналізовано передумови, еволюцію та наслідки природничих з'їздів в історії української науки, розкрито внесок природничо-наукових з'їздів на теренах України у консолідацію наукової спільноти та популяризацію природничих знань у суспільстві. Автором розглянуто особливості організації педагогічних засідань з'їздів 1861 і 1862 рр. Побіжно роль з'їздів у розвитку шкільної природничої освіти розглянуто в дисертаційних роботах Л. Гуцал та А. Мартін.

Отже, актуальність теми зумовлена необхідністю об'єктивного осмислення історичного досвіду організації та діяльності природничих з'їздів, їх внеску у вирішення питань шкільної природничої освіти, а також відсутністю історико-педагогічних досліджень з окресленої проблеми.

Мета статті – висвітлити значення перших Київських з'їздів природознавців для розвитку шкільної природничої освіти в Україні.

Створенню з'їздів природознавців багато в чому сприяло те зростання інтересу до природничих наук, який окреслився у широких колах російського освіченого суспільства у 50-х рр. XIX ст. Ось як описав зміну положення природничих наук у Росії відомий російський зоолог і мандрівник М. Богданов: “...у короткий період часу з 1854 до 1863 рр. природознавство, яке було до того надбанням і турботою небагатьох присяжних учених і ще меншої кількості любителів, раптом стає загальним надбанням. Немов прорвалася гребля і гучний могутній потік розлився рівниною, захоплюючи людей, які не цікавилися раніше природою. Зрозуміло, це мало важливий вплив на наукове середовище, на наукові товариства, на окремих спеціалістів” [1, с. 339].

На початку 60-х рр. XIX ст. у російській періодичній пресі стали з'являтися статті, що закликали слідувати прикладу природознавців зарубіжних країн, таких як Англія, Бельгія, Німеччина, Італія, США, Швейцарія і Франція, де вже у 20-х рр. XX ст. проводилися з'їзди природознавців. Незабаром до роботи з організації з'їздів приступив професор Київського університету К.Ф. Кесслер (1815–1882) [5]. Він порушив питання про необхідність скликання у Києві з'їзду вчених-природознавців та вчителів природничих наук для вирішення наукових і педагогічних питань.

Відзначимо, що зміни в галузі освіти, що відбулися у 50-х рр. XIX ст., мали частковий характер. Так, у 1852 р. уряд вимушений був знову відновити викладання природознавства в гімназіях та інших школах, причому у великому обсязі. Були видані офіційні підручники з ботаніки та зоології. Яле, як і раніше, вони були описово-систематичними. Зміст і методи викладання природознавства мало чим відрізнялись від викладання цього навчального предмета в першій чверті XIX ст. Але серед наукової та педагогічної громадськості продовжував розвиватися і пропагандуватися “біологічний напрям” змісту та структури шкільного природознавства. Сутність цього напрямку в тому, що потрібно вивчати не

лише морфологію і систематику, а і життя організмів, будову органів та їх функції, зв'язок особливостей будови організмів із середовищем їхнього існування та їх функціями, приділяти увагу екології. Постала вкрай важлива потреба широкого обговорення цих проблем. Саме на з'їздах передбачалася така можливість.

Взимку 1856 р. К. Кесслер подав доповідну записку на ім'я міністра народної просвіти О. Норова. У ній йшлося про те, що у багатьох європейських країнах щорічно проходять з'їзди природознавців, основною метою яких є те, щоб дати можливість ученим особисто знайомитися один з одним, обговорювати суперечливі питання, об'єднуватися для видання спільних праць. У Росії, на думку К. Кесслера, подібні з'їзди необхідні ще більше, адже великі простори країни "роз'єднують і ускладнюють особисте знайомство учених між собою. А між тим така самота вчених має шкідливий вплив на силу і успішність їх наукової діяльності і ставить непереборні перепони майже усім ученим справам, які вимагають співпраці багатьох осіб" [2, с. 36].

Наприкінці К. Кесслер запропонував розроблений ним проект "Правил для зібрання природознавців і лікарів", що складався із 12 пунктів. Але ця записка була прийнята до уваги лише в 1858 р. К. Кесслер писав, що дізнався він про те, що Міністерство народної просвіти зацікавилася заснуванням в Росії періодичних з'їздів від М. Пирогова, який на той час керував Одеським навчальним округом [5].

У вересні 1860 р., будучи в одному із закордонних відряджень, К. Кесслер взяв участь у роботі чергового з'їзду німецьких природознавців і лікарів у Кенігсберзі. З'їзд настільки вразив ученого, що повернувшись до Києва, К. Кесслер з новими силами взявся за здійснення своєї ідеї, однак скликати загальноросійський з'їзд природознавців йому не вдалося. Skorиставшись змінами, які відбулися до того часу в гімназичному викладанні, і завдяки безпосередній допомозі М. Пирогова, К. Кесслер добився, нарешті, 13 квітня 1861 р. дозволу міністра народної просвіти скликати з'їзд учителів природничих наук гімназій Київського навчального округу.

Одразу К. Кесслер звернувся із запрошенням до природознавців, що мешкали в різних містах країни, взяти участь у майбутньому з'їзді. Разом із професорами А. Роговичем, К. Феофілактовим, учителями В. Девієном і Г. Рупневським була складена програма занять природознавців під час з'їзду, в якій обумовлювалася мета з'їзду – сприяти викладанню природничих наук у навчальних закладах, переважно в гімназіях, а також науковим контактам членів з'їзду.

Засідання повинні поділятися на наукові та педагогічні. Вказувалося, що на наукових засіданнях будуть зачитуватися або повідомлятися доповіді з галузі природничих наук, що мали практичний інтерес для Росії. На педагогічних засіданнях обговорюватимуться питання викладання природничих наук у гімназіях. У них має право брати участь будь-яка людина, що займається природничими науками, натомість правом голосу можуть користуватися лише викладачі природничих наук і географії. На педагогічних засіданнях розглядатимуться питання, що стосуються методів викладання природничих наук, підготовки природничо-історичних посібників, створення природничо-історичних колекцій тощо.

Згідно з програмою, на час роботи з'їзду повинно обиратися два діловоди. Один мусить завідувати справами з'їзду в цілому, а інший керувати лише педагогічними засіданнями. Діловоди обирають собі двох секретарів, до обов'язків яких входить ведення протоколів засідання. Усі питання, що виникають на з'їзді, вирішуються більшістю голосів. Далі в програмі йшлося про порядок роботи

з'їзду, який був схвалений і утверджений попечителем Київського навчального округу І. Міхневичем.

З'їзд відбувся в Києві під головуванням К. Кесслера з 11 до 18 червня 1861 р. Цей з'їзд був першим не лише в Києві, а й у Росії. У його роботі взяли участь 44 делегати (28 – з Києва, 16 – з різних міст України (Кам'янець, Неміров, Полтава, Житомир, Нежин, Рівне, Чернігів, Новгород-Сіверський)). Двадцять делегатів були вчителями гімназій. Крім того, на засіданнях були присутні: попечитель Київського навчального округу І. Міхневич, директор першої Київської гімназії А. Деллін, інспектор казенних училищ М. Тулов, професор Г. Цехановський та 10 студентів [7].

К. Кесслер у своїй вступній промові визначив освітнє значення шкільного природознавства таким чином:

“1) Природничі науки, при належному їх викладанні, не лише розвивають і зміцнюють здатність мислення так саме, як і інші предмети, що викладаються в гімназіях, а й мають перед усіма іншими науками ту перевагу, що, крім того, сприяють розвитку органів чуття і пожвавлюють дар спостережливості.

2) Знання, набуті завдяки вивченню природничих наук, не лише просвітлюють розум людини, а й бувають йому корисні й необхідні майже на кожному кроці її життя... Ознайомлення з тілами і явищами, що нас оточують, і розуміння законів, якими вони керуються, одні лише можуть привести до викорінення тих численних забобонів і різноманітних марновірств, які сьогодні кубляться в голові більшості людей” [11, с. 7].

Визначаючи зміст природознавства як навчального предмета, К. Кесслер виходив із принципів природничо-наукового матеріалізму. Він відзначав: “Я думаю, що викладання природничих наук у гімназіях повинно бути головним чином спрямовано до того, щоб представити природу як одне органічне ціле, маючи під природою земну кулю з усіма речовинами, з яких вона складається, і силами, які в ній діють, з усіма явищами і утвореннями життя неорганічного й органічного; я вважаю, що з'ясування взаємного зв'язку і взаємної залежності між усіма тілами і явищами природи повинно становити головне завдання вчителя природничих наук” [11, с. 10].

Ці слова підкреслюють, що К. Кесслер наполягав на вивченні історії природи як єдиного цілого, що невинно розвивається і підкорюється природним законам. У цьому він був послідовником К. Рульє, учнем і однодумцем А. Бекедова, С. Куторги, М. Северцова.

Однак не всі учасники з'їзду погодилися з думкою К. Кесслера. Одноставно оцінив природознавство як найбільш дієвий засіб розвитку органів чуття, логічного мислення і спостережливості, учасники з'їзду більшістю голосів відхилили пропозицію К. Кесслера щодо вивчення історичного розвитку природи та зв'язку навчального матеріалу з практичним життям. Останнє розглядалося як “утилітаризм”, що є неприпустимим у справі загальної освіти [10, с. 86].

Необхідність введення природознавства в усі класи була визнана усіма учасниками з'їзду. Одноставно був прийнятий такий навчальний план:

- I клас (2 уроки на тиждень) – головні хімічні та фізичні явища;
- II клас (1 урок на тиждень) – головні хімічні та фізичні явища;
- III клас (2 уроки на тиждень) – зовнішні форми тварин і рослин;
- IV клас (1 урок на тиждень) – хімія;

- V клас (2 уроки на тиждень) – зоологія;
- VI клас (2 уроки на тиждень) – ботаніка;
- VII клас (2 уроки на тиждень) – мінералогія і геологія [11].

Таке розподілення природознавства за класами мотивувалося тим, що спочатку учням потрібно дати первинні відомості про навколишню неживу природу, потім про тварин і рослин (I, II, III класи), після цього приступити до вивчення хімії, знання якої необхідне для вивчення зоології, ботаніки, мінералогії та геології, захованих до старших класів.

Учасники з'їзду ухвалили рішення ліквідувати анатомію та фізіологію людини як окремих предметів і включити його до змісту зоології. Мотивували це тим, що гімназії не мають необхідних матеріалів і обладнання для постановки фізіологічних дослідів. Відзначаючи крайню потребу в наочних посібниках, учасники з'їзду постановили домагатися створення в гімназіях природничих кабінетів шляхом придбання мікроскопів, таблиць, гербаріїв, колекцій та інших демонстраційних матеріалів.

Успішна робота цього з'їзду підготувала підґрунтя для скликання другого з'їзду вчителів природничих наук, який відбувся також у Києві у червні 1862 р. Ініціював його знову К. Кесслер. Серед 61 делегата були вже вчені не лише з України. Так, М. Раєвський приїхав із Петербургу, М. Федоров – із Казані, О. Крижин – із Симбірську. У з'їзді взяли участь 24 вчителі гімназій.

Головним питанням на педагогічних зібраннях було питання про наочність навчання. Учасники з'їзду висували вимогу найширшого використання на уроках живих об'єктів, а за їх відсутності – таблиць, моделей, муляжів тощо.

Так, учитель С. Бобровський, спираючись на свій багаторічний досвід, висловив свої пропозиції щодо наочного викладання ботаніки. Вказуючи на необхідність використання наочних посібників на уроках природознавства, С. Бобровський відзначив, що цим обмежуватися не можна. Навчальний процес значною мірою повинен протікати в безпосередніх контактах із живою природою. Для розвитку в учнів спостережливості необхідно мати при кожній гімназії садочок, акваріум, що дасть учням можливість самим спостерігати деякі явища із життя рослин і тварин, викличе інтерес до дослідження цих явищ. Розведення садка корисно ще й в тому аспекті, що безпосередньо в ньому можна проводити уроки, на яких демонструвалися б різні рослини.

Учасники з'їзду вважали, що потрібно оснащувати природничі музеї, куточки природи, навчально-дослідні ділянки, розробляти організацію діяльності учнів у цих структурах. Учителі обговорили списки наочних посібників із мінералогії, зоології, ботаніки і ствердили їх як необхідний мінімум для обладнання гімназичних кабінетів із природознавства.

Активний обмін думками спричинило й питання про розподілення за класами навчальних предметів, які входять до шкільного природознавства. Це питання широко обговорювалося й на першому з'їзді. Знову до нього повернулися тому, що перед відкриттям другого з'їзду міністерство народної освіти опублікувало новий проект шкільного статуту, згідно з яким природознавство включалося лише до II–IV класів гімназій. Ця обставина змусила вчителів намітити такий навчальний план:

- II клас – зоологія з анатомією і фізіологією людини;
- III клас – ботаніка;
- IV клас – мінералогія, геологія і фізична географія [3].

Учасники з'їзду висловили слушну думку про необхідність скорочення обсягу систематики в курсі зоології та ботаніки. Крім того, одноставно було прийнято рішення викладати систематику рослин восени, весною і влітку, щоб мати в розпорядженні живі екземпляри [3].

Усі учасники обох з'їздів дійшли єдиної думки про те, що мета шкільного природознавства полягає в збагаченні учнів науковими знаннями (матеріальна мета) і розвитку їх мислення і спостережливості (формальна мета). Учасники з'їздів одноставно відкидали релігійно-виховну мету, яку ставило перед шкільним природознавством міністерство народної освіти. Особливо цінним було висунування на перший план проблеми розвитку пізнавальних здібностей учнів, яка для методики природознавства була по суті новою проблемою, адже питання про розвиток пізнавальних сил школярів розглядалося раніше лише Ю. Сімашко. Висунування з'їздом цієї проблеми означало її визнання більшістю вчителів-природників [4].

Після переїзду К. Кесслера до Петербурга з'їзди в Києві не проводилися.

Висновки. Таким чином, перші з'їзди природознавців відіграли непересічну роль у розвитку шкільної природничої освіти в Україні. На них широко обговорювалися проблеми, пов'язані із покращенням викладання природничих наук у середніх навчальних закладах, переважно у гімназіях. Серед методичних питань основна увага приділялася аналізу значення природознавства для загальної освіти, визначенню його місця в навчальних планах освітніх закладів, змісту природничої освіти, особливостям здійснення наочного навчання. Усіма вченими одноставно підкреслювалася роль природничих наук у розвитку особистості. Велика увага була приділена методам викладання природничих наук. Заслугою з'їздів природознавців була консолідація природничо-наукових сил держави та популяризація природознавства.

Список використаної літератури

1. Богданов М.Н. К.Ф. Кесслер (биография) / М.Н. Богданов // Тр. Петерб. об-ва естествоиспытателей. – 1882. – Вып. 2. – С. 297–351.
2. Богданов М.Н. Карл Федорович Кесслер (19 ноября 1815 – 3 марта 1881 гг.) : Биография / М.Н. Богданов. – СПб., 1882. – 64 с.
3. Второй съезд естествоиспытателей в Киеве // Университетские известия. – К., 1862. – № 7–8. – С. 1–72.
4. Второй съезд естествоиспытателей в Киеве 1862 г. / В.И. Голиков // Методика естествоведения в главнейших ее представителях и историческом развитии в нашей общеобразовательной школе – средней и низшей : пособие для учащихся в средних, низших и начальных школах. – М., 1902. – С. 112–116.
5. Гинецинская Т.А. Заслуженный профессор Карл Федорович Кесслер (1815–1882) / Т.А. Гинецинская, М.А. Захарова-Шмидт // Очерки по истории Санкт-Петербургского общества естествоиспытателей (125 лет со дня основания) // Труды Санкт-Петербургского общества естествоиспытателей. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского университета. – 1993. – Вып. 1. – Т. 91. – С. 60–66.
6. Караванська М.Ю. Педагогічні питання на перших Київських з'їздах природознавців / М.Ю. Караванська // Історія української науки на межі тисячоліть : зб. наук. праць. – Вип. 16. – К. : АН ВШУ, 2004. – С. 42–60.
7. Первый съезд естествоиспытателей и учителей естественных наук в Киеве 1861 г. / В.И. Голиков // Методика естествоведения в главнейших ее представителях и историческом развитии в нашей общеобразовательной школе – средней и низшей : пособие для учащихся в средних, низших и начальных школах. – М., 1902. – С. 112–116.

8. Погожев А. 25-летие (1861–1886) естественно-научных съездов в России: исторический обзор деятельности съездов естествоиспытателей и врачей в России и в Западной Европе / А. Погожев. – М., 1887. – 394 с.

9. Руда С.П. Київські з'їзди природознавців та їх роль у розвитку науки і освіти / С.П. Руда, Л.В. Кошій // Праці Наукового товариства ім. Т. Шевченка. – Т. IV. – Студії з поля історії української науки і техніки. – Львів, 2000. – С. 85–98.

10. Федорова В.Н. Развитие методики естествознания в дореволюционной России / В.Н. Федорова. – М. : Учпедгиз, 1958. – 434 с.

11. I съезд естествоиспытателей в Киеве с 11 по 18 июня 1861 г. // Университетские известия. – К., 1861. – № 1. – С. I–XXXIII.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2013.

Коробченко А.А. Вопросы школьного естественного образования на первых съездах естествоиспытателей в Киеве

В статье анализируются вопросы относительно организации и содержания школьного естественного образования, которые поднимались отечественными учеными и учителями на первых съездах естествоиспытателей в Киеве в 1861 и 1862 гг. Освещается роль съездов в дальнейшем развитии школьного естественного образования.

Ключевые слова: съезды естествоиспытателей, школьное естественное образование, естествознание, школа, учителя.

Korobchenko A. Questions of school natural education on the first congresses of naturalists in Kiev

Questions in relation to organization and maintenances of school natural education, which rose domestic scientists and teachers on the first congresses of naturalists in Kiev in 1861 and 1862 years, are analysed in the article. Lights up the role of congresses in further development of school natural education.

Key words: congresses of naturalist, school natural education, natural science, school, teachers.

РОЗВИТОК ПІДХОДІВ ДО ДИТИНИ ТА ДИТИНСТВА В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Ця стаття присвячена розкриттю поглядів, підходів до розуміння сутності дитини й дитинства в зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст. Виявлено фактори, що визначали ставлення до дитинства (розвиток промисловості, спрямованість до демократичних свобод, особистої незалежності; використання принципу розвитку та принципу історизму в наукових дослідженнях; прагнення педагогів поліпшити навчально-виховний процес). Розкрито педагогічні концепції, що існували в той період і впливали на формування поглядів на розуміння сутності дитини й дитинства (недоцентризм, психоаналітична педагогіка, теорія материнської депривації тощо).

Ключові слова: дитинство, дитина, сім'я, суспільство, розвиток, концепція.

На сучасному етапі розвитку суспільства дитинство визнається як один із найважливіших періодів розвитку дитини, коли активізуються й розвиваються природні здібності дитини, її інтереси, пізнавальні потреби. Дійсно, дитинство – це виключний етап у житті, протягом якого закладаються основи для подальшого формування особистості дитини.

Як відомо, дитинство – явище історичне, його зміст і тривалість змінювались протягом століть. Кожній історичній епосі відповідає свій соціокультурний статус дитинства, який характеризується його віковими межами, визначальним характером ставлення суспільства до дитинства та регламентацією стосунків дорослого світу і світу дітей [8].

У різні часи людство по-різному ставилося до дитини й дитинства, і йому знадобився тривалий час, щоб зрозуміти унікальність і самобутність дитинства, щоб спрямовувати свої зусилля на розвиток дитини. З цієї точки зору, цікавим і насиченим подіями є кінець ХІХ – початок ХХ ст., оскільки саме протягом цього періоду з'явилися різні педагогічні концепції, течії, які активно досліджували дитячу природу і прагнули розвивати дитину всебічно. З огляду на це, актуальним і доцільним є дослідження, яке розкриває погляди, підходи до дитини та дитинства в зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Аналіз психолого-педагогічної, історичної літератури показав, що різні аспекти проблеми дитинства досліджуються вченими різних галузей науки, зокрема: філософське осмислення сутності дитини та періоду дитинства (Б. Малиновський, Л. Українець та ін.), історико-педагогічні праці сучасних вчених щодо питань дитинства (В. Абраменкова, С. Білецька, І. Волошанська, О. Квас, Т. Кочубей, Т. Кравцова, В. Кудрявцев, В. Кушнір та ін.), психологія дитинства (С. Костроміна, М. Махній, О. Петрунко, А. Реан та ін.), правовий захист дитинства (О. Артюшенко, В. Варивдін, І. Загарницька, А. Ришкова та ін.), соціальні проблеми дитинства (А. Богуш, Л. Варяниця, І. Голубева, О. Караман, В. Оржеховська, І. Рогальська, І. Трубавіна та ін.), духовні та культурні проблеми дитинства (І. Вавілова, Л. Кудрик, О. Сапогова, В. Фольваркова-Плахтій, О. Чепурна та ін.). Проте проблема розвитку підходів до дитини й дитинства в зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ ст. окремо не розглядалась.

Метою статті є розкриття поглядів, підходів до розуміння сутності дитини та дитинства в зарубіжній педагогіці кінця XIX – початку XX ст.

Кінець XIX – початок XX ст. став, на влучним висловлюванням Д. Моделля, періодом трансформації “корисної дитини” XIX ст. в “безцінну дитину” XX ст. [9]. Це було зумовлене рядом причин.

По-перше, у суспільстві склалася специфічна ситуація, яка була пов’язана з інтенсивним розвитком промисловості, новим рівнем суспільного життя, спрямованістю до правової держави, демократичних свобод, особистої незалежності, що, хоча й посилювало відчуження особистості, проте сприяло загостренню проблеми людської індивідуальності, свободи і творчого розвитку. Ідея свободи була привнесена в педагогічний світ [2, с. 75]. Але вона вимагала іншого (більш уважного) ставлення до дитини, її глибокого вивчення, її неможливо було уявити і реалізувати без дослідження особливостей розвитку людини.

По-друге, зміні поглядів на дитинство сприяло також зміна методів пізнання світу й людини. У своїх дослідженнях філософські і природничі науки почали використовувати сформульовані ще Г. Гегелем такі методологічні положення, як принцип розвитку і принцип історизму. Це зумовило розгляд психіки людини не як скупчення окремих фактів та явищ, а як цілісного процесу формування та розвитку, що підкорюється певним закономірностям. Такий підхід уперше поставив вимогу враховувати своєрідність психіки людини на різних вікових етапах. Особливості людської психіки починають вивчати в їх розвитку, і, таким чином, дитинство стає об’єктом наукового вивчення, починають звертати увагу на якісну відмінність психіки дитини [2, с. 75].

По-третє, учені, учителі й вихователі того часу прагнули поліпшити процес виховання й навчання дітей, що здавалося неможливим без знання закономірностей дитячого розвитку. Це також зумовило необхідність різнобічного пізнання дитини.

Таким чином, у суспільства виникла потреба й інтерес до вивчення психічного розвитку дитини, були створені передумови для формування нової ідеології дитинства. Тому саме в цей час почали з’являтися нові наукові напрями дослідження дитини, які розглядали різні аспекти формування особистості дитини, активно вивчали специфіку дитячої природи. Так, розвитку набули: *дитяча психологія* (наука про психічний розвиток дитини) – новий напрям порівняльної психології (основою для систематичних досліджень психології дитини стала книга німецького вченого В. Прейєра “*Душа дитини. Спостереження за духовним розвитком людини в перші роки життя*” [7], в якій автор описав спостереження за розвитком психічних процесів власного сина. В. Прейєр першим здійснив об’єктивне дослідження психіки дитини); *генетична психологія* (досліджувала проблеми виникнення й розвитку психічних процесів); *теорія материнської деривації* (вивчала проблеми належного морального середовища, яке повинно оточувати дітей з народження); *психоаналіз* (стимулював глибинне вивчення особливостей дитячої психіки, звернув увагу на якісні відмінності дитинства і визнавав, що причини багатьох хвороб походять з дитинства); *психоаналітична педагогіка* (зародилась на основі теорії психоаналізу, намагалась науково обґрунтувати унікальність дитинства і прагнула до підвищення антропологічної культури дорослих, їхньому емпатійному ставленню до внутрішнього світу дитини) [1; 2]. Нові наукові галузі базували свою діяльність на об’єктивних методах дослідження дитячої психіки.

Окрім того, у цей час значного поширення набули ідеї *педоцентризму* (Д. Дьюї, Е. Кей, Г. Кершенштайнер, С. Холлом та ін.), що стало наслідком формування в нових історичних умовах гуманістичної тенденції. Дитина постала в епіцентрі всього сімейного і шкільного життя, а дитинство постало як цінний і значущий період формування особистості. Учені й вчителі підкреслювали необхідність відмови від жорстокості, тиранії, морального й фізичного насильства та перехід до таких стосунків дорослих і дітей, які ґрунтуються на взаємоповазі, довір'ї, любові до дитини й поваги до дитинства.

Слід зазначити, що із виникненням педоцентризму нового наукового змісту набуло поняття дитиноцентризму, який став одним із найбільш важливих і визначальних постулатів для більшості тогочасних педагогічних напрямів. Він увійшов в історію як педагогічна течія або своєрідний світогляд щодо виховання дитини [4, с. 9] і належить до основних педагогічних парадигм, які визначають зміст освіти й оновлення освітньої системи.

Дитинство почало усвідомлюватися як значущий етап у житті людини, не просто як час підготовки до дорослого життя, а як самоцінний, унікальний і повноцінний період цілковито справжнього життя. Відомий американський учений Д. Дьюї, який відстоював позиції педоцентризму, говорив, що життя дитини з її потребами не менш цінне, ніж життя дорослого; дитині належить право насолоджуватися дитинством [3]. Педагоги-педоцентристи визначали дитинство як світ з іншими життєвими поглядами, нормами, зі своєю мовою. Змінився й погляд на дитину. Більшість провідних учених, педагогів, визнавши її божественний початок, підкреслювали її добру природу і внутрішню гармонію.

Нове ставлення до дитини й дитинства сприяло становленню системи "сімейної освіти", однією зі складових якої була батьківська педагогіка. Тому вчені-педоцентристи намагалися звернути увагу дорослих на світ дитинства, ознайомити батьків із новими науковими досягненнями, специфікою взаємостосунків із підростаючим поколінням, допомогти їм пізнавати дітей.

Задля повноцінного формування особистості, на думку педоцентристів, у вихованні мають ураховуватися особливості розвитку дитини, і воно має бути вільним, не обмежувати дітей у їхній діяльності. Ідея свободи передбачала свободу дитини від авторитарного впливу дорослих, біологічну свободу (свободу зростання й розвитку), свободу вибору, активну організацію власного життєвого простору, розвиток самостійності й активності, а також з відповідальність за свої вчинки і дії. Головним завданням педагога було забезпечення дитини свободою в духовному, фізичному й інтелектуальному плані. З огляду на це, педагог має створювати сприятливі умови для самовираження і саморозвитку дитини.

Треба зазначити, що в той час ідеї вільного виховання підтримували й інші вчені, зокрема Р. Штайнер, М. і О. Реріхи, М. Монтесорі та ін. Зазначаючи, що свобода дає поштовх для саморозвитку особистості, творчих сил дитини, ці вчені також визнавали унікальність дитинства. Так, М. Монтесорі стверджувала: "Якщо дітям не надано свободу спонтанно й незалежно виявляти себе, абсолютно неможливо пізнати їхню справжню природу. Необхідно допомогти людській індивідуальності від народження розвинути всю її приховану енергію" [6, с. 20].

Визнання необхідності вільного розвитку дитини спричинило появу різних авторських вільних шкіл (вальдорфські школи Р. Штайнера, Будинки дитини М. Монтесорі, Віккерсдорфська община Г. Вінекена та інші), в яких учителі

проводили з дітьми весь день, розкриваючи в кожному учневі його індивідуальні задатки, схильності через створення сприятливої атмосфери спілкування, організацію різноманітної діяльності (навчання, ігри, екскурсії, прогулянки, фізичні вправи, вправи, пов'язані з мистецтвом тощо).

Визнання унікальності дитинства і його відмінності від світу дорослих сприяло зародженню в усьому світі суто дитячих явищ і речей. Так, кінець XIX – початок XX ст. відзначився появою і поширенням у всьому світі дитячого руху, який був представлений діяльністю дитячо-молодіжних структур військово-патріотичної спрямованості, зорієнтованих на підготовку хлопчиків до захисту незалежності своєї держави (“Бригади хлопчиків” у Великобританії, Канаді, Австралії, Південній Африці, “Шкільні батальйони” у Франції, “Союз юних захисників Вітчизни” у Німеччині, “Асоціація хлоп'ячих умінь”, “Ліга хлоп'ячої імперії” в Англії, “Товариство соколів” у Чехії, “Католицькі бригади хлопчиків” у різних країнах Європи тощо), дитячо-молодіжних організацій, спрямованих на дослідження та захист навколишнього середовища (“Перелітні птахи” у Німеччині, “Травневі спілки” у Німеччині, Швейцарії та Росії, дитячі групи “лісових індіанців” у різних країнах світу тощо). Найбільш поширеним дитячим рухом у світі став скаутизм.

Необхідно підкреслити, що в цей час почали з'являтися книжки, які написані спеціально для дітей і описують дитинство (“Пригоди Тома Соєра” М. Твена, “Аліса у Країні чудес” Л. Керролла, дитячі твори Г. Х. Андерсена, О. Уайлда та ін.), у мистецтві з'являлися роботи, які висвітлюють образ дитинства.

Важливо зазначити, що ідеї педоцентризму значно вплинули на формування виховних стереотипів і масову педагогічну практику. На початку XX ст. у світі починають з'являтися ознаки того, що відбулось відкриття дитини як особистості, яка намагається пристосуватися й долучитися до життя через власний досвід. До дитинства почали ставитися як до періоду самоцінного розвитку особистості. На дитину звертається прискіплива увага науковців, вона стає предметом багатьох наук. У США, країнах Європи (зокрема, у Німеччині та Великій Британії) з'являються наукові товариства, лабораторії, створюється ряд часописів і журналів, присвячених дослідженню дитини й дитинства. Окрім того, у центрі дослідницької уваги постали різноманітні питання належного виховання, навчання й розвитку дітей, а саме: питання фізіологічного і психічного розвитку дитини, проблеми її здоров'я, гігієни, соціалізації в різних видах діяльності.

Початок XX ст. відзначилась інтенсивним розвитком існуючих концепцій освіти та появою нових концепцій, які сформували нову теоретичну базу розвитку педагогіки в розвинутих країнах світу. Це було зумовлене, по-перше, розвитком науки й техніки, потребою виробництва у висококваліфікованих кадрах; по-друге, розвитком науки й техніки, що збільшило обсяг знань, умінь та навичок, які треба було передавати молодшому поколінню; по-третє, накопиченням педагогікою і психологією достатньої для побудови нових концепцій кількості знань про природу дитинства та пізнавальні процеси [5].

Так, значного розвитку набули: експериментальна педагогіка, функціональна педагогіка, педагогіка особистості, теорії вільного виховання, концепція цілісного розвитку особистості, педагогіка екзистенціалізму, соціальна педагогіка тощо. Усі провідні течії та їх представники мали різні погляди на специфіку здійснення навчання й виховання дітей, проте ґрунтувались на спільних ідеях

визнання цінності й унікальності дитини і дитинства та необхідності різнобічного розвитку дітей, урахування їхніх вікових та індивідуальних особливостей у навчально-виховному процесі, створення умов для самореалізації особистості.

Рух за “нове виховання”, яке було реакцією на зміни людської ментальності [4], набув статусу міжнародного педагогічного руху за оновлення школи й виховання і сприяв розширенню свободи особистості, демократизації людських і політичних стосунків, захисту громадянських прав людини. Цей рух виявився у відкритті низки шкіл (“нових шкіл” у Франції, “шкіл праці” у Німеччині, “активних шкіл” у Швейцарії та Бельгії, “творчих шкіл” у Польщі та ін.), що ґрунтувались на ідеях педоцентризму, усебічного гармонійного розвитку всіх сил і здібностей особистості.

Висновки. Отже, наприкінці XIX – на початку XX ст. багатьма вченими, педагогами й вихователями почала глибше усвідомлюватися унікальність дитинства й визнаватися необхідність створення сприятливого виховного середовища, де могли б розкритися задатки кожної дитини. Багато науковців, особливо психологів, лікарів і педагогів, було зацікавлено в комплексному вивченні проблем дитини (її фізичного, психічного розвитку, пристосування до соціального середовища, активної участі в суспільному житті). Спираючись на дані нових наукових галузей, що досліджували дитину, учені дійшли висновку, що дитина є активним суб’єктом усього виховного процесу, а не об’єктом впливу вихователя; вона потребує обережного поводження з нею, опіки, піклування, спостереження за нею і створення умов для творчого саморозвитку її внутрішніх сил.

Перспективним для подальшим досліджень вважаємо розкриття генези поглядів на дитинство у вітчизняній педагогіці, ставлення до дитинства в етнопедагогіці, аналіз поглядів на дитинство видатних вітчизняних педагогів.

Список використаної літератури

1. Аберкромби Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. Тернер ; пер. с англ. С. Ерофеева. – М. : Экономика, 1999. – 412 с.
2. Білецька С. Дитиноцентрована педагогіка: теорія і практика західних країн : [навчальний посібник] / С. Білецька. – Х. : Факт, 2008. – 255 с.
3. Дьюи Д. Школа и общество / Д. Дьюи ; пер. с англ. Г. Лучинского. – М. : Работник Просвещения, 1923. – 127 с.
4. Квас О. Дитиноцентризм – педагогіка дитини як *humanum* / О. Квас // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 1. – С. 7–11.
5. Левківський М. Історія педагогіки : [підручник] / М. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
6. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори ; пер. с ит. Р. Ландсберг. – М. : Работник просвещения, 1922. – 200 с.
7. Прейер В. Душа ребенка. Наблюдения над духовным развитием человека в первые годы жизни / В. Прейер ; пер. с нем. и ред. И. Сикорского. – СПб. : Издание А.Е. Рябченко, 1891. – 207 с.
8. Рогальська І. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / І. Рогальська. – Луганськ, 2009. – 45 с.
9. Modell J. Historical Perspectives of Adolescents / J. Modell, M. Goodman // *At the threshold: The developing adolescent. Historical perspectives.* – Cambridge : Harvard University Press, 1990. – P. 93–122.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2013.

Лупаренко С. Е. Развитие подходов к ребенку и детству в зарубежной педагогике (конец XIX – начало XX ст.)

Данная статья посвящена раскрытию взглядов, подходов к пониманию сущности ребенка и детства в зарубежной педагогике конца XIX – начала XX ст. Выявлены факторы, которые определяли отношение к детству (развитие промышленности, направленность на демократические свободы, личную независимость; использование принципа развития и принципа историзма в научных исследованиях; стремление педагогов улучшить учебно-воспитательный процесс). Раскрыты педагогические концепции, которые существовали в тот период и влияли на формирование взглядов на понимание сущности ребенка и детства (педоцентризм, психоаналитическая педагогика, теория материнской депривации и др.).

Ключевые слова: *детство, ребенок, семья, общество, развитие, концепция.*

Luparenko S. Development of the Approaches to Child and Childhood in Foreign Pedagogy (the end of the 19th – the beginning of the 20th century)

This article is dedicated to revelation of the views, approaches to understanding the essence of child and childhood in foreign pedagogy in the late 19th – the early 20th century. The factors which determined the attitude to the childhood have been detected. They are development of industry, orientation to the democratic freedoms, personal independence; use of the principle of development and the principle of historicism in scientific researches; pedagogues' aspiration to improve educational process. The pedagogical concepts which existed in that period and influenced forming the views on the essence of child and children have been revealed. They are child-oriented concept, psychoanalytic pedagogy, the theory of maternal deprivation.

Key words: *childhood, child, family, society, development, concept.*

ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТИВНОЇ СИСТЕМИ У ВИЩУ ОСВІТУ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ ПРЕЗИДЕНТОМ ГАРВАРДУ Ч.В. ЕЛІОТОМ (1869–1909)

У статті розглянуто новачі Ч.В. Еліота стосовно елективної системи занять у Гарварді. На основі аналізу та узагальненні його педагогічної спадщини висвітлено провідні ідеї щодо впровадження цієї системи в освітнє середовище США (кін. XIX – поч. XX ст.).

Ключові слова: елективна система, реформа, Гарвард.

На початку XXI ст. в українському суспільстві виникла та поступово зростає потреба формування нового покоління освітніх стандартів, здатних відродити ідеали гармонійного всебічного розвитку нашої молоді в умовах глобального суспільства з урахуванням умов інформаційного суспільства.

Тривале й необґрунтоване ігнорування кращих здобутків світової педагогіки призвело до того, що на фоні соціально-політичних та економічних негараздів студентський статус поступово набуває іміджу “другосортності”, а професійна підготовка стає технологією “виробництва фахівців у кращих традиціях репродуктивно-підтримувальної освіти”. У таких умовах не зайвим буде звернення до здобутків фахівців теорії й історії педагогічної думки, зокрема до педагогічних ідей Чарльза Вільяма Еліота, американського академіка, професора, викладача хімії. Цей відомий і шанований у всьому світі новатор був обраний президентом Гарварду в 1869 р. та займав цей пост 40 років. Він був першим президентом, який зміг так довго утримувати свої позиції в Гарварді. Його головування в цьому університеті відіграло легендарну та дуже визначну роль: він перетворив Гарвард з маленького провінційного коледжу на великий, відомий на весь світ дослідницький університет та вплинув на настрої населення щодо отримання не тільки вищої, а й середньої освіти по всій країні.

З цих важливих посилянь нами експліковано наукову проблему: неоднозначність розуміння суті та масштабів впливу педагогічних новачій Ч.В. Еліота, зокрема запровадження елективної системи.

Метою статті є висвітлення головних новачій президента Гарварду, які замінили класичну систему здобуття освіти в США.

У 1869 р., коли Ч.В. Еліот зайняв крісло президента Гарварду, цей навчальний заклад був коледжем переважно для хлопців. Зайнявши свій пост, Ч.В. Еліот проголосив, що цей заклад використовує застарілу систему та методи навчання, де всі предмети викладаються на елементарному рівні складності та є нерівноцінними. Наприклад, латині та грецькій мові надавався більший пріоритет, ніж іншим предметам [4]. Гарвард нав'язував встановлені традицією предмети молоді, що не бажала їх вивчати.

Щоб виправити таку ситуацію, Ч.В. Еліот почав довгий та складний шлях реформ, які базувалися на реалізації таких важливих новачій того часу [2]:

1. Свобода вибору занять

У своїх працях Ч.В. Еліот писав, що вісімнадцять років – це той вік, коли молода людина готова розпочати навчання в університеті із системою занять за вибором. По-перше, її характер, фізична конституція, розумові здібності та моральні якості вже сформувалися. Вона має свободу інтелектуального вибору,

тобто вибору психічної їжі, яку вона краще засвоїть. По-друге, у вісімнадцять років людина досягає того віку, коли вже не потрібно контролювати її дисципліну, тому що мотиви і стимули чітко встановлюються перед нею. По-третє, вісімнадцятирічна людина вже може обмірковано зробити вибір лекцій для себе краще, ніж будь-хто інший. Наприклад, “коли молодий хлопець, якого я ніколи не бачив раніше, запитує мене, що йому краще вивчати в коледжі, я абсолютно безпорадний, поки він не скаже мені, що він любить і чого не любить вивчати, які види спорту йому подобаються, що захоплює його у літературі, ким працювали його батьки, бабусі і дідусі, і ким він планує стати. Загалом я можу тільки підказати йому, яким шляхом йому прямувати, що може зробити саме він, чого інші не можуть” [2].

Існує певний природний хід речей, який допомагає регулювати вибір занять студентами. У першу чергу, якщо студент вже вивчав обраний предмет, то він продовжує вивчення з того рівня, на якому він зупинився, а кожен новий предмет потрібно починати з початку, а не з середини. По-друге, багато предметів, що викладаються в університеті, залучають ознайомлення та вивчення інших предметів, які мають бути вивчені в першу чергу. Тобто ніхто не зможе добре зрозуміти фізику, не вивчивши тригонометрію та аналітичну геометрію; хімічний аналіз передбачає знайомство з загальною хімією, а палеонтологія з ботанікою і зоологією; ніхто не може пізнати німецьку філософію досконало, якщо він не вміє читати по-німецьки, і жоден студент не може з користю обговорити практичні проблеми економіки, поки він не засвоїв елементарні принципи політекономії. Кожний просунутий за рівнем курс, нехай то мова, філософія, історія, математика передбачає ознайомлення з деякими курсами початкового рівня. По-третє, існує поширена тенденція, що студент заглиблюватиметься якомога більше тільки у той предмет, який його дуже цікавить. Щоб стримувати цю тенденцію та спонукати обирати також і інші предмети, потрібно зробити неможливим отримання стипендії, що й було зроблено в Гарварді. Ці принципи є дуже ефективними та штучне регулювання є зайвим.

Кожний установлений навчальний план – неминуче елементарний від початку до кінця, і дуже гетерогенний. Студент витрачає багато сил та енергії на вивчення зовсім різних предметів і не намагається розвиватися у якомусь одному напрямі, тож поглибленого рівня знань він не досягне. В елективній системі переважна більшість студентів використовують свою свободу ретельно та досконало вивчати один або декілька предметів і в результаті ми отримуємо загальне підвищення рівня викладання. Студенти, яким подобається конкретний предмет, мудро присвячують більшу частину свого часу цьому предмету і спорідненим наукам. Ті, хто вже визначився зі своєю професією, обирають предмети, які пов’язані, або лежать в основі їх майбутнього професійного навчання. Таким чином, у кінці XIX ст. майбутній лікар міг присвятити багато уваги та часу заняттям з французької, німецької, хімії, фізики та біології, тоді як майбутній юрист буде вивчати логіку, етику, історію, політекономію і використання англійської мови в аргументативному говорінні та письмі.

2. Можливість отримати нагороду або відзнаку своїх досягнень з певного предмета або сфери навчання

Єдиний навчальний план призвів до отримання єдиного ученого ступеня, тобто перший та останній випускник отримує однаковий диплом. Університет не може розвиватися за цим планом. Він має забезпечувати академічні винагороди

або відзнаки на випускному за видатні досягнення в якійсь сфері навчання. Ці винагороди заохочують студентів розвиватися на шляху своєї науки, звідки виникає попит на просунутий рівень викладання. Почуття конкуренції природно виростає між різними факультетами, стимулює викладачів розвиватися, які, у свою чергу, стимулюють до розвитку своїх учнів. Викладачі латинської мови, історії чи філософії організують свої заняття в упорядкованій послідовності, щоб порівняти методи та результати, а також, щоб якомога більше збагатити й урізноманітнити предмети, які вони колективно пропонують. Тож задля досягнення цієї мети Ч.В. Еліот запропонував ввести у Гарварді свою систему відзнак. З'явилися відзнаки для отримання яких потрібно сумлінно працювати 1,5 роки, а були тільки посилання на відзнаки, задля яких потрібно було витратити у два рази менше часу.

3. Самоорганізація автономної поведінки студентів

Університет має велику кількість студентів, які спілкуються один з одним та походять з різних націй, держав, шкіл, сімей, партій та умов життя. Ці молоді люди, що проживають в будинках або в окремих гуртожитках, не можуть бути механічно захищені від різноманітних спокус в університеті.

Їх захист має бути всередині них. Відмітною перевагою справжнього університету та моральною метою повинна бути підготовка молодих людей до самоконтролю і впевненості у собі через свободу. Університет не повинен готувати студентів для беззаперечного підпорядкування. Навпаки, він має їх підготувати для тих професій та посад, у яких самоврядування, незалежність і лідерські якості є дуже необхідними.

Всі постулати, зазначені вище, є теоретичною базою елективної системи занять. Розглянемо як ця система була впроваджена практично. У 1885 р., через 16 років після обрання Ч.В. Еліота президентом, ця система вже успішно працювала у Гарварді.

Її суть полягала в тому, що кожний студент Гарварду, який хотів отримати ступінь бакалавра, повинен обов'язково обирати 4 курси лекцій кожного року та отримати посвідчення про успішне складання залікового іспиту. Вибір цих курсів лекцій був практично необмежений. На той час існувало 170 курсів лекцій і кожний міг бути обраний, якщо він не збігався за часом проведення з іншим предметом. Всі курси лекцій були розподілені на 12 груп, до складу яких входили 12–14 курсів лекцій. Заборонялось обирати два предмети з однієї групи в один і той самий рік. Додатково до цих чотирьох курсів лекцій, які студенти другого, третього та четвертого курсів повинні були вивчати кожного року, залишились ще деякі обов'язкові заняття, які склалися тільки з практичних занять по англійському письму [7]. Якщо студент бажав обрати більше ніж чотири курси лекцій, то це було його право [6].

До 1884 р. студентам першого курсу зовсім не можна було обирати свої заняття. Та на 1885 р. єдиними обов'язковими предметами залишились риторика та написання творів (три години на тиждень); французька або німецька мова (три години на тиждень); лекції з хімії (один раз на тиждень у першому семестрі), лекції з фізики (один раз на тиждень у другому семестрі). Окрім цих обов'язкових предметів, студент першого курсу повинен був обрати три курси лекцій з обмеженої кількості предметів за вибором, такі як введення в грецьку чи латинську мови, математика, вступний курс в історію чи хімію тощо [7].

Розглянемо статистичні дані щодо вибору студентами предметів у Гарварді [6]. У першій колонці в нижченаведеній таблиці зазначено всю кількість студентів, які обрали предмет на кафедрі в 1881–1882 академічний рік. Якщо хтось обрав більше ніж один предмет на цій кафедрі, то його рахували декілька разів. Друга колонка показує кількість одноденних занять на тиждень.

Таблиця

**Статистичні дані щодо елективної системи
у Гарварді (1881–1882 академічний рік)**

Давні мови		
	Кількість студентів	Кількість годин на тиждень
Філологія	48	3
Санскрит та мова Авесті	8	10
Грецька мова	295	25,5
Латинська мова	209	23
Семітичні мови	4	13
Загалом	564	74,5
Сучасні мови		
Англійська мова	178	15
Німецька мова	324	23
Французька мова	188	14
Іспанська мова	64	9
Італійська мова	51	9
Загалом	805	70
Філософія, історія, образотворче мистецтво		
Філософія	182	24
Політекономія	188	7
Історія	588	35
Римське право	32	4
Образотворче мистецтво	138	11
Музика	52	14
Загалом	1180	95
Науки		
Математика	101	24
Фізика	114	20
Хімія	210	23
Природознавство	311	45
Загалом	736	112
Все загалом	3235	351,5

По-перше, ця таблиця показує кількість та різноманітність існуючих у Гарварді предметів. Це в два рази більше, ніж міг надати любий інший університет в США того часу. Щодо якості освіти, то репутація коледжу та імена відомих на весь світ випускників (Ральф Уолдо Емерсон, Теодор Рузвельт, Генрі Джеймс та інші) говорили самі за себе [5].

По-друге, у вищенаведеній таблиці ми бачимо, що студенти обирали предмети не за легкістю вивчення, а за необхідністю та своєю зацікавленістю у даному курсі. Наприклад, грецьку мову складніше вивчати ніж латинську, але ця кафедра налічувала 3 студенти на кожні 2 порівняно з латинською кафедрою. До

того ж вона була відома ще і висококваліфікованим викладанням свого предмета. Хоча студенти не боялися та не нехтували предметами з дуже вимогливими й суворими викладачами. Наприклад, проф. Френсіс Джеймс Чайлд – американський учений і педагог, який викладав у Гарварді ораторське мистецтво та риторику і який у 1876 р. став першим професором англійської мови, мав звання найвимогливішого викладача цього навчального закладу, але його лекції студенти продовжували активно обирати щороку [1; 3]. Багато запропонованих Гарвардом елективних курсів, таких як німецька та французька мови, політекономія та філософія, хімія та природознавство обиралися великою кількістю студентів, тому що ці дисципліни були актуальні на той час. Важку для вивчення історію обирав майже кожний студент, тому що знання історичних процесів і фактів дає наочне уявлення про причинно-наслідкові зв'язки у світовій політиці, що важливо для майбутніх бізнесменів, політиків, економістів тощо.

Елективна система також не оминула і заняття спортом. Вступаючи до Гарварду чи вже під час навчання, кожний студент міг пройти ретельне фізичне обстеження професором Саргентом, лікарем спортзалу. Після цього він рекомендував вправи та заняття, які підходили саме цій людині.

Фактично припущення, що американська молодь обиратиме предмети, зовсім їй не потрібні або на вивчення яких вони не витратять зусиль, на практиці не отримало підтвердження.

Висновки. Таким чином, просуваючи та підтримуючи навчальний план, який базується на особистісній свободі та виборі, Еліоту вдалося перетворити маленький коледж на сучасний університет. У цій системі студент є кращим суддею своїх інтересів. Після успішного впровадження елективної системи у вищу освіту інші навчальні заклади також прийняли її та різко виростили за численністю студентів та викладачів. Класичне навчання з установленим навчальним планом згодом зникло.

Елективну систему також називали найвпливовішим внеском в американську освітню систему. Безперечно, це була дуже радикальна зміна в історії Гарварду на той час. Ця система занять не була зроблена в один день, але кожен рік вона допрацьовувалась, щоб згодом зробити Гарвард найкращим вищим навчальним закладом не тільки в Америці, але й у світі.

Список використаної літератури

1. Burgess John. Francis James Child. Brief life of a Victorian enthusiast: 1825–1896 [Електронний ресурс] / Burgess John. – Режим доступу: <http://harvardmagazine.com/2006/05/francis-james-child.html>.
2. Eliot Charles William. The Elective System / Charles William Eliot. – 1885. – 16 p.
3. Harvard College. A report in favor of the elective system of studies // The New York Times. – 1886. – February 20.
4. Jordan David Starr. Eliot and the American University / David Starr Jordan // Science. – 1909. – Vol. XXIX. – № 734. – P. 145–148.
5. NotableGraduates [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.harvard.edu/notable-graduates>.
6. The course at Harvard. How the elective system operates in the college // The New York Times. – 1883. – April 8.
7. The Harvard elective system. Past history and present position. President Eliot's views // The New York Times. – 1885. – May 25.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2013.

Лятуринская С.Э. Внедрение элективной системы в высшее образование Соединенных Штатов Америки президентом Гарварда Ч.В. Элиотом (1869–1909)

В статье рассмотрены новации Ч.В. Элиота относительно элективной системы занятий в Гарварде. На основе анализа и обобщения его педагогического наследия выяснены ведущие идеи по внедрению этой системы в образовательную среду Соединенных Штатов Америки (к. XIX – н. XX в.).

Ключевые слова: элективная система, реформа, Гарвард.

Liaturyns'ka S. The introduction of the elective system into higher education of the United States of America by Harvard president C.W. Eliot (1869–1909)

C.W. Eliot's innovations concerning the elective system in Harvard are examined in the article. On the basis of the analysis and generalization of his pedagogic heritage, the keynotes on how to introduce this system into the education of the United States of America are highlighted (the end of the XIXth – the beginning of the XXth century).

Key words: the elective system, reform, Harvard.

РОЗВИТОК ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ В ІСТОРІЇ АНТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

У статті висвітлено основні етапи розвитку ідей педагогічного проектування в епоху античності як складного багатогранного процесу, який набуває свого подальшого розвитку в контексті сучасної освіти. На основі аналізу періоджерел виділено загальні тенденції і положення формування прогнозування різних сфер педагогічного процесу.

Ключові слова: педагогічне проектування, прогнозування, орієнтація на майбутнє, інформаційне суспільство.

Швидкоплинна зміна соціальних умов життя сучасної людини, а також переорієнтація загальноприйнятих моральних норм вимагають передбачення цих процесів. Глобалізація усіх верств суспільного життя в умовах його нового формування робить прогнозування майбутніх подій необхідним алгоритмом сучасності і мобільності.

Тісний циклічний зв'язок минулого теперішнього і майбутнього є фундаментальним для процесу передбачення будь-якої сфери життя. Суспільно-політичні, економічні, культурні потрясіння кінця ХХ – початку ХІ ст. підштовхують особистість до пошуку нового амплуа. Освіта як одна з основних сфер людського буття також потребує змін задля пошуку новітніх методів і технологій, що приведуть людство до виховання нового типу особистості, яка буде здатна до повноцінної, успішної і легкої самореалізації. Задля отримання продуктивного результату необхідним для нас є вивчення здобутків мислителів минулої епохи, а також їх ґрунтовний аналіз, за допомогою якого визначаються базові засади становлення прогнозування у сфері виховання, навчання й формування особистості.

Педагогічна взаємодія всіх учасників процесу навчання відбувається у різноманітних ситуаціях, вимагає оперативного вирішення навчально-виховних завдань і передбачення їх результатів. Про ймовірнісний характер педагогічної діяльності говорили багато авторів, що вивчають різні сторони педагогічного проектування (Б. Гершунський, М. Голубєв, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, А. Раїв, Л. Регуш та ін.).

На вагомість і доцільність використання педагогічного прогнозування в організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх школах вказується у працях М. Голубєва, Ф. Корольова, В. Кутьєва, В. Сухомлинського та ін.

Проблемі проектування в педагогіці присвячені дослідження Б. Андрієвського, І. Бестужева-Лади, Б. Гершунського, В. Загвязинського, І. Підласого та ін.

Мета статті – висвітлити основні етапи розвитку педагогічного проектування в історії античної педагогіки.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проектування виявлялося на різних рівнях життєдіяльності суспільства як прагнення активно втрутитись у недосконалість навколишнього світу (а також у власну неідеальну природу) на базі дослідницьких знань про нього. Здатність людини до проектування виявлялася на ранніх стадіях розвитку суспільства. Філософи розглядають цей процес як один із механізмів культури, що сприяє перетворенню людини на вільну творчу особистість.

Процес усвідомлення прогностичних функцій, органічно властивих педагогічній науці, зайняв тривалий процес в історії розвитку освіти. Немає необхідності доводити, що педагогіка як наука за своєю природою орієнтована на майбутнє, що основною функцією наукового обґрунтування в педагогіці має бути наукове прогнозування результатів педагогічної діяльності.

Зародження ідей педагогічного передбачення відбувалося ще за часів античності. Так, наприклад, згідно із освітньою парадигмою Стародавнього Єгипту, в якій одним із основних критеріїв освіченості єгиптянина вважалося оволодіння писемністю, найважливішим стимулом до навчання, на думку батьків і вихователів, було світле майбутнє, що очікує на того, хто опанував грамоту. Світле майбутнє бачилось як “лискуче тіло, рука, що легко втомлюється, розкішний білий одяг, колісниця і судно для пересування по долині, багата садиба, раби, шанування знаті і хороша посада при царі. Воістину, рясніють майном письмовий прилад і сувій папірусу” [3]. Таким чином, в уяві дитини проектувався її майбутній образ, досягнення якого було можливим за допомогою старанного навчання. Передбачення кінцевого результату виховної діяльності у вигляді освіченого, успішного, добродісного і шанованого громадянина використовувалося як активна мотивація для дитини, що мала, насамперед, сама докласти до цього певні зусилля. У праці Ксенофонта “Лакедемонська політія” знаходимо згадки про планування спартанцями системи освіти та виховання ідеальних воїнів. Платон у своїй “Державі” один із перших запропонував освітній проект, який мав задовольнити потребу у вихованні політично орієнтованих юнаків, що мали б добре розвинуті лідерські якості і бажання служити на благо афінян. У Стародавньому Китаї за часів правління династії Хань проектування освіти застосовувалося з метою задоволення специфічних соціальних потреб.

Арістотель як представник філософсько-педагогічних ідей у Давній Греції цінував проектну діяльність вихователя і був прихильником її активного всебічного застосування. Так, у своєму трактаті “Політика” філософ вписує сім’ю в політичні рамки. Він пропонує у зв’язку з цим серію заходів для виховання здоров’я, метою яких є контролювати першу зі складових виховання. Тому Арістотель покладає на законодавця обов’язок сімейного програмування: питання подружнього союзу, період укладення шлюбу, відповідність чоловіка і жінки одне одному, часові рамки шлюбного союзу і, звичайно, базовим залишається питання дітородіння, яке він вважає важливим для закладення основ виховання в місті. На думку філософа, у рамках правильного і здорового сімейного програмування може здійснюватися через гру процес привчання дітей до руху. У цій ідеї ми також бачимо зачатки педагогічного передбачення, оскільки Арістотель підтримує тематику ігор, які є імітацією серйозних завдань, що вирішуватимуться упродовж наступних циклів виховання дітей. Таким чином, чітко вимальовується картина майбутнього, яка явно вписується у певні часові рамки і ділиться на декілька етапів. Арістотель дуже цікавиться тими людьми, з якими діти матимуть контакт упродовж перших років свого життя. Він вважає, що до семи років дітей треба тримати якнайдалі від невідповідних до їхнього віку акустичних і оптичних вражень. Це філософ вважає важливим з психофізичної точки зору, оскільки цей період виховання є важливим попереднім етапом, що відкриває дітям шлях для їх майбутнього навчання, вже як громадян. Таким чином, вихователь проектує етап розвитку особистості дитини, враховуючи найрізноманітніші впливи

його оточення, в процесі якого формуються певні якості, необхідні для продовження навчання.

Ідеї педагогічного передбачення знаходять відгук у вченні Арістотеля про евдемонізм, від старогрецького *eudaimonia* – щастя. “Щастя – це, на думку філософа, досконала дія і втілення доброчесності, і досягається воно людиною через виховання” [2]. Арістотель стверджує, що існує дві необхідні умови для отримання людьми щастя. З одного боку, “...їм треба визначити кінцеву мету і спрямованість кожної дії, з іншого боку, “...їм необхідно вибрати адекватні для досягнення цієї кінцевої мети дії” [2]. Тобто спробувати передбачити результат, способи його досягнення і сфери реалізації. Тут же філософ дає практичні рекомендації вихователям: “Вони мають бути при цьому дуже уважні, оскільки часто, навіть якщо правильно окреслюється мета, є помилки у виборі відповідних засобів для її досягнення. Отже, засоби, що приведуть людину до щастя, мають повністю збігатися з метою. Таким чином, як у мистецтвах, так і в науках, фахівці мають успішно співвідносити кінцеву мету і засоби, за допомогою яких вони її досягають”.

У цілому вся арістотелівська праксиологія виховання торкається способу навчання, який може зробити людину здатною судити про найкращі вчинки, що дають їй змогу досягти досконалої моральної і політичної мети. Фундаментальною основою праксиології є слова Арістотеля з “Нікомахової етики”: “...необхідно, щоб кожен вивчав природу своїх вчинків і те, як вони повинні втілюватися в життя [1]. Але раніше, ніж прийти до цього, щоб вчинити якусь дію, людина має “враховувати час і умови” [1, с. 8–11]. Отже, за Арістотелем, людські дії утворюють єдине й однорідне ціле послідовних завдань з їх попереднім аналізом, що мають кінцеву мету, досягнення якої можна передбачити, враховуючи всі необхідні чинники.

Одним із завдань педагогічного проектування є створення майбутнього образу дитини або, іншими словами, проекція його в доросле життя, з урахуванням усіх якостей, що були придбані в процесі виховання і навчання, а також припущення, як дитина майбутнього зможе найбільш продуктивно пристосуватися в житті. На наш погляд, Цицерон у своїй педагогічній концепції найяскравіше з усіх представників античності намалював портрет людини, таким чином створивши проекцію в майбутнє. На думку філософа, тільки та людина, яка здобула відповідну освіту при вивченні високих наук, з їх допомогою обробила свою душу так, що навчилася доброзичливому ставленню до інших людей, і внаслідок саме цього ставлення утворила з ними єдине людське суспільство, повною мірою відповідає вимогам людяності. Освічена мудрістю, ця людина вирішить стати вихованою. Її душа виплекає чесноти, відточить прозорливість погляду і розуму, щоб вибирати блага, а протилежне відкидати.

У педагогічних поглядах Марка Фабія Квінтіліана, зокрема у його праці “Про виховання оратора”, знаходимо рядки, які, на нашу думку, відображають сутність ідеї проектування педагогом власних методів виховання і, власне, таку їх відповідність до ситуації, щоб максимально точно побачити потенціал дитини і направити його в необхідному напрямі. Отже, філософ наголошує: “Вчитель красномовства мусить вдумливо спостерігати, чий розум має більші здібності говорити стисло і добірно, чи поважно, чи м’яко, чи суворо, чи блискуче, чи шанобливо. Він повинен так пристосуватись до кожного, щоб просунути його далі в тому напрямі, який має той від природи” [4, с. 51–60].

Висновки. Ці ранні античні приклади підкреслюють важливу функцію проектування в процесі поєднання освітньої системи з переліком її цілей. Ідеї, що стали ґрунтовними для подальшого розвитку прогностики у сфері педагогіки, мають велику цінність, оскільки вони перейдуть далі в нову епоху в іншій формі, але з тією самою сутністю. Вивчаючи педагогічні здобутки минулого, ми чітко бачимо, як педагогічне проектування стало джерелом допомоги у часи великих соціальних й інтелектуальних перетворень, де мінливе суспільство мало знайти та окреслити нові цілі. Отже, ми можемо зробити висновок, що прогностична діяльність педагога допомагає покращити і збалансувати процес навчання і виховання, зробити його ефективнішим, глибшим, точнішим. Це спонукає до детального вивчення проектування та шляхів його доцільного застосування в освітянському просторі.

Список використаної літератури

1. Арістотель. Нікомахова етика / Арістотель, 1104 а 8-11
2. Арістотель. Політика Друкується в уривках за виданням : хрестоматія з історії педагогіки / Арістотель ; упорядник І.Ф. Сवादковський. – Х., 1936. – Т. 1.
3. Історія Стародавнього Сходу. – Ч. 2. – С. 489.
4. Марк Фабій Квінтіліан про виховання оратора. Друкується в уривках за виданням : хрестоматія з історії педагогіки / упорядник І.Ф. Сवादковський. – Х., 1936. – Т. 1. – С. 51–60.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Москалева Я.Ю. Развитие проблемы педагогического проектирования в истории античной педагогической мысли

В статье освещены основные этапы развития идей педагогического проектирования в эпоху античности, как сложного многогранного процесса который находит свое дальнейшее развитие в контексте современного образования. На основе анализа первоисточников выделены основные тенденции и положения формирования прогнозирования различных сфер педагогического процесса.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, прогнозирование, ориентация на будущее, информационное общество.

Moskaleva Ya.Yu. The development of pedagogical issues in the design history of ancient educational thought

The paper reveals main stages of educational planning development in the epoch of Antiquity as complex process that finds its further development in the context of up-to-date educational system. Based on the analysis of original source common tends of educational planning in different spheres are extracted.

Key words: educational planning, foreseeing, future-focused, information society.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОРАЛЬНОГО ТА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ (ДОСВІД 50–80-х рр. ХХ ст.)

У статті шляхом вивчення матеріалів респондентів, вміщених на сторінках вітчизняного періодичного педагогічного журналу “Радянська школа”, розкрито досвід впливу трудового виховання на моральне виховання учнівської молоді у радянській школі 50–80-х рр. ХХ ст. Проаналізовано засоби праці, що набули вагомого значення у формуванні моральних якостей учнівської молоді.

Ключові слова: моральне виховання, учнівська молодь, засоби праці, суспільно-корисна праця, періодика, моральні якості.

Виходячи з реалій сьогодення, коли у розвинутих країнах світу (зокрема, у країнах Європи, США та інших) дитяча праця набуває все більшого поширення та має певну законодавчу регламентацію. Аналізуючи матеріали періодики, вважаємо досить актуальним для сучасної школи України досвід шкільництва 50–80-х рр. ХХ ст. стосовно використання дитячої праці, що сприймалася як значущий чинник морального виховання учнів. Також вважаємо значущим творче використання досвіду школи другої половини ХХ ст. з питань організації дитячої праці в позаурочній діяльності школярів з урахуванням особливостей сучасного життя та можливостей докладання дитячих сил.

Мета статті – розкрити взаємозв'язок морального та трудового виховання учнівської молоді у радянській школі.

Як показав аналіз матеріалів, надрукованих у журналі “Радянська школа”, за 50–80-ті рр. ХХ ст. постійно порушувались питання трудового виховання у площині його ролі як чинника морального виховання. Респондентами наголошувалось, що трудове і моральне виховання виступали в єдності, формуючи комуністичне ставлення до праці, яке було не тільки основою соціального життя і духовного розвитку соціалістичного суспільства з перших днів його існування, а й джерелом фізичного й морального вдосконалення індивіда. Праця розглядалася не лише як життєва необхідність, але й як засіб розвитку здібностей, а суспільне значення праці для особистості набувало вирішального значення. Виховання працелюбства, шанобливого ставлення до розумової та фізичної праці характеризувалось у журналі як одна з найважливіших проблем радянської педагогіки. Наголошувалось на необхідності активного залучення школярів до трудової діяльності. Акцентувалось, що на моральне виховання особистості великий вплив мало трудове виховання, оскільки серед високих людських потреб найбільш значущою вважалась потреба трудитися, де в процесі колективної суспільно-корисної праці розвиваються такі необхідні якості особистості, як самостійність, дисциплінованість, діловитість, відповідальність та інші.

Аналізуючи статті щодо висвітлення педагогічного досвіду виховання учнівської молоді засобами праці, зауважуємо, що на думку педагогів (М. Благінін, Я. Клименко, В. Салієнко), суспільно корисна праця у руках умілих педагогів стає важливим засобом виховання, зокрема, формування та розвитку в підлітків таких моральних якостей, як комуністичне ставлення до праці і суспільної влас-

ності, почуття обов'язку, дисциплінованість, організованість, колективізм, взаємодопомога тощо [1; 2; 4]. За словами Н. Рєпи та Л. Чекараміт, добре організована суспільно корисна праця учня є важливим засобом розвитку його особистості, волевих, інтелектуальних і моральних якостей [3; 5]. Респонденти наголошували, що одночасно навчальна і суспільно корисна діяльність школярів є тією сферою соціальної практики, у якій виробляються і виявляються моральні знання.

Так, наприклад, В. Салієнко, вчитель сільської Богодарівської 8-річної школи Полтавської області, на сторінках журналу "Радянська школа" ділився досвідом роботи на уроках сільськогосподарської праці, що проводилась на навчально-дослідних ділянках, у полі чи саду, на шкільній кролефермі чи на колгоспній тваринницькій фермі протягом усього весняно-літньо-осіннього періоду. За його висновком, цей період мав бути використаний якнайефективніше для зміцнення фізичних і моральних сил, для збагачення духовного світу школярів. Учні, як правило, працювали у ланках, де клас ніби являв собою виробничий колектив, а ланка – його підрозділи. Організуючи змагання між ними, учні вчилися будувати взаємовідносини за принципом колективізму. У процесі таких взаємовідносин вони засвоювали морально-правові норми поведінки, форми спілкування в колективі, підпорядковуючи йому свої інтереси; у підлітків розвивалося почуття обов'язку та відповідальності за виконану роботу перед товаришами, класом, школою, суспільством.

Досвід учителя свідчить: якщо взаємини між школярами не підпорядковані одній меті, спрямованій на одержання під час виконання трудових завдань кінцевого результату, інтерес до праці падає; уміло організована робота учнів, взаємна вимогливість під час виконання трудових завдань сприяють вихованню дисциплінованості підлітків у праці, де стало правилом: погано виконав завдання – перероби; не закінчив вчасно – залишся і закінчи; зробив раніше – допоможи товаришам. Отже, вироблена в процесі праці дисциплінованість дає змогу розвивати цю якість і в інших видах діяльності школярів. Автор зазначав, що виховне значення сільськогосподарської праці полягало і в тому, що вона допомагала учням зрозуміти: повага й авторитет набуваються у праці. Участь у сільськогосподарській праці виховувала у школярів таку важливу якість, як відповідальність. Якщо, наприклад, учень, саджаючи кукурудзу, замість трьох зернин кидав у лунку 7–8, то після появи сходів це було видно. Якщо він сів зерно пшениці, попередньо не перевіривши його на схожість, сходи були поганими, а це вело до великої втрати урожаю. Саме на подібних прикладах вчителі розвивали в учнів почуття відповідальності, обов'язку перед собою, суспільством [4].

Дієвим засобом формування багатьох позитивних моральних якостей у школярів сільської місцевості вважались екскурсії на робочі місця їхніх батьків, невимушені бесіди у виробничій обстановці. Респонденти М. Благінін, В. Салієнко вважали їх важливими для розкриття значення сільськогосподарських професій, що були актуальними для того часу. Автори підкреслювали, що в ході екскурсії учні дізнавалися про зміст окремих сільськогосподарських професій, про сучасні моральні та матеріальні стимули праці у колгоспі, перед ними розкривались краса та велич праці хлібороба, тваринника, механізатора тощо. Метою таких бесід-екскурсій педагоги визначали вироблення переконань в учнів у тому, що справжнє щастя в житті людини – чесна і самовіддана праця на благо Батьківщини і, щоб знайти це щастя, не обов'язково виїжджати з рідного села,

оскільки, широке поле творчої діяльності розкривається перед молодістю на полях і фермах колгоспу. Автори публікацій наголошували, що позитивно впливало на моральну підготовку учнівської молоді до сільськогосподарської праці її ознайомлення з економічним становищем місцевого господарства, перспективами його розвитку, потребами в кадрах різних спеціальностей, із системою оплати праці, умовами, які створено для дальшого професійного і культурного зростання молодих трудівників [1; 4].

Як наголошували респонденти, ефективною формою залучення до продуктивної суспільної праці учнів міських шкіл були трудові загони старшокласників (далі – ТЗС). Їхня організація починалась у школах області, як правило, з навчання активу всіх категорій. У проведенні березневих семінарських занять з директорами шкіл, організаторами позакласної та позашкільної роботи, керівниками районних та шкільних штабів трудових загонів брали участь відповідальні працівники обкому партії й обкому комсомолу, обласного відділу народної освіти, місцевих партійних і радянських органів. Водночас надавалась практична допомога школам в організації загонів, проводився обмін досвідом роботи. Школи забезпечувалися єдиним положенням організації ТЗС, орієнтованим статутом їх діяльності, планом роботи на літо, умовами соціалістичного змагання, трудовими паспортами, договорами, комсомольськими путівками тощо.

Міські школярі не тільки успішно трудилися на полях місцевого колгоспу, вони виготовляли прилади для географічного майданчика підшефної школи, вдосконалювали спортивні комплекси, займалися озелененням шкільної території. Запам'ятовувалися бійцям трудового загону старшокласників і ранкові підйоми, і справжня “доросла” робота, і вечір відпочинку “Будьмо знайомі!”, і веселе свято Нептуна, і спортивні зустрічі.

Особливого значення респонденти педагогічного журналу надавали заохоченню під час виховання засобами праці, що одночасно сприяло формуванню моральності. Як показав аналіз статей, важливими засобами у формуванні морального обліку сільської молоді була постійна увага до неї, правильна моральна оцінка її праці, створення умов для задоволення духовних запитів і потреб. У передових колгоспах області прізвища школярів, які відзначилися в сільськогосподарській праці, заносилися нарівні з дорослими до Книги трудової слави, їхні фотографії вміщувалися на колгоспних Дошках пошани, кращим членам учнівських виробничих бригад видавалися безкоштовні туристичні путівки тощо. У колективних господарствах села до майбутніх хліборобів ставилися як до повноправних працівників колгоспу: їх запрошували на збори, на засідання правлінь, заслуховували їхні звіти про діяльність в учнівській бригаді тощо [1; 5].

Активний респондент В. Салієнко наголошував, що часто підлітки навіть з невеликим багажем морально-правових знань і вироблених якостей у роботі виявляли багато винахідливості, кмітливості, що для вчителя служило критерієм до вслякого заохочення таких дій учнів і до розвитку в них позитивних моральних якостей, спираючись на позитивне в їхньому досвіді. При цьому неабияке значення мало вміння учителя проектувати ці позитивні зрушення в духовному світі вихованця, викликати його зацікавленість суспільно цінними справами, висувати перед ним привабливу мету, “перспективу завтрашньої радості”. Респондент наводив приклад, що учень 8 класу Василь К. погано вчився, пропускав багато занять, на зауваження вчителів не реагував, відзначався аморальною поведінкою,

не піддавався жодним виховним заходам. Перевиконання ним норми на підбиранні колгоспної картоплі та схвалення цього випадку, а також схвалення його трудових успіхів у класі, школі, селі й у стінній газеті привело на другий день до кращих результатів роботи. Разом зі зростанням авторитету, справедливо завоюваного в праці, поступово змінювалось і його ставлення до навчання, зникали негативні риси поведінки. Через деякий час успішність Василя поліпшилась і до закінчення 8-го класу він уже був зразковим учнем, активістом, умілим організатором, ініціатором багатьох цікавих справ у класі і в школі [4, с. 58–59].

Деякі автори (М. Благінін, В. Салієнко) на сторінках педагогічної преси ділилися досвідом виховної роботи на прикладах творчої та плідної співдружності педагогічного й виробничого колективів. Педагогічні колективи використовували з виховною метою такі перевірені життям масові заходи, як колгоспні свята (День хлібороба, День останнього снопу, вечори трудової слави та ін.), загальні збори колгоспників, під час яких відзначалися кращі робітники. А партійні та комсомольські організації ряду колгоспів приділяли значну увагу урочистим ритуалам прийому на роботу випускників шкіл та “Дню першої заробітної плати”, пам’ятаючи, що від цього великою мірою залежить весь психологічний настрій новачка у праці і разом з тим репутація трудового колективу, в якому розпочинається його трудова біографія. Теплі, щирі слова, поздоровлення вчителів, батьків, ветеранів колгоспу, що бажають успіхів у праці і житті, хвилюють серця юнаків і дівчат, збуджують у них почуття відповідальності перед школою і колгоспною громадськістю за свої перші кроки [1; 4].

Висновки. Отже, аналізуючи досвід учителів у досліджуваних статтях, доходимо висновку, що формування моральних якостей та набуття досвіду моральних відносин найбільш успішно відбувалось у процесі практичної, суспільно значущої діяльності учнівського колективу. Завдяки такій діяльності у колективах виникала система відносин відповідальної залежності, яка, безперервно втілюючись у ситуаціях колективної трудової діяльності, перетворювалась в особистісні норми поведінки школярів. Отже, одним із найвагоміших та найрізноманітніших засобів морального виховання учнівської молоді за радянський час була колективна праця, що вдало була втілена в різних організаціях, оскільки різноманітна спільна діяльність учнівської молоді забезпечувала організацію сприятливого виховного середовища, набуття школярами позитивного соціального досвіду, навичок соціальної поведінки. Таким чином, участь учнів у продуктивній праці позитивно впливала на їх всебічний розвиток – розумовий, моральний, фізичний, естетичний. Трудова активність школярів у радянській школі мала велике значення для морально-вольового виховання, тож вважаємо за доцільне переглянути цей досвід та перейняти його у сучасному моральному вихованні учнівської молоді.

Список використаної літератури

1. Благінін М.Т. Моральне виховання учнів як фактор активізації профорієнтаційної роботи / М.Т. Благінін // Радянська школа. – 1973. – № 11. – С. 40–43.
2. Клименко Я.І. Моральне виховання школярів у процесі трудової діяльності / Я.І. Клименко // Радянська школа. – 1979. – № 8. – С. 43–46.
3. Репа Н.О. Моральний зміст нових правил для учнів (V–IX класи) / Н.О. Репа // Радянська школа. – 1986. – № 4. – С. 51–59.
4. Салієнко В.С. Виховання моральних якостей підлітків засобами праці / В.С. Салієнко // Радянська школа. – 1981. – № 11.

5. Чекараміт Л.В. Роль учнівського самовиховання в моральному розвитку особистості / Л.В. Чекараміт // Радянська школа. – 1979. – № 12. – С. 17–22.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2013.

Овчарова О.Н. Взаимосвязь нравственного и трудового воспитания учащейся молодежи (опыт 50–80-х гг. XX в.)

В статье путем изучения материалов респондентов, помещенных на страницах отечественного периодического педагогического журнала “Радянська школа”, раскрыт опыт влияния трудового на нравственное воспитание учащейся молодежи в советской школе 50–80-х гг. XX в. Анализируются средства труда, что получили большое значение в формировании нравственных качеств учащейся молодежи.

Ключевые слова: *нравственное воспитание, учащаяся молодежь, средства труда, общественно-полезный труд, периодика, моральные качества.*

Ovcharova O. Relationship moral and labor education students (experience 50–80-ies of XX century)

The article explores the impact of experience working on the moral education of youth in the Soviet school 50–80-ies of XX century, which was highlighted by respondents in the pages of national pedagogical periodical magazine “Soviet school”. Analyzes the means of labor, which gained significant importance in shaping the moral character of youth.

Key words: *moral education, students, means of labor, socially useful work, Periodicals moral qualities.*

ВИВЧЕННЯ ПРОГРЕСИВНОГО ДОСВІДУ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНІ ДОСЯГНЕННЯ 20–30-х рр. ХХ ст.

У статті охарактеризовано провідні напрями вивчення досвіду зарубіжної реформаторської педагогіки освітніми діячами і педагогами-науковцями в процесі розбудови системи освіти радянської України. Виокремлено й проаналізовано сутність освітньо-політичного, наукового й організаційно-методичного напрямів досліджень. З'ясовано роль зарубіжного досвіду в модернізаційних процесах вітчизняної освіти та педагогічної науки.

Ключові слова: *досвід реформаторської педагогіки, педагоги-науковці, освітньо-політичний, науковий та організаційно-методичний напрями досліджень, модернізація освіти.*

В умовах формування концептуальних підходів щодо інноваційного розвитку української освіти, обумовлених посиленням глобалізаційних та інтеграційних тенденцій, значної ваги набувають дослідження, присвячені з'ясуванню методологічних та процесуальних засад використання вітчизняного й зарубіжного прогресивного досвіду. Процес створення, запровадження та поширення в освітній сфері нових організаційних форм, методів, засобів, що забезпечують позитивний результат, сучасною педагогічною наукою визначається як педагогічна інноватика. Проте, як свідчить історія, у педагогічній науці поява принципово нового є досить рідкісним явищем. Зазвичай більшість інновацій мають корені в педагогіці минулого.

Сучасний етап розвитку педагогічної інноватики характеризується переосмисленням історичного досвіду, прагненням з'ясувати закономірності використання позитивних новацій у минулому. Об'єктивне вивчення досягнень і помилок застосування нововведень вітчизняною педагогікою, на нашу думку, має значний потенціал щодо оптимізації й результативності науково-методичних пошуків сучасних педагогів.

В історії української освіти й педагогічної думки період 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. став часом найбільш масштабних і радикальних перетворень інноваційного характеру. Разом з тим цей історичний період характеризувався розвитком теорії й практики зарубіжної реформаторської педагогіки, що стала основою прогресивних зрушень в європейському та північноамериканському шкільництві. Провідними дослідниками, популяризаторами й поширювачами здобутків зарубіжної прогресивної педагогіки стали українські освітні діячі та педагоги-науковці: С. Ананьїн, А. Володимирський, Г. Готалов-Готліб, Г. Гринько, О. Залужний, Я. Мамонтов, О. Музиченко, О. Попов, Я. Чепіга. Їх діяльність, як засвідчує наше дослідження, зумовила ґрунтовне вивчення зарубіжного передового досвіду, перетворивши його на теоретичну передумову розбудови нової української системи освіти й важливий чинник розвитку вітчизняної педагогічної науки.

Історико-педагогічний вимір означеної проблеми став об'єктом аналізу широкого кола науковців, що зумовлено актуальністю проблематики. Інновацій-

ний потенціал реформаторської педагогіки, її вплив на процеси розвитку української педагогічної думки та шкільництва було висвітлено у дослідженнях О. Караманова, Ю. Литвиної, В. Лук'янової, Л. Медвідь, О. Перетяцько, О. Попової, Н. Сафонової та ін.

Теорія і практика реформаторського руху кінця XIX – першої третини XX ст. у контексті розвитку світової педагогіки відображені у дослідженнях Б. Бім-Бада, Н. Вейкшана, Л. Гончарова, А. Джуринського, В. Кравця, М. Певзнера, О. Піскунова, А. Растригіної та ін. Окремі течії реформаторської педагогіки (вільне виховання, експериментальна педагогіка, трудова школа, нові школи тощо) розглядалися у працях О. Барило, С. Белової, Г. Кемінь, Т. Кравцової, Л. Лисенко, Т. Петрової, О. Рижова, С. Сергейко та ін. Постійною є увага науковців до авторських концепцій відомих представників реформаторської педагогіки Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнера, Е. Меймана, М. Монтессорі, П. Наторпа, Р. Штейнера, яким присвячено праці І. Дичківської, О. Іонової, В. Коваленка, Н. Кравцової, А. Степаненко, О. Титаренко, Т. Токаревої та ін. Проте напрями дослідження ідей реформаторської педагогіки українськими освітніми діячами 20-х – початку 30-х рр. XX ст. не були предметом окремої наукової розвідки.

Мета статті – охарактеризувати освітньо-політичний, науковий та організаційно-методичний напрями досліджень досвіду зарубіжної реформаторської педагогіки, що здійснювались українськими освітніми діячами і педагогами-науковцями в 20-х – на початку 30-х рр. XX ст.

Глибокі політичні та соціально-економічні зміни, що відбувалися в Україні у 20-х – на початку 30-х рр. XX ст. зумовили кардинальну перебудову в системі освіти й педагогічній думці. Нові ідеологічні, соціально-економічні орієнтири вимагали принципово іншої побудови процесів виховання й навчання дітей та молоді. У вітчизняній історичній науці цей період дістав загальну назву “радянська”. Як наголошують дослідники, основу вказаного явища утворив процес змін у культурно-освітній галузі відповідно до нових світоглядних позицій правлячої партії й уряду [3, с. 168; 4, с. 18].

Замовником, ідеологічним координатором і втілювачем аксіологічних детермінант в освіті стала нова державно-політична сила – партія більшовиків (РКП(б)). Проголосивши ідею створення держави робітників і селян як вищого комуністичного етапу розвитку суспільства, більшовики вбачали завдання школи у “формуванні нової людини, її духовному, моральному оновленні, зміні її соціальної психології, світогляду, всебічному розвитку” [8, с. 21].

Головними чеснотами, а відтак, і виховними цінностями майбутнього будівника комунізму, які повинна була прищепити школа, проголошувались: любов та відданість соціалістичній батьківщині, інтернаціоналізм, комуністичне ставлення до праці та суспільної власності, колективізм, свідомо дисципліна, соціалістичний гуманізм, комуністична мораль. Саме такий тип людини, на думку керівників більшовицької партії, був спроможний побудувати нове суспільство. Підготувати кадри й забезпечити реалізацію визначених завдань могла лише нова система виховання й освіти – “разом з перетворенням старого капіталістичного суспільства навчання, виховання й освіта нових поколінь, які створюватимуть комуністичне суспільство, не можуть бути старими” [5, с. 101].

Отже, ідеологічні підвалини майбутньої системи освіти були визначені, проте конкретну програму реалізації поставлених завдань – утворення системи

інституцій, їх організаційно-методичне забезпечення з урахуванням тогочасних реалій соціально-економічного розвитку ще треба було розробляти. У цьому питанні ми погоджуємося з твердженням О. Сухомлинської про те, що на початку 20-х рр. в організаторів радянської освіти “не було чіткого плану та програми ні щодо організації шкільної справи, ні щодо обґрунтування її педагогічною теорією” [11, с. 85].

Відкинувши досвід дореволюційної педагогіки, радянські освітяни для забезпечення школи методологічною базою та практичною програмою звернулись до новітнього досвіду зарубіжної теорії й практики. Вивчення й використання здобутків європейської та американської школи стало однією з провідних рис української педагогіки 20–30-х рр. ХХ ст.

Особливості організації і провідні напрями навчання й виховання в умовах Радянської України безпосередньо визначали керівники української освіти (Г. Гринько, А. Зільберштейн, Я. Ряппо, О. Попов, В. Ястржембський та ін.). У складних умовах розбудови суспільства перед ними й усіма педагогічними працівниками було поставлено завдання: “Влити новий зміст у нову школу, змінити й перебудувати організаційні форми виховання й навчання, виховати активне покоління *homo tehnikus*, що здатне наздогнати й випередити капіталістичну техніку, й піднести загальний розвиток трудящих мас до рівня комуністичної суспільності” [10, с. 3]. Єдино можливим, загально визначеним шляхом вирішення поставлених проблем визнавалась “трудова школа”. Пошуки найоптимальніших шляхів вирішення складних економічних питань зумовили звернення керівників освіти до ідей розбудови трудової школи західного зразка. Таким чином, утворився *перший напрям вивчення прогресивного досвіду зарубіжної педагогіки*, досягнення якого мали визначальний характер у формуванні провідних принципів української освітньої політики періоду, що вивчається.

Організатором та ідейним натхненником дослідження й використання здобутків європейського й американського передового досвіду став тодішній нарком освіти Г. Гринько (1890–1938). Початок процесу було покладено виданням німецькою мовою книги “Виховання та освіта в Українській Радянській Соціалістичній Республіці” й відвідинами українською делегацією наприкінці 1922 р. Німеччини, Чехословаччини та Австрії [12]. Спілкування з відомими педагогічними діячами Кершенштейнером, Остерейхом, Ауслендером, особисті враження від побаченого стали основою порівняльного аналізу систем освіти радянської України та Німеччини й остаточно переконали наркома в доцільності співпраці із зарубіжними колегами. У програмній статті “Наш шлях на Захід” Г. Гринько зазначав, що “історично досягнутий рівень культурного розвитку середньоевропейських країн непомірно вищий, ніж той, на якому ми почали свою радянську історію і, зокрема, справу освіти..., педагогічна техніка, педагогічна культура і культурність у них непомірно вищі” [1; 7]. “У потенціалі, – продовжував Г. Гринько, – Європа має багатий науково-педагогічний досвід, визначається цінковими традиціями наукових розробок психології, психофізіології, психотехніки та має наукові кадри, які вже відвернулись від старої педагогічної теорії й практики” [1, с. 15].

Заради об’єктивності слід відзначити, що ідея використання трудового принципу в освіті не була відкриттям радянських педагогів. Своїми коренями вона сягає ще часів античності, середньовіччя, епохи Реформації. У подальшому

ідея використання ручної праці в процесі виховання й навчання набула значного розвитку в течіях реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст.: Р. Зейделя, А. Лая, Г. Кершенштейнера, Д. Дьюї та інших. Основою поглядів зазначених педагогів стало розуміння виняткової ролі самостійної праці дитини в її інтелектуальному, фізичному, соціальному розвитку. Прихильники мануальної педагогіки Р. Зейделя, теорії трудової школи і громадянського виховання Г. Кершенштейнера, школи дії А. Лая, прагматичної педагогіки Д. Дьюї пропонували різні підходи щодо реалізації “трудої школи”, проте спільними її рисами визнавали активність, самостійність дитини, набуття нею власного досвіду перетворюючої діяльності. Для радянської педагогіки ідеї “трудої школи” стали визначальними й набули подальшого розвитку як на загальнотеоретичному, так і на організаційно-практичному рівнях.

Слід підкреслити, що одним із провідних чинників, що зумовив використання ідеї “трудої школи” в освітній системі Радянської України, була потреба в підготовці цілої армії кваліфікованих робітників в умовах розбудови важкої промисловості та прибуткового сільського господарства. Саме тому Г. Гринько, А. Зільберштейн, Я. Ряппо, В. Ястржембський наполягали на перенесенні уваги у змісті навчання підлітків на професійну освіту. Інтерпретація досвіду зарубіжної трудової школи та реалії економічного характеру республіки зумовили побудову української школи другого континенту на відміну від російської як професійної, що поєднувалась із загальною освітою.

Наступний провідний принцип української освітньої політики – соціальне виховання – зумовлювалось прихильністю керівників освіти до ідей та концепцій, що мали загальногуманістичне спрямування. Це, насамперед, вільне виховання (найвиразніші представники Е. Кей, М. Монтесорі, Ф. Гансберг, Л. Гурлітт), прагматична педагогіка (Д. Дьюї, Е. Паркхерст), педагогіка особистості (Г. Гаудіг, Е. Лінде), соціальна педагогіка (Е. Дюкргейм, П. Наторп, Р. Зейдель), педологія (С. Холл, А. Біне). Представники зазначених течій були одноголосними в поглядах на дитину як найвищу цінність педагогічного процесу, яка є самодостатньою на кожному з етапів розвитку. На практиці це означало надання переваги творчій активності та самостійності у навчанні, свободу вибору дитиною змісту та форм різних видів діяльності, врахування можливостей і потреб кожної особистості, набуття власного практичного досвіду як основи підготовки до життя, наочний, практичний характер навчання тощо.

Нові педагогічні погляди щодо державного, соціального виховання підкріплювались об’єктивними умовами української радянської дійсності, наслідками громадянської війни. За переконанням Г. Гринька, “зростання дитячої злочинності, що має ґрунт у дитячій безпритульності, висунуло на чергу вже в капіталістичну добу питання про усунення сім’ї від виховання дитини в тих випадках, коли вона була неспроможна, і про передачу виховання до рук самої держави” [9, с. 30]. Закони про виховання бездоглядних в Америці, Німеччині, Бельгії, на думку наркома, переконливо доводили неспроможність родини у вирішенні складних питань виховання.

На підставі вищезазначених підходів у Радянській Україні створювалось соціальне виховання (соцвих) як система піклування, виховання й охорони прав та інтересів неповнолітніх дітей від 4 до 15 років. Система соціального виховання організовувалась через мережу закладів, що охоплювали: дитячі будинки, ін-

тернати, трудові школи, дитячі садки, дитячі клуби, бібліотеки, заклади весняно-літнього семестру [9, с. 23]. З огляду на необхідність забезпечення цілісного, єдиного впливу на дитячу особистість було проголошено принцип наступності й поєднання “всіх трьох течій ... – так званого “дошкільного виховання”, школи й позашкільної роботи з дітьми” [6, с. 239].

Другий напрям вивчення реформаторського досвіду – науковий був зорієнтований на пошук методологічних основ, розробку наукового апарату радянської педагогіки, осмислення теорії й практики своєї школи за ідеями передової педагогічної думки.

Практичні потреби розбудови трудової школи, системи соціального виховання та власні науково-педагогічні інтереси освітніх діячів сприяли ґрунтовному вивченню таких течій реформаторської педагогіки як трудова школа, експериментальна педагогіка, педологія, соціальна педагогіка, прагматична педагогіка, індивідуальна педагогіка, естетичне виховання, вільне виховання тощо.

Саме вони виступили загальнотеоретичним підґрунтям формування українськими освітніми діячами власних підходів, творчого використання ідей, зокрема, трудової школи (С. Ананьїн, Б. Манжос, О. Музиченко, Я. Ряппо, Я. Чепіга), експериментальної педагогіки (В. Протопопов, І. Соколянський), педології (С. Ананьїн, О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський, Я. Чепіга), соціальної педагогіки й виховання (Г. Гринько, О. Залужний, О. Попов, Я. Ряппо), педагогіки колективу (О. Залужний, С. Лозинський, А. Макаренко), прагматичної педагогіки (С. Ананьїн, Б. Манжос, Я. Чепіга), індивідуальної педагогіки (Я. Мамонтов, О. Музиченко), естетичного виховання (С. Ананьїн, Я. Мамонтов), вільного виховання (Я. Мамонтов, О. Музиченко, Я. Чепіга).

Водночас у педагогіці того часу виникли нові, суто українській течії реформаторського спрямування: національного виховання (В. Дурдуківський, Г. Іваниця, Я. Чепіга), педагогіки колективу (О. Залужний, С. Лозинський, А. Макаренко), санітарної педагогіки (Д. Ман, Т. Привалова, С. Советов). Особливим явищем стало формування оригінальних авторських виховних концепцій педагогів С. Ананьїна, А. Володимирського, Я. Мамонтова.

Логічним результатом ґрунтовного вивчення зарубіжного досвіду стало формування нової галузі – педагогічної типології, предметом дослідження якої були течії реформаторської педагогіки.

Завдяки високому професіоналізму, надзвичайній ерудованості, вільному володінню іноземними мовами провідних українських педагогів-учених С. Ананьїна, А. Готалова-Готліба, Я. Мамонтова, О. Музиченка та інших, українська педагогічна типологія мала ґрунтовну джерельну базу, була зорієнтована на актуальні загальнотеоретичні проблеми, перебувала у загальноєвропейському русі пошуків оновлення тогочасної школи. Становлення педагогічної типології сприяло розвитку й збагаченню таких форм опрацювання реформаторського досвіду, як переклади, рецензії, анотації, бібліографічні огляди, складання хрестоматій тощо. Саме в рамках нової педагогічної галузі відбувався розвиток українських порівняльних досліджень та стверджувалась марксистська методологія як загальнотеоретичне підґрунтя радянської педагогіки.

Третій (методичний) напрям вивчення зарубіжного прогресивного досвіду зумовлювався потребою практичної розбудови радянського шкільництва й передбачав вивчення організаційного, змістового та методичного забезпечення

трудової школи, відповідної підготовки педагогічних кадрів у закладах професійної підготовки та перепідготовки вчителів.

Теоретичною основою оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки вчителів стали ідеї трудової школи, вільного виховання, педології, соціальної педагогіки, педагогіки особистості. Ознайомлення з реформаторською теорією й практикою відбувалося у процесі вивчення нових навчальних дисциплін. Найбільш поширеними серед нових курсів були “Сучасні педагогічні течії”, провідною метою яких було визначено ознайомлення вчительства з широким колом ідей та практичним досвідом реформаторської педагогіки.

Ознайомлення широкого вчительського й громадського загалу з ідеями і можливостями використання реформаторського досвіду в розбудові педагогічної освіти висувалось як неодмінне завдання діяльності педагогічних науково-дослідних кафедр, наукових асоціацій, товариств і гуртків.

Аналіз наукових публікацій та архівних матеріалів засвідчує, що організацією педагогічної освіти в Європі цікавилась значна частина освітніх діячів (С. Ананьїн, Ф. Бельський, А. Готалов-Готліб, Е. Кагаров, Я. Мамонтов, О. Музиченко та ін.). Найбільш передовим і вартим запозичення вважався радянськими освітянами досвід підготовки педагогічних кадрів у Німеччині та США.

Аналіз навчальних програм предметів загальнопедагогічного циклу вищих трирічних педагогічних курсів, курсів з перепідготовки засвідчує, що перше місце серед загальнотеоретичних знань реформаторського спрямування, якими повинні були оволодіти вчителі, посідала педологія як комплексна наука про дитину разом з основами анатомії, фізіології, рефлексології, гігієни тощо. Програми вказаного періоду містили самостійні й інтегровані (еклектичні) курси: “Педологія”, “Активність дитини і форми її виявлення”, “Дитяча психологія”, “Рефлексологія” тощо. Зарубіжний досвід педагога опановували і в межах вивчення інших дисциплін, зокрема: “Американський метод навчання грамоти”, “Дальтон-план”, “Американська та німецька школа” тощо [2, арк. 16].

Використання реформаторського досвіду в процесі підготовки вчительства впливало не тільки на оновлення змісту загальноосвітньої підготовки. Надзвичайно важливим в умовах становлення методики трудової радянської школи вважався досвід використання організаційно-методичних новацій, покликаних забезпечити активність, самостійність, творчість учителів й учнів у перетворенні життя. Саме тому поряд з педологією, рефлексологією, новітніми педагогічними течіями українськими педагогами вивчалися Дальтон-план, “комплексова система, лабораторна метода, екскурсійна метода, дослідницька та інші” [7]. Привертати увагу українських освітян й інші системи, що ґрунтувались на активно-трудова та колективних методах роботи, зокрема системи роботи Р. Кузіне, Віннетка-плану, методу проектів тощо.

Висновки. Отже, у складних умовах соціально-економічного, ідеологічного й культурного життя української держави завдяки діяльності видатних українських освітніх діячів і педагогів-науковців С. Ананьїна, А. Володимирського, Г. Готалова-Готліба, Г. Гринька, О. Залужного, Я. Мамонтова, О. Музиченка, О. Попова, Я. Чепіги та інших ідеї зарубіжної педагогіки стали предметом всебічного дослідження й розглядалися як прогресивний досвід, вартий апробації в системі радянського шкільництва.

Опанування реформаторського досвіду велося за трьома провідними напрямками. Перший, освітньо-політичний, утворився завдяки прихильності в колах керівників освіти ідеям трудової школи й вільного виховання. До того ж встановлення нової влади потребувало вирішення проблем, пов'язаних з вихованням населення (особливо дітей і молоді) в комуністичному дусі, забезпечення кадрами й кваліфікованою робочою силою різних галузей народного господарства, зубожінням населення, появою великої кількості безпритульних дітей тощо. Завдяки цьому вплив ідей реформаторської педагогіки став одним із чинників формування педагогічних поглядів українських освітніх діячів 20-х рр. ХХ ст., що, у свою чергу, визначали стратегічні напрями розвитку освітньої політики в Україні – трудової школи й соціального виховання.

Науковий напрям дослідження реформаторської педагогіки був зумовлений, з одного боку, особистою зацікавленістю новітніми ідеями українських науковців, що формувались ще в дорадянський період, а з іншого – потребою розробки методологічних основ радянської педагогіки, у якій вважалося неможливим з ідеологічної точки зору використання дореволюційного досвіду. Проголошення нових соціальних принципів вимагало й нових за спрямуванням, організацією, методами й формами школи й педагогіки. Вивчення зарубіжного досвіду сприяло розвитку в українській педагогіці ідей трудової школи, експериментальної педагогіки, педології, соціальної педагогіки, прагматичної педагогіки, індивідуальної педагогіки, а також – появи нової галузі – педагогічної типології, у межах якої формувались методологічні основи радянської педагогічної науки.

Методичний напрям вивчення зарубіжного прогресивного досвіду був пов'язаний з невідкладними потребами забезпечення школи кадрами, готовими до роботи за новими принципами й у нових умовах. Здобутки реформаторських течій (педології, рефлексології тощо) та експериментального досвіду (Дальтон-план, система роботи Р. Кузіне, Віннетка-план, метод проектів) сприяли оновленню організаційно-методичної та змістової складових професійної підготовки українського вчительства.

Список використаної літератури

1. Гринько Г. Наш путь на Запад / Г. Гринько // Шлях освіти. – 1923. – № 7–8. – С. 1–19.
2. Державний архів Харківської області, Р – 820, оп. 1, спр. 490, арк. 297.
3. Кузьменко М.М. Науково-педагогічна інтелігенція в УСРР 20-30-х років: соціально-професійний статус та освітньо-культурний рівень: монографія / М.М. Кузьменко. – Донецьк: НОРД-ПРЕС, 2004. – 455 с.
4. Леман Р. Педагогическое движение настоящего времени / Р. Леман // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 194–195.
5. Ленін В. Про виховання, освіту: в 2 т. / В. Ленін. – К., 1984. – Т. 2. – 318 с.
6. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): хрестоматія / [упоряд. Л.Д. Березівська та ін.]. – К.: Наук. світ, 2003. – 418 с.
7. Матеріали Держнаукметодкому // Шлях освіти. – 1926. – № 12. – С. 158–161.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР 1917–1941 г.г. / под. ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колпаковой, З.И. Равкина. – М.: Педагогика, 1980. – 456 с.
9. Порадник по соціальному вихованню дітей. – Вип. 1. – Харків: ВДВ, 1921. – 135 с.
10. Ряппо Я. Система народної освіти на Україні / Я. Ряппо // Збірник матеріалів, статей і доповідей. – Х.: ДВУ, 1925. – 231 с.

11. Сухомлинська О.В. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933 рр.) : [навч. посіб.] / О.В. Сухомлинська, Н.П. Калениченко. – К. : Заповіт, 1996. – 302 с. 12. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Ф. 166, оп. 2, спр. 490, арк. 297.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2013.

Осьмук Н.Г. Изучение прогрессивного опыта в сфере образования: отечественные достижения 20–30-х гг. XX в.

В статье охарактеризованы основные направления исследования опыта зарубежной реформаторской педагогики деятелями просвещения и педагогами-учёными в процессе становления системы образования советской Украины. Выделено и проанализировано сущность исследовательских направлений: образовательной политики, научного, организационно-методического. Определена роль зарубежного опыта в процессах модернизации отечественного образования и педагогической науки.

Ключевые слова: *опыт реформаторской педагогики, педагоги-учёные, образовательной политики, научное, организационно-методическое направления исследований, модернизация образования.*

Osmuk N. Study of the progressive educational experience: national achievements of the 20th-30th of the XXth century

In the article the main directions in studying the experience of foreign Reformation pedagogics by the educationists and scientists in the course of the Soviet Ukraine education system formation are characterized.

The essence of educational, political, scientific, organizational and methodological researches is singled out and analysed. The role of foreign experience in modernization processes in national education and pedagogics is stated.

Key words: *the experience of Reformation pedagogics, scientists-pedagogues, educational, political, scientific, organizational and methodological directions of the research, education modernization.*

ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ГРОМАДСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ 20-Х РР. ХХ СТ.

На основі вивченого широкого кола джерел у статті висвітлено питання розбудови системи вищої освіти України. Відображено досвід організації клубної роботи студентської молоді цього періоду. Розкрито діяльність студентських клубів та їх роль у формуванні активної громадської позиції студентської молоді.

Ключові слова: активна громадська позиція, студентство, студентські клуби, гуртки.

В умовах кардинальних змін, соціально-економічних відносин та інтеграції України до загальноєвропейського освітнього простору, актуалізується проблема підготовки майбутнього фахівця, активного громадянина, творчої особистості, всебічно та гармонійно розвинутого студента. У вирішенні поставленої проблеми суттєве місце відведено питанням, пов'язаним із залученням студентства до культурного досвіду людства, освоєння та використання естетичних, моральних світових цінностей, активної громадської позиції. Означені питання ефективно вирішуються за умови активної діяльності студентської молоді у системі клубної роботи. Яскравим прикладом такого стала організація клубної діяльності студентської молоді України в 20-х рр. ХХ ст. Саме в цей період значне місце у створенні вищої школи займала клубна діяльність.

Зазначена проблема була у центрі уваги спеціалістів різних галузей. Окремі аспекти розглядали в дослідженнях, присвячених проблемам розвитку та становлення педагогічної думки в країні (А. Бондар, М. Гриценко, М. Євтух та ін.). Певною мірою питання організації клубної роботи висвітлювались у працях, присвячених ролі комсомолу в житті молоді та вищої школи (А. Галаган, С. Дізел, В. Баумштейн, О. Киричук, Т. Сущенко та ін.).

Проте досвід організації клубної роботи вищої школи у 20-ті рр. ХХ ст. та її роль у формуванні особистості молоді залишилась поза увагою науковців.

Метою статті є узагальнення досвіду радянської школи що до організації клубної роботи студентської молоді України в 20-х рр. ХХ ст. для використання набутого досвіду в сучасних умовах реформування вищої школи в Україні.

Аналіз історико-педагогічної літератури [1–6] свідчить, що будівництво радянської вищої школи розпочалось відразу ж після Жовтневого перевороту (жовтень 1917 р.) і проходило в процесі боротьби за здійснення культурної революції і перемогу соціалізму в країні. Радянська вища школа створювалась, як школа наукової освіти, як кузня кадрів нової, народної інтелігенції, підготовка якої була важливою передумовою перетворення країни з економічного і культурного погляду, у передову і потужну соціалістичну державу [1, с. 30]. Український уряд з перших днів свого існування розгорнув активну роботу з перебудови вищої освіти в республіці. Вже у грудні 1917 р. у складі першого українського уряду було сформовано Народний секретаріат по просвіті, який очолив діяльність зі створення нової системи вищої освіти [2, с. 101].

Проте в перший період радянської влади 1917–1919 рр. в Україні здійснити реформу вищої освіти було неможливо. Територія України була окупована австро-німецькими військами, йшла боротьба з іноземною інтервенцією і внутрішньою контрреволюцією. Як зазначав Я. Ряппо, радянський діяч і педагог того періоду, співтворець системи народної освіти УРСР, “робітник ще бився на фронтах і до вищої школи не йшов, та й вища школа йому була чужа й ворожа” [3, с. 22].

З аналізу історико-педагогічного матеріалу можна зазначити, що тільки в 1919 р. з’явилась реальна можливість для проведення реформи в галузі освіти. Так, наприклад, у декларації Тимчасового робітничо-селянського уряду України від 21 січня 1919 р. зазначалося про те, що в галузі народної освіти висувається завдання створення єдиної трудової школи, відкривається широкий доступ до університетів та спеціальних навчальних закладів, робітникам і селянам, будуть створені умови для навчання на рідній мові [4, с. 13].

Відповідно до перших декретів з народної освіти, у Конституції Української РСР, затвердженої III Всеукраїнським з’їздом рад 10 березня 1919 р., було поставлено мету в галузі освіти – “надати робітникам та бідним селянам всебічну й безкоштовну освіту” [5, с. 40]. Радою народних комісарів УРСР 2 березня 1919 р. було прийнято декрет “Про вступ до вищої школи”, згідно з яким, двері вищих навчальних закладів були відкриті для усіх, хто бажав здобути вищу освіту.

Наркомпрос УРСР опублікував ряд постанов, спрямованих на демократизацію вищої школи, встановив новий порядок управління ВНЗ. Особливе значення в цьому мала Постанова Наркомпросу України “Про організацію управління учбовими закладами” від 2 березня 1919 р. [6, с. 53–56].

Вища школа стала однією з важливих ділянок політичної й ідеологічної боротьби. Реорганізація старої школи розпочалась із заходів, спрямованих на оновлення студентського і професорсько-викладацького складу, на демократизацію навчання й науки. Політика Радянської влади полягала в тому, щоб створити нові кадри студентства із середовища робітників і селян, залучити до будівництва радянської вищої школи старі професорсько-викладацькі кадри, а також влити у вузи нові наукові сили [1, с. 30].

У програмі партії більшовиків, прийнятій 18–23 березня 1919 р. на VIII з’їзді РКП(б), щодо вищої школи проголошувались головні принципи роботи “Відкриття широкого доступу в аудиторії вищої школи для всіх, хто бажає вчитись, і насамперед для робітників, залучення до викладацької діяльності у вищій школі всіх, хто може там учити, усунення всіх штучних перепон між свіжими науковими силами і кафедрою; матеріальне забезпечення студентів з метою дати можливість всім скористатись вищою школою” [6, с. 18].

Згідно з Постановою Наркомпросу України “Про організацію управління учбовими закладами” від 2 березня 1919 р. діяльність вищих навчальних закладів проводилася відповідно до трьох основних напрямів – навчального, наукового й освітнього. Для організації й проведення роботи за цими трьома напрямками у ВНЗ створювалися наукові ради, а також ради з освітньої діяльності.

Відповідно до цієї Постанови, при Наркомпросі і в студентських містах Києві, Харкові, Катеринославі були створені Ради комісарів ВНЗ, які прийняли постанову про ліквідацію старих управлінських структур в учбових закладах з метою поповнення ВНЗ новими викладацькими кадрами [3, с. 41].

Паралельно зі зміною порядку управління ВНЗ уряд України все більше залучав до керівництва життям учбових закладів студентство. У ВНЗ Києва, Ха-

ркова, Одеси були створені революційні ради і революційні бюро студентів, які об'єднували молодь ВНЗ в роботі з перебудови вищої освіти. Так, на зборах студентів-комуністів Харкова 1 лютого 1919 р. було розглянуто питання реформ вищої школи. Збори підтримали дії українського уряду з організації студентства на роботу з перевлаштування вищої педагогічної школи [2, с. 161–163].

У складі факультетських рад студенти мали своїх представників у кількості, що дорівнювала кількості професорів. Для контролю і загального керівництва в учбових закладах вводилися посади політкомісарів. Політкомісар призначався наркомпородом республіки, він повинен був разом з ректором контролювати хід проведення в учбових закладах революційних перетворень, виконання декретів радянської влади і розпорядження наркомпросу, переглядати і затверджувати річні звіти, штати викладачів [5, с. 60].

Особливе місце в системі підготовки майбутнього спеціаліста стали займати питання формування соціальної активності, громадської самостійності студентської молоді. Розроблений спеціальний комплекс виховної роботи поряд із заходами науково-методичної сфери комплекс містив розроблену систему заходів в рамках молодіжної політичної мережі та відображав організацію клубної роботи студентів.

Діяльність студентських клубів сприяла просвітницькій та виховній роботі, вони займали важливе місце в системі педагогічної освіти та виховання студентської молоді.

Зазначимо, що в перші роки радянської влади мережа студентських клубів суттєво збільшилась, вони широко використовувались вчителями та студентами в політико-просвітницькій, педагогічній роботі та студентському культурному житті.

Діяльність клубів регламентувалася нормативно-правовими документами з боку вищих органів. Так, у резолюції XII з'їзду РКП(б) відзначалось, що клуби повинні бути перетворені в дієві центри масової пропаганди. Це було спричинено необхідністю популяризації та поширення знань політико-ідеологічного спрямування серед студентів та викладачів.

Зазначимо, що перші студентські клуби з'явилися ще в роки громадянської війни. Так, у 1917 р. почав свою роботу "Студентський будинок", який працював під керівництвом партії більшовиків. За перші три-чотири роки Радянської влади мережа студентських клубів істотно зросла. Студентські клуби почали поступово перетворюватись на центри студентського культурного життя [2, с. 70–76].

Вивчення історико-педагогічних джерел [1–6] дало змогу визначити мету клубної діяльності досліджуваного періоду, а саме всебічний розвиток студентської молоді. На основі аналізу історико-педагогічного матеріалу можна з впевненістю стверджувати, що основними завданнями клубу означеного періоду були:

- 1) організація суспільно-виховної діяльності;
- 2) забезпечення здорового й раціонального відпочинку студентства;
- 3) вирішення побутових питань;
- 4) сприяння розвитку духовних, естетичних фізичних якостей особистості [3, с. 12].

Уся діяльність студентських клубів була підпорядкована вирішенню цілей і завдань, які ставилися перед вищою школою цього періоду. Перш за все, перед вищою школою всередині 20-х рр. ХХ ст. головною була підготовка соціально-активної молоді для радянської трудової школи, що передбачало найтісніший зв'язок теорії з практикою [4, с. 20].

Клуби вели широку просвітницьку діяльність, створювалися секції з організації боротьби з неписьменністю, з надання допомоги дитячим будинкам та інтернатам, студентам у гуртожитках та ін. [3].

Навчальний напрям діяльності студентських клубів ґрунтувалася на роботі гуртків з різних навчальних дисциплін, обговоренні наукових питань.

Зазначимо, що гуртки у вищих навчальних закладах виникли задовго до організаційного оформлення студентських клубів. Вони значно сприяли підвищенню успішності студентів і передусім з дисципліни соціально-політичного циклу. З часом гуртки об'єдналися навколо студентських клубів.

Політична робота студентських клубів проводилася з дітьми в школі, дитячих інтернатах, перед батьками і вчительськими колективами. Клуб був центром комуністичного виховання мас та місцем для відпочинку й розумної розваги [2, с. 28–31].

Клуб, як центр виховної роботи учбового закладу, громадської і культурно-освітньої діяльності постійно розширював свою участь у процесі виховання майбутніх педагогів, удосконалюючи форми і методи своєї роботи. Так в 1926 р. журнал “Студент революції” писав: “завданнями що стоять на черзі наших клубів є:

- 1) поживлення всіх форм та галузі клубної роботи;
- 2) зміна всієї системи клубної роботи в бік поширення клубного активу, поживлення роботи правлінь клубів;
- 3) через клубну роботу належить уміло та своєчасно реагувати на всі культурно-побутові запити студентства, особливо тієї його частини, що прагне підносити свій культурно громадський рівень;
- 4) пристосування форм і методів до особливостей вузу;
- 5) розвертання клубної роботи в галузях гігієнічного виховання, фізкультури і спорту, бібліотечної роботи, студентської преси, добровільних товариств” [1, с. 18–21].

У системі вищої освіти студентські клуби були живою, динамічною одиницею, де в повну силу розгорнулося і працювало студентське самоврядування, творчість, ініціатива, самодіяльність і величезний ентузіазм студентської молоді.

Висновки. Таким чином, розглядаючи напрями і форми роботи студентських клубів бачимо, що в 20-ті рр. ХХ ст. клуби були центром формування активної громадської позиції студентської молоді. Робота клубу будувалася на принципах самоврядування, самодіяльності, добровільності й демократичності та сприяла формуванню у студентів організаторських, управлінських навичок, учила керувати та відстоювати свою громадську позицію.

Подальшого дослідження потребує будівництво радянської школи та її вплив на формування активної громадської позиції студентської молоді України 20-х рр. ХХ ст.

Список використаної літератури

1. Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 30–34.
2. Культурне будівництво в Українській РСР // Зб. документів. – К., 1959. – Т. I. – 880 с.
3. Ряппо Я. Радянське студентство (характеристика вузів України) / Я. Ряппо. – Х. : Державне видавництво України, 1948. – 48 с.
4. Бистров М.А. Керівна роль КП(б)У у галузі вищої освіти в період будівництва соціалізму 1917–1937 / М.А. Бистров // Вища школа гри ХДУ. – Х., 1974. – 140 с.
5. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов 1917–1973 / сост. А.А. Абакумов и др. – М., 1974. – С. 18.

6. Декрет І постанови Раднаркому УССР про відокремлення церкви від держави і школи організацію Управлінням вищими учбовими закладами. – Ф. 166. – Оп. І. – Д. 269–101 с.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2013.

Свичкарь В.Р. Вопросы формирования активной гражданской позиции студенческой молодежи Украины 20-х гг. XX в.

На основании изученного широкого круга источников в статье освещается вопрос развития системы высшего образования Украины. Отражен опыт организации клубной работы студенческой молодежи данного периода. Раскрыта деятельность студенческих клубов и их роль в формировании активной гражданской позиции студенческой молодежи.

Ключевые слова: активная общественная позиция, студенчество, студенческие клубы, кружки.

Svichkar' V. Issues active positson students Ukraine 20s XX century

Based studied a wide range of sources in the article highlights the issue of building the system of higher education in Ukraine. Displaying experience of club work students of the period. Writes about student clubs and their role in the formation of active citizenship students.

Key words: active position, students, student clubs, groups.

ВИТОКИ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ У ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ПСИХОЛОГІВ ХХ СТ.

У статті подано загальні ідеї фундаторів гуманістичної психології ХХ ст., що лягли в основу уявлення про людину як найвищу цінність. Розглянуто авторські інтерпретації на процеси самореалізації та самоактуалізації. Зроблено висновок щодо критерію самореалізації людиною гуманістичного потенціалу як відповідність створеного людиною продукту його сутнісним силам. Показано, що особистість як система складається зі значної кількості сутнісних сил: лібідо, влада, ігри, біологічні потреби тощо, звідси – різноманітність шляхів самореалізації.

Ключові слова: гуманізм, психологи, дослідження, гуманістична ідея, самореалізація.

На початку 10-х рр. ХХІ ст. українська освітня галузь стоїть на порозі масштабної модернізації, одним із пріоритетів якої визначається реалізація принципу гуманізму.

Цей процес поживався разом із демонстрацією євроінтеграційної політики, в якій людина, її життя, здоров'я, честь, гідність, недоторканність і безпека вже давно визнані найвищою соціальною цінністю. Сподівання педагогів та науковців-професіоналів, здатних розуміти й усвідомлювати особливості цієї цінності, знайшли своє відображення у численних дослідженнях, гострота й актуальність яких підвищується весь час, набуваючи об'єктивно перспективного характеру. Визначені у цих дослідженнях завдання потребують розв'язання низки наукових і практичних проблем, однією з яких є проблема психологічних витоків гуманістичних ідей у педагогічній галузі. Стан її розробленості свідчить про велику поліваріантність у розкритті окремих її складових. У психології цей пошук стримує відсутність цілісного уявлення про природу людини та наявність декількох важливих суперечностей, зокрема між:

- сучасним загальноновизнаним поглядом на ефекти клієнт-центрованого освітнього середовища та непоодинокими успіхами інших, зокрема авторитарних традицій організації педагогічного процесу в навчальних закладах;
- ідеями гуманізму про рівність умов існування, справедливість і братерство в демократичному суспільстві та низькою соціально-економічною конкурентоспроможністю педагога;
- бурхливим розвитком вимог до рівня професійної компетентності педагогів і неможливістю досягти справедливості та симетрії щодо оцінювання якості реалізації ним своїх професійних гуманістичних потенцій тощо.

Мета статті – висвітлити зміст гуманістичних ідей у фундаментальних дослідженнях психологів ХХ ст.

Сутність і значущість вказаної проблеми було розглянуто багатьма дослідниками з різних сторін і отримала численні варіанти та підходи до її розв'язання.

Найбільш впливові підходи до вивчення статусу людської природи та її функціонування поділилися на природничу, когнітивну та гуманістичну течії,

метою кожної з яких є формулювання всезагальних закономірностей психічного життя людини на основі вивчення тих чи інших аспектів людської поведінки, відчуттів і думок. Однак, спрямовуючи свою увагу переважно на окремі частини людської природи й ігноруючи інші, досягти бажаної мети поки що не вдалося. Розглянемо найвагоміші теоретичні напрацювання й емпіричні уявлення кожного з підходів стосовно предмета нашого дослідження.

У працях З. Фрейда запропоновано розуміння особистості й механізмів її функціонування, які довго перебували в центрі уваги Західної культури і були досить революційними для суспільної свідомості того часу. Його дослідження темних сторін людської психіки допомогли зрозуміти сутність емоцій страху, образи, вини, сорому. Істинна сутність людської природи вважалася науковцем деструктивною настільки, що від неї треба захищатися, і тільки придушуючи цю природу шляхом забобонів суспільство спроможне вирізнити людину із звірячого стану первісності. Суперечки щодо істинності теорії З. Фрейда продовжуються й досі. Ідеї фундатора наукової психології розчинилися протягом останнього сторіччя у десятках базових і прикладних теорій. Більшість авторів цих теорій вважали за необхідне посоромити З. Фрейда за помилки, але разом із тим не вагаючись використовували його провідні гіпотези та висновки. Для нашого дослідження особливо важливими є відкриті й описані З. Фрейдом методи аналізу людської поведінки, що включають тривалі за часом самодослідження, роздуми, відстежування стереотипів поведінки, мета яких допомогти пацієнту пригадати, виділити і трансформувати несвідомий зміст своїх внутрішніх переживань так, щоб звичне життя пацієнта могло приносити йому велике задоволення. “Наше тлумачення власного минулого містить у собі відповідь на те, хто ми є, як ми поводимося” [4, с. 57].

Не менш відомий і значущий для науки представник психоаналітичної течії К.Г. Юнг вважав, що в кожній людині є тенденція до індивідуалізації чи саморозвитку, і психіка має природжене прагнення до цілісності. «Індивідуалізація означає становлення єдиної, цільної істоти, і оскільки “індивідуальність” містить у собі нашу таємну, досконалу і незрівнянну унікальність індивідуалізація означає ще й очікування нашого власного самозвеличення. Ми, отже, могли б інтерпретувати індивідуалізацію як “шлях до особи” або “самореалізацію»» [4, с. 171]. К.Г. Юнг писав: “...кожен повинен бути тим, ким він є; кожен повинен розкривати свою власну унікальність, центр особи перебуває на однаковій відстані від свідомості та несвідомого; ми повинні прагнути до тієї ідеальної мети, яку природа виявляє, щоб спрямувати нас. Тільки виходячи з цього, людина може задовольнити свої потреби” [4, с. 91]. Згідно з К.Г. Юнгом, психотерапевт повинен бути відкритим для змін у результаті взаємодії з клієнтом і не може бути терапевтом, якщо сам є невротиком, адже “неможливо вивести пацієнта на більш високий рівень, ніж той, якого досяг сам терапевт” [4, с. 85]. Для нас ця думка симетрично збігається з переконаннями про те, що розвивати гуманістичні засади в діяльності іншої людини може тільки вчитель, який сам є носієм гуманістичного світогляду.

Дещо по-іншому мислить А. Адлер: “Цілі й очікування більше впливають на поведінку людини, ніж враження минулого”. У такій позиції його головна відмінність від тверджень З. Фрейда і К.Г. Юнга. Рушійною силою людського розвитку А. Адлер вважав бажання досягти переваги або завоювати навколишнє середовище. Твердо стоячи на платформі еволюції Ч. Дарвіна, А. Адлер розгля-

дає всі людські поривання як боротьбу за досконалість і адаптацію до довкілля [4, с. 36–37], хоча вважає співпрацю і відчуття спільності в цьому процесі важливішими, ніж змагання. “Мета переваги для кожної людини персональна й унікальна. Вона залежить від значення, яке вона надає життю” [4, с. 181]. А. Адлер зазначав, що на різні подразники, які мають вплив на наше життя, ми реагуємо активно і творчо. Ми не інертні об’єкти, що пасивно сприймають усі зовнішні впливи, ми активно шукаємо відповідні враження і відкидаємо інші. Ми вибірково систематизуємо й осмислюємо досвід, виробляючи індивідуальну схему апперцепції та формуючи чітку модель ставлення до світу. Психологічне зростання, за А. Адлером, полягає, перш за все, у спрямуванні від егоцентричної мети досягнення особистої переваги до позиції конструктивного впливу на навколишнє середовище і розвиток суспільства. Можливими перешкодами на шляху до такого зростання А. Адлер вважав три негативні обставини в житті людини – органічну неповноцінність, розбещеність і занедбаність. Він наголошував, що всі людські неврози починаються зі спроби подолати відчуття неповноцінності, яке призводить у подальшому до ізоляції й відчуження. Щоб вилікувати невроз, терапевт повинен допомогти людині повністю змінити світогляд, набутий у процесі виховання. Звернення ж до цілей і очікувань пацієнта наближає його до розуміння самого себе й підвищення соціального інтересу. “Ви можете видужати за 14 днів, якщо дотримаетесь одного рецепта: намагайтеся щодня думати, як ви можете когось порадувати” [4, с. 347]. Не важко помітити, що ці ідеї А. Адлера містять принципи гуманізму. Це дає можливість вважати його фундатором гуманістичної психології, в якого турбота про себе замість турботи про іншого лежить в основі всіх перешкод психологічного зростання людини.

Цікавий розвиток психоаналітична теорія одержала в працях Ф. Перлза переважно завдяки ідеї про цілісність вияву поведінки людини з її внутрішнім життям. У терапії дії пацієнта: “...те, як він рухається, говорить, жестикулює тощо дають стільки само інформації, скільки й те, про що він думає і які слова вимовляє. Наше тіло є прямим виразником того, ким ми є. Спостерігаючи наші наявні фізичні дії – позу, дихання, рухи, ми можемо дізнатися про себе дуже багато. Насправді ніщо не витісняється. Всі релевантні “гештальти” виявляють себе, вони – на поверхні, вони явні, подібно до голизни короля” [4, с. 272]. Лікування неврозів Ф. Перлз бачив у виявленні невиражених емоцій, а роль психотерапевта у підтримці, якої пацієнту не вистачає внутрішньо. Найвагоміший засіб терапевта, на думку Ф. Перлза, допомогти пацієнту побачити “систематично перериваючого себе, що грає ролі тощо”. Ф. Перлз першим визнав індивідуальну роботу з клієнтом, на відміну від групової, як неефективну: “Психологічне зростання і зміни не можна викликати насильно, бо зростання – це природний і спонтанний процес крокування до кращого в собі, а людська природа є доброю за своєю сутністю. Будь-яке мислення, на відміну від почуття, невротичне і незріле. Найшвидше, блокуючою перешкодою є тривога. Завжди тривога. Зрозуміло, ви турбуєтеся, якщо вам доводиться оволодіти новим способом поведінки” [3].

«Формула тривоги дуже проста: тривога – це розбіжність між “зараз” і тоді”. Якщо ви перебуваєте в ситуації “зараз”, ви не можете випробувати тривогу, оскільки збудження негайно виливається в безперервну спонтанну дію. Якщо ви перебуваєте в “зараз”, ви демонструєте творчі здібності та винахідливість. Якщо ваші почуття наготові, якщо ваші очі та вуха розкриті, як у будь-якої маленької дитини, ви знаходите рішення.

Прорив до спонтанності, до підтримки цілісності нашої особи – так, так, так» [4, с. 167–168].

Цікавим є підхід до проблеми тілесно орієнтованої психотерапії В. Райха: “Саме “як”, тобто форма поведінки і спілкування набагато важливіша, ніж зміст того, про що пацієнт розказує аналітику. Слова брешуть. Спосіб їх подачі – ніколи” [4, с. 262]. Звільнення гуманістичного потенціалу В. Райх визначав як процес руйнування психологічного і фізичного захисного панцира, процес становлення вільної та відкритої людської особи. Ідеї В. Райха надалі використовуватимуться нами при підготовці вчителя основної школи під час проходження курсу “Школа педагогічної майстерності”. Його концепція тіла людини є, на наш погляд, дуже перспективною теорією для майбутньої психологічної науки.

У світлі сучасного психологічного розуміння Е. Еріксон дав нове формулювання золотому правилу: “стався до людей так, як хочеш, щоб ставилися до тебе”. Автор зазначає: “Досвід спілкування з терапевтом дає пацієнту, який лікувався, можливість розвивати далі й передавати навколишнім розумне і здорове ставлення до світу, що є істотною частиною етичного погляду на речі” [4, с. 236–237]. Відчуття “я той, ким хочу бути” відіграє, на думку багатьох, вирішальну роль у розвитку нормального відчуття ідентичності, відсутність якого може стати причиною ворожого ставлення до існуючих цінностей і суспільних цілей [4, с. 237]. Ці слова викликають надію на те, що наш досвід гуманізації педагогічної діяльності вчителя отримає резонанс (у світлі синергетичного навчання) з метою саморозвитку цього способу життя і діяльності вчителя без нашої участі. Адже зробити цього не вдавалося жодній педагогічній новачці.

Найближчим серед психологів до проблеми гуманізації педагогічної діяльності був американський психолог У. Джеймс. Він вважав, що професії вчителя властиві деякі недоліки від початку: “Досвід навчив мене, що в інтелектуальному аспекті вчителі менш вільні, ніж будь-яка інша категорія людей. Учитель вдається до неможливого, щоб порозумітися з вами; якщо ж він дійсно усвідомить щось сказане вами, то обрушиться на цю інформацію всією вагою своїх понять, нагадуючи корову на порозі будинку, коли ні ввійти, ні вийти. Він ніколи не забуде засвоєної інформації і не зможе сприйняти нічого іншого, що ви не говорили б і не робили. Свою думку про вас він забере із собою на той світ, як шрам на власному лобі” [4, с. 131]. Книга У. Джеймса “Бесіди з учителями про психологію” і дотепер актуальна й застосовується в американському освітньому просторі. “Ви глибоко помиляєтеся, якщо думаєте, що з психології, тобто з науки про закони душевного життя, можна безпосередньо для шкільного використання вивести певні програми, плани або методи викладання. Психологія – наука, а викладання – мистецтво; науки ж ніколи не творять прямо з себе мистецтва. Для цього необхідне посередництво конкретного винахідливого розуму, який через свою оригінальність починає застосовувати на практиці результати, здобуті наукою”. Очевидно, що У. Джеймс піклується більше про ясність висновків щодо проблем становлення людини, ніж про розробку певного уніфікованого підходу, і тому він усвідомлював, що різні моделі корисні для розуміння різних типів даних. Погані звички є, за У. Джеймсом, найпоширенішими перешкодами для зростання особистості в повсякденному житті. Новим можливостям заважають труднощі при зміні звичок. У. Джеймс вважав, що основним завданням навчання вчителів професійної майстерності є їхнє заохочення з метою розвитку здібностей до тривалої уваги.

Радикально відмінною вихідною методологією психологічної науки характеризуються праці так званих “біхевіористів”, до яких зараховують І. Павлова, Б.Ф. Скіннера і Д.Б. Уотсона. Відкинувши різні посилання на такі поняття, як “свідомість”, “душа”, “свобода”, “воля”, “креативність” та інші, вчені переслідували об’єктивну теоретичну мету – прогноз поведінки людини і контроль над нею. Інтроспекція і самоаналіз не є важливою частиною їх методу, а тому не розділяє людину і тварин. Що стосується проблеми самореалізації людиною свого гуманістичного потенціалу, то, не використовуючи в цілому цих термінів, шлях, запропонований ученими щодо змін у людині, пролягає через розвиток мислення і його здатність ослабити вплив несприятливих умов із метою більш успішного контролю власної поведінки за допомогою підкріплення або невідкріплення певних її видів. Б.Ф. Скіннер не вважав людей творчими та діяльними натурами, оскільки їх поведінка визначається генетикою й оточенням.

Теорія особових конструктів Д. Келлі пов’язує більшість труднощів у психологічному зростанні й самореалізації з недоречними рольовими конструктами, обраними людиною для себе та інших. Учений розробив новаторські способи використання своєї теорії на практиці, щоб допомогти ідентифікувати існуючі ролі та створити більш адаптивні й творчі форми конструювання себе та інших. Висновки вченого цінні для нас надією на те, що в процесі освоєння нових, більш вдалих способів професійної майстерності вчитель отримає варіант шляху для зміни себе. Так звана “терапія фіксованих ролей” наштовхує нас на думку, що вчителю давно необхідно розучити роль вдалої, щасливої людини і саме цим вивільнити свій потенціал людяності.

Автором, одним із засновників гуманістичної психології, вважається К.Р. Роджерс, який значно вплинув на освіту в англійських країнах у 60–70 рр. ХХ ст., розкрив ідею клієнт-центрованої (нині особистісно орієнтованої) освіти.

Гуманістична течія виникла як реакція на біхевіористично та психоаналітично орієнтовані течії. Вона не заперечує емпіричних фактів, отриманих природничим і психоаналітичним напрямом, однак вважає неадекватним створений образ людини. Представники гуманістичної орієнтації виступають за посилення тенденції максимальної поваги до людини, її інтелектуальної та моральної сфери життєдіяльності (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл). Вони вважають, що “природничо-науковий спосіб мислення, що домінує в когнітивній психології, є яскравим проявом раціонально-технічної функції людського мислення” [1; 4], завдання якого “знати для того, щоб передбачувати і управляти” [1; 4]. Зовсім іншого навантаження набувають “ідейно-інтуїтивні” функції мислення (А. Маслоу). У них на перший план виступають буттєві цінності, що визначають сенс людського життя і відповідають на запитання “Для чого я живу?”.

Теоретичні положення К. Роджерса стали базою для розроблення особистісно-центрованої педагогіки, що будується на всебічному вивченні внутрішнього світу дитини, її суб’єктивних переживань, бо саме вони визначають поведінку людини. Використовуючи творчі форми групової динаміки, апелюючи до духовних цінностей, пошуку сенсу життя та розкриття творчих можливостей кожної людини, К. Роджерс визначив три важливі позиції:

1. Поведінку людини можна розглядати тільки із суб’єктивної точки зору і пізнання дійсності.
2. Людина здатна визначати свою долю в контексті природних здібностей і обмежень.

3. Людина за своєю суттю добра і прагне до самовдосконалення.

Одним із ключових понять К. Роджерса є безумовне позитивне прийняття внутрішнього світу особистості (почуттів, думок, навичок, відчуттів тощо) значущими для неї людьми. Безумовне прийняття може бути тоді, коли до внутрішнього світу іншої людини ставляться як до цінності, не нав'язуючи при цьому жодних умов.

А. Маслоу, будучи фундатором гуманістичної теорії особистості, яка розглядає її з усіма цінностями, ідеалами, творчістю, констатував, що такий розвиток властивий тільки здібним і високоосвіченим особам. Теоретичні положення А. Маслоу особливо важливі для сучасної української школи, яка ставить за мету гуманізацію внутрішньокolleктивних відносин і формування відкритих виховних систем. Особливо цінним є положення про ієрархію потреб і самоактуалізацію особистості, яка, до речі, ініціювала багато дискусій щодо її істинності. Мотиваційні процеси, на думку А. Маслоу, є основою гуманістичної теорії особистості.

А. Маслоу виступив з ідеєю первинності особистості відносно суспільства. Він вважав, що головне призначення людини полягає у «відкритті свого справжнього “Я”». На підтвердження цього ним сформульовано принципово важливі положення та стратегію навчання неогуманістичного напрямку: “Повний, здоровий, нормальний і бажаний розвиток полягає в актуалізації людської природи, в реалізації її потенційних можливостей і розвитку її до рівня зрілості тими шляхами, які підказує ця прихована, мало пізнана основна природа. Її актуалізація повинна забезпечуватися швидше зростанням зсередини, аніж формуванням ззовні” [2, с. 340].

Висновки. За результатами аналізу психологічний зміст процесу гуманізації людської діяльності полягає в такому: сутність процесу гуманізації діяльності особистості полягає в об'єктивації сутнісних сил людини як фундаментальної потреби особистості (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс). Механізмом гуманізації виступає така діяльність, яка відповідає внутрішнім тенденціям розвитку особистості. Загальний критерій самореалізації людиною гуманістичного потенціалу – відповідність створеного людиною продукту її сутнісним людським силам.

Пізнання особистістю власного гуманістичного потенціалу (самопізнання) необхідне, бо, знаючи його, можна завдяки малому резонансному впливу мати значущі наслідки і досягти бажаної мети, заощаджуючи час, зусилля та інші ресурси (синергетична концепція).

Особистість як система складається зі значної кількості сутнісних сил (лібідо, влада, радість), звідси – розмаїття шляхів її самореалізації. Обмежити прояви тієї чи іншої потреби – запорука ефективної об'єктивації людиною гуманістичного потенціалу. Однак, скільки залишиться потреб, стільки й можливих шляхів для самореалізації (А. Адлер, Г. Оллпорт, Ю. Орлов, К. Юнг). Передумовами ефективності такої самореалізації є визначення оптимальної програми самореалізації особистості, беручи до уваги її генетичні та соціальні реалії.

Список використаної літератури

1. Гуманістична психологія: Антологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів : у 3 т. – К. : Університетське видавництво “Пульсари”, 2001. – Т. 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 252 с.
2. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу ; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

3. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания / Ф. Перлз. – М. : Просвещение, 1993. – 478 с.
4. Фрейдджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейдджер, Д. Фейдимен. – СПб. : Прайм-еврознак, 2001. – 864 с.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2013.

Сущенко А.В. Истоки гуманистических идей в фундаментальных исследованиях психологов XX в.

В статье представлены общие идеи фундаторов гуманистической психологии XX в., ставшие основой представления о человеке как наивысшей ценности. Рассмотрены авторские интерпретации на процессы самореализации и самоактуализации. Сделан вывод относительно критерия самореализации человеком гуманистического потенциала как соответствие созданного человеком продукта его сущностным силам. Показано, что личность как система состоит из значительного количества сущностных сил: либидо, власть, игры, биологические потребности и др., отсюда – разнообразие путей самореализации.

Ключевые слова: гуманизм, психологи, исследования, гуманистическая идея, самореализация.

Sushchenko A. Origins humanistic ideas in basic research psychologist XX century

The article presents the general ideas of humanistic psychology Fundator twentieth century, at the basis of understanding of man as nayvysshey value. Considered the author's interpretation on the process of self-realization and self-actualization. The conclusion with respect to the criterion of self-realization as a human humanistic potential compliance man-made product of its essential powers. It is shown that the identity of the system consists of a large number of essential powers: libido, power, sports, and other biological needs – hence the variety of ways of self-realization.

Key words: humanism, psychologist, research, humanistic idea, self-realization.

**НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ
КИЇВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ АКАДЕМІЇ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ ст.
ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У статті визначено основні напрями дослідження ученими науково-педагогічних ідей та діяльності викладачів Київської духовної академії другої половини ХІХ – початку ХХ ст. як історико-педагогічної проблеми.

Ключові слова: викладачі Київської духовної академії, історія педагогіки, історико-педагогічна проблема, напрями дослідження.

Для сучасної української освіти є характерними кризові процеси, у подоланні яких значну роль може відіграти педагогічний досвід українського народу. Відповіді на актуальні питання сьогодення потребують об'єктивної оцінки історичних реалій, неупередженого вивчення історичних коренів ідей і концепцій, вдумливого осмислення минулого, зокрема педагогічної спадщини викладачів Київської духовної академії (КДА). Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що дослідження діяльності та педагогічних поглядів викладачів означеної духовної академії завжди привертало увагу науковців. Тому потреба систематизації і виокремлення основних напрямів вивчення досліджуваної проблеми набуває актуальності.

Історіографія науково-педагогічних ідей і діяльності викладачів КДА другої половини ХІХ – початку ХХ ст. частково висвітлювалась у монографіях і дисертаційних роботах С. Зайцевої, С. Кузьміної, Н. Полторацької та інших дослідників. Проте на сьогодні відсутні дослідження, які охопили б у цілому історіографію досліджуваного питання.

Мета статті – проаналізувати наукові праці, у яких розглядаються науково-педагогічні ідеї та діяльність викладачів Київської духовної академії означеного періоду, виокремити основні напрями дослідження проблеми.

Науково-педагогічні ідеї та діяльність педагогів вищого духовного навчального закладу почали вивчати ще в дореволюційні часи. У працях науковців другої половини ХІХ – початку ХХ ст. представлено огляд педагогічної спадщини, біографічні відомості й окремі науково-педагогічні думки викладачів академії.

З'ясовано, що лише в “Енциклопедичному словнику” Ф. Брокгауза та І. Ефрона (1890–1907) і праці М. Демкова “История русской педагогики” (1909) здійснено огляд педагогічної спадщини і біографій викладачів КДА. Окремі науково-педагогічні ідеї в дореволюційний період висвітлені в статтях періодичних видань. Науковий здобуток П. Юркевича в таких джерелах сприймався досить неоднозначно, часто різко критикувався. Негативне ставлення значною мірою пояснюється тим, що в часи поширення лівих поглядів і матеріалістичних переконань серед інтелігенції, філософія і педагогіка П. Юркевича ґрунтувалась на ідеалізмі. Тісний зв'язок ученого з духовенством, лояльність до політики царизму також не сприяли об'єктивному дослідженню його педагогічної спадщини в ліво-радикальних колах науковців. Про це свідчать праці Г. Благосветлова, А. Пятковського, П. Ткачова. У них в основному розглядалися ідеї морально-релігійного виховання (Г. Благосветлов, П. Ткачов) і використання тілесних покарань (А. Пятковський).

Як бачимо, педагогічний здобуток викладачів КДА другої половини ХІХ – початку ХХ ст. був недостатньо вивчений дореволюційними науковцями. Учені розглядали лише педагогічні праці П. Юркевича – і їхні дослідження не завжди були об’єктивними внаслідок упередженого ставлення і політизації.

У радянський період з ідеологічних причин педагогічна спадщина викладачів КДА означеного періоду довгий час практично не досліджувалась. Були забуті імена більшості з них, окрім П. Юркевича, про якого час від часу зазначали в дослідженнях в негативному світлі як про філософа-ідеаліста і прихильника офіційної політики царського уряду. Ім’я П. Юркевича згадувалось, щоб підкреслити праведність пафосу педагогічних творів М. Чернишевського або ще раз довести матеріалістичність поглядів К. Ушинського. Праці М. Розумовського, В. Смирного, Ф. Фрадкіна та інших слугують яскравою ілюстрацією цього твердження.

Лише в дослідженнях української діаспори, а також у деяких працях радянських науковців були здійснені спроби вивчення науково-педагогічних ідей та діяльності викладачів вищого духовного навчального закладу України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Аналіз студій цих учених свідчить, що у них здійснено огляд педагогічної спадщини і біографії викладачів КДА. Так, С. Сірополко у праці “Історія освіти в Україні” [5], досліджуючи розвиток Київської духовної академії другої половини ХІХ – початку ХХ ст., подав “частковий список вихованців” цього навчального закладу. У списку серед інших представлені також Д. Богдашевський, М. Олесницький, В. Певницький і П. Юркевич. Автор подав основні біографічні дані перших трьох викладачів. У матеріалі про П. Юркевича, окрім біографії, також вмістив характеристику його педагогічної діяльності, згадав деякі педагогічні праці.

Радянські дослідники філософської спадщини Памфіла Даниловича у своїх працях розглядали життєвий шлях науковця. Так, в “Антології світової філософії” (1972) представлені короткі біографічні відомості і досить упереджена характеристика його діяльності. В останньому томі третього видання “Великої Радянської енциклопедії” (1978) також згадується П. Юркевич, про нього зазначається як про російського філософа-ідеаліста і педагога. У джерелі висвітлені філософські погляди та основні віхи життя науковця. Найбільш детальний життєпис Памфіла Даниловича належить О. Абрамову і розміщений він у збірці філософських творів П. Юркевича, що вийшла друком у 1990 р. у Москві. У цьому ж році побачила світ “Антологія педагогічної думки Росії”, біографічні нариси і коментарі до якої написав П. Лебедев. У виданні представлені фрагменти з “Читань про виховання” і “Курсу загальної педагогіки”, які супроводжуються біографією викладача і коментарем, що вказує на велике історичне значення й актуальність педагогіки П. Юркевича.

Таким чином, за радянських часів науковцями української діаспори, радянськими філософами і педагогами здійснено тільки огляд педагогічної спадщини і біографій викладачів КДА.

Зі здобуттям Україною незалежності науковці почали активно досліджувати науково-педагогічні ідеї та діяльність педагогів КДА. Огляд їхньої педагогічної спадщини і біографій представлений енциклопедичними і довідково-біографічними виданнями (за редакцією Б. Бім-Бада, В. Кременя, за авторством С. Гончаренка), підручниками і навчальними посібниками (“Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги” (2004), “Українська педагогіка в персоналіях” (2005) тощо), статтями І. Юрас, Л. Пироженко, М. Тка-

чук і дисертаційною роботою В. Фазана. У цих працях в основному здійснювався огляд педагогічної спадщини і діяльності П. Юркевича. І тільки в окремих статтях науковців та дисертації В. Фазана висвітлений досвід та огляд педагогічних поглядів також інших викладачів: Д. Богдашевського, М. Зайцева, П. Кудрявцева, П. Ліницького М. Маккавейського, М. Олесницького, В. Певницького.

Значна частина статей, монографій, дисертацій присвячена вивченню окремих науково-педагогічних ідей викладачів вищого духовного навчального закладу України. Ці ідеї узагальнено в таблиці.

Таблиця

**Дослідження окремих науково – педагогічних ідей викладачів КДА
другої половини XIX – початку XX ст. сучасними науковцями**

Дослідники педагогічної спадщини викладачів КДА	Науково-педагогічні ідеї викладачів КДА	Викладачі КДА, яким належать ідеї
Н. Полтарацька	аксіологічних аспектів педагогічного супроводу морального виховання особистості, що ґрунтуються на досягненнях філософської і педагогічної думки, досвіді вітчизняної та зарубіжної педагогіки	П. Юркевич
К. Каліна	спрямованості виховання на розвиток волі людини, її високих моральних якостей і переконань	П. Юркевич
Т. Тхоржевська	органічного поєднання християнських знань про дитину із суто науковими здобутками	П. Юркевич
	обмеженості різних педагогічних теорій порівняно з християнським вихованням	М. Маккавейський, М. Олесницький
М. Прищак	духовності як гармонійного поєднання істини, добра й краси; самотворчості як важливого чинника розвитку духовності особистості	П. Юркевич
А. Окопний	співвідношення духовного і фізичного розвитку дитини	П. Юркевич
М. Маріо	врахування особливостей внутрішнього світу дитини, її емоційної сфери – “серця” у вихованні	П. Юркевич
Т. Кошечкіна	наявності акроаматичної та аеротематичної форм взаємин учителя і учнів в процесі навчання з урахуванням ступеня активності останніх	П. Юркевич
Т. Довженко	активізації розумової діяльності учнів і досягнення ними осмислених та міцних знань під час бесіди	П. Юркевич
О. Ткаченко	використання “штучних” та “природних” засобів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності школярів	П. Юркевич
Л. Кудрик	співвідношення мови загальнолітературної та діалектної, як загального й індивідуального	П. Юркевич
А. Нікольська	логіко-психологічного обґрунтування процесу навчання	П. Юркевич
С. Зайцева	психологічного обґрунтування процесу навчання	П. Юркевич
Н. Лосева	необхідності створення педагогічних умов, які сприяють активізації потенційних можливостей особистості, розширенню меж її повноцінного розвитку та сприяють готовності дитини до внутрішнього самобудівництва та самореалізації	П. Юркевич

Продовження табл.

Дослідники педагогічної спадщини викладачів КДА	Науково-педагогічні ідеї викладачів КДА	Викладачі КДА, яким належать ідеї
Л. Дубровська	вивчення індивідуальності дитини, зміни темпераменту залежно від віку дитини	П. Юркевич
Є. Плеханов	необхідності історико-педагогічних досліджень	М. Маккавейський
Н. Гупан	необхідності історико-педагогічних досліджень	М. Маккавейський
О. Черкасов	необхідності історико-педагогічних досліджень	М. Маккавейський, П. Юркевич
Б. Год	важливості сімейного виховання дитини	М. Зайцев, М. Маккавейський, М. Олесницький, П. Юркевич

З отриманням незалежності Україною з'являються праці, у яких розглядається педагогічна спадщина викладачів КДА в контексті філософії освіти. Це численні статті, поодинокі монографії та дисертації. “Першою ластівкою” тут стала стаття А. Плеханова “П.Д. Юркевич – філософ і педагог” (1991), де за критерій оцінювання педагогічної спадщини ученого була взята не партійна настанова, а наукова значущість сама по собі, що дало змогу авторові привернути увагу до гуманістичної спрямованості робіт мислителя, до глибокого філософсько-богословського і психологічного обґрунтування його теорії морального виховання. Наступні статті так само, як і ця перша, невеликі за обсягом і торкаються поглядів П. Юркевича на окремі проблеми філософії освіти.

Значна кількість наукових праць С. Кузьміної присвячена філософсько-педагогічній концепції П. Юркевича. Ця концепція, на думку дослідниці, постає результатом філософського осмислення виховання й освіти, як особливих вимірів людського буття.

У монографії О. Головченко “Концептуальний аналіз філософсько-педагогічних проблем реформування вітчизняної освіти ХІХ ст. у працях П.Д. Юркевича та М.Я. Грота” (2007) доводиться, що “філософія серця” була духовною підвалиною педагогіки П. Юркевича, адже саме через неї і вибудовується науковцем проєкція нової “філософії освіти”. Дослідниця визначила, що Памфіл Данилович визнавав божественний характер духовності і великого значення надавав у вихованні релігійним цінностям. Проте вона дійшла висновку, з яким могла б посперечатись велика кількість науковців, що “порівняно з позицією М.Я. Грота, який теж визнавав Бога, але ухилився від служіння релігії і церкві на користь розвитку свого внутрішнього Бога у собі через розвиток своєї особистості, визнання П.Д. Юркевичем необхідності вивчення Закону Божого й обов’язку служити і побудування на цих засадах системи освіти і виховання було помітним кроком назад” [1, с. 86]. Можливо, таке твердження можна пояснити використанням недостатньої кількості джерел, зокрема науковець не аналізує працю “План и силы для первоначальной школы” (1870), у якій звертається увага на важливість православної віри для розвитку духовності особистості.

Останнім часом почалося дослідження викладання педагогіки у КДА другої половини ХІХ – початку ХХ ст. і вивчення педагогічного та філософського спадку М. Зайцева, П. Ліницького, М. Олесницького, М. Маккавейського. Про це свідчать

статті С. Кузьміної “Філософія школи” Миколи Маккавейського” (2006), “Проблеми філософії освіти у творчості Петра Ліницького” (2007), “Курси педагогіки в Київській духовній академії: зміст і традиції викладання” (2008), “Школа і державна освітня політика: погляд київських академічних філософів (2009).

Таким чином, дослідження, у яких розглядається педагогічна спадщина викладачів КДА в контексті філософії освіти, також були в основному присвячені науковому здобутку П. Юркевича. І лише в останнє десятиліття з’явилися праці, у яких розроблялася філософсько-педагогічна спадщина М. Зайцева, П. Ліницького, М. Маккавейського та М. Олесницького.

Висновки. Як засвідчив науковий пошук, осмислення науково-педагогічних ідей та діяльності викладачів КДА другої половини XIX – початку XX ст. в історико-педагогічній літературі відбувалося за трьома основними напрямками: наукові розвідки, у яких здійснено огляд педагогічної спадщини і біографій викладачів Київської духовної академії; публікації, присвячені аналізу окремих науково-педагогічних ідей науковців вищого духовного навчального закладу України; праці, у яких розглядається педагогічна спадщина викладачів Київської духовної академії в контексті філософії освіти. Перспективи подальших досліджень полягають у з’ясуванні витоків науково-педагогічних ідей КДА другої половини XIX – початку XX ст.

Список використаної літератури

1. Головченко О. Концептуальний аналіз філософсько-педагогічних проблем реформування вітчизняної освіти XIX ст. у працях П.Д. Юркевича та М.Я. Грота : монографія / Ольга Головченко. – К. : Міжгалуз. ін-т упр., 2007. – 151 с.
2. Зайцева Светлана Александровна. Психолого-педагогическое наследие П.Д. Юркевича : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Светлана Александровна Зайцева. – СПб., 2001. – 164 с.
3. Кузьміна С.Л. Філософсько-педагогічна концепція П.Д. Юркевича : монографія / С.Л. Кузьміна. – К. : Парапан, 2002. – 162 с.
4. Полторацкая Н.Л. Педагогическое сопровождение нравственного воспитания личности в научном наследии П.Д. Юркевича : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Нина Леоновна Полторацкая. – Смоленск, 2006. – 205 с.
5. Сірополко Степан. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2013.

Твердохлеб Т.С. Научно-педагогические идеи и деятельность преподавателей киевской духовной академии второй половины XIX – начале XX ст. как историко-педагогическая проблема

В статье определены основные направления исследования учеными научно-педагогических идей и деятельности преподавателей Киевской духовной академии во второй половине XIX – начале XX в. как историко-педагогической проблемы.

Ключевые слова: преподаватели Киевской духовной академии, история педагогики, историко-педагогическая проблема, направления исследования.

Tverdokhlebs T.S. Research and teaching ideas and activities of the faculty of the Kiev Theological Academy, the second half of XIX – early XX century as a historical and pedagogical problem

In this article the main directions of research scientists research and teaching ideas and activities of teachers of the Kiev Theological Academy in the second half of the XIX – early XX century as a historical and pedagogical issues.

Key words: teachers of Kiev Theological Academy, the history of pedagogy, historical and pedagogical problem, areas of study.

УДК 37.091.4:343.848

ИЕРЕЙ АЛЕКСАНДР ХВОРОСТ

**ВОСКРЕСНАЯ ШКОЛА КУРЯЖСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ
ИМ. А.С. МАКАРЕНКО: ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

У статті висвітлено форми, методи виховної роботи студентів Харківської духовної семінарії з молоддю в недільній школі Куряжської виховної колонії ім. А.С. Макаренка; узагальнено проблеми взаємодії з вихованцями та накреслено перспективи розвитку цієї роботи.

Ключові слова: Куряжська колонія, виховання, вихованці, духовно-просвітницька робота.

Современная воскресная школа представляет собой занятия для детей или взрослых по Закону Божию, церковному пению, рукоделию. Эти занятия обычно проводятся при храмах в не богослужбное время и носят педагогически-просветительский характер. Но воскресные школы функционируют не только при храмах. Особые воскресные школы открыты в учреждениях пенитенциарной системы Украины.

В нашей стране по состоянию на 1 марта 2012 г. насчитывается 183 таких учреждений. Из них 8 колоний имеют статус воспитательных. Это колонии для несовершеннолетних преступников, в которых суммарно содержится около 1300 воспитанников.

Общие положения воспитания и перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей изложены в работах таких авторов, как А.С. Макаренко, В.Н. Николаева, Е.П. Орлова, Ю.И. Чапала, Р.В. Соколова, Н.В. Соколова и др. Анализ данной литературы показывает, что отдельные проблемы работы с молодежью в воспитательных колониях рассматривали: Ю.И. Чапала (обобщая опыт работы в колонии им. А.С. Макаренко, раскрывает проблемы подростковой преступности и методы воспитания); Е.П. Орлова (рассматривает проблемы работы с подростками-наркоманами и ВИЧ-больными в СИЗО); Р.В. Соколов, Н.В. Соколова (педагогические формы и методы воспитания А.С. Макаренко). Однако вопросы воспитания молодежи колонии в воскресной школе мало изучены, православные методы перевоспитания практически не раскрыты. Поэтому **цель статьи** – описать особенности практической работы воскресной школы при Куряжской колонии, охарактеризовать существующие проблемы и возможные пути их разрешения, наметить перспективы дальнейшей духовно-просветительской работы.

Студенты Харьковской духовной семинарии на протяжении более чем 10 лет ведут занятия в воскресной школе при Куряжской воспитательной колонии имени А.С. Макаренко. Данное учреждение является одной из старейших колоний для несовершеннолетних правонарушителей. Она была открыта в 1926 г. педагогом мирового уровня А.С. Макаренко в стенах бывшего Свято-Преображенского Куряжского мужского монастыря. Монастырь был основан почти одновременно с городом Харьковом. До революции, в 1917 г. в нём хранилась великая святыня Слобожанщины – Озерянская икона Божией Матери. В

этом монастыре несколько лет проживал и трудился классик украинской литературы Г. Квитка-Основьяненко.

Занятия в колонии проводятся один раз в неделю, в воскресный день и носят просветительский характер. Православные беседы с воспитанниками в сочетании с просмотром и обсуждением видеофильмов, направлены на общение с аудиторией. К основным задачам духовно-просветительской работы с воспитанниками колонии мы относим:

- раскрытие основ Православной веры, ознакомление с историей Церкви, ее традициями;
- ознакомление со Священным Писанием Ветхого и Нового Завета;
- показ идеала православной семьи и семейных отношений;
- подготовка слушателей воскресной школы к принятию Церковных Таинств.

В ходе воспитательной работы с молодежью были выявлены следующие проблемы взаимодействия между студентами-семинаристами и воспитанниками:

1. Отсутствие методической литературы и пособий, помогающих вести духовно-просветительскую работу в тюремных заведениях.

Компенсировать этот вакуум могут такие художественные произведения: “Из рода в род” и “Безотцовщина” Виктора Николаева, “Сочинение на несвободную тему” Юрия Чапалы, “От тюрьмы и сумы. Книга для всех” Е.П. Орловой, “Остановитесь в путях ваших. Записи тюремного священника” Профессора, протоиерея Глеба Каледы, “Миссиология” М.В. Чернышева.

2. Преодоление внутреннего страха в общении с воспитанниками колонии.

В колонии содержатся воспитанники, осужденные по всем видам преступлений: начиная от хулиганства и заканчивая убийством.

Проводить первые занятия сложно, но страх общения с заключенными впоследствии исчезает, для более быстрой адаптации необходимо проводить занятия начинающему преподавателю вместе с преподавателем, уже имеющим опыт работы с такими ребятами.

3. Асоциальное поведение подростков и их родителей до заключения.

Как известно, многие подростки попадают в колонию из неблагополучных семей, в раннем возрасте пробуют алкоголь, никотин, токсические и наркотические вещества, что пагубно сказывается на их психическом и физическом состоянии.

4. Замкнутость и недоверие подростков, агрессивность, воздействие уличной субкультуры.

5. Депрессивность подростков, крайне негативное мировоззрение детей.

Это связано с изоляцией детей от внешнего мира, т. н. “жизнь за колючей проволокой”. Во времена А.С. Макаренко и вплоть до 1956 г. колония оставалась “открытой”, т. е. каждый воспитанник мог свободно покинуть заведение в любое время. Про это пишется в “Педагогической поэме” [4]. Принудительное заключение деформирует психику ребенка (именно ребенка). По словам учителя, работающего в школьной колонии 20 лет: “Мы воспитываем детей на взрослую зону”.

6. Педагогическая запущенность детей.

Есть такие воспитанники, которые только в колонии начали получать начальное образование, т. е. учиться читать и писать. При общении на занятиях с детьми было обнаружено, что большинство из них с трудом читают по слогам.

Потому преподавателю необходимо активно пересказывать текст и смысл Священного Писания, так как нет надежды на то, что они будут самостоятельно читать Библию. Для их интеллектуального развития это слишком сложная задача.

Раскроем особенности духовно-просветительской работы с молодежью в воскресной школе колонии. Основная масса подростков отбывают сроки наказания от 1 до 3 лет. Люди постоянно меняются: одни прибывают, других переводят во взрослую колонию, третьих освобождают. Курс воскресной школы не может быть прямолинейным – требуется систематический возврат к прошлым темам для ознакомления с новыми воспитанниками, закрепления и повторения.

Другой особенностью является параллельная работа в колонии воскресной школы евангелистов-христиан баптистов (ЕХБД), в результате чего некоторые дети посещают и православные, и баптистские занятия, не осознавая разницы в Православном учении и учении сектантов. И одни, и другие говорят о Библии, о заповедях, молитве “Отче наш”. Акцентировать внимание приходится на историческом аспекте Православной Церкви, Крещении Руси в 988 г., православной вере запорожского казачества. Но и это слабо помогает, так как дети почти не знают истории.

Поскольку покидать колонию воспитанникам нельзя, то нет возможности показать им устройство храма и православное богослужение. Эту проблему частично решают видеофильмы серии “Закон Божий” производства телеканала “Глас”, где доступно и лаконично изложены основы православной веры.

Для решения поставленных задач нами были выработаны перспективы духовно-нравственной работы с воспитанниками колонии в воскресной школе:

1. Начать служить Божественную литургию.

Поскольку Литургия является центром богослужения Православной Церкви, то совершение Евхаристии станет новым этапом духовного служения в колонии. Личное участие в богослужении позволит воспитанникам окунуться в жизнь “тела Христова” (1 Кор. 12–27), приобщиться к живой молитве Святой, Единой, Соборной и Апостольской Церкви. Торжественность и сакральность Православного богослужения необходимо видеть своими глазами, активно приобщаясь к Таинствам и благодати Церкви Христовой.

2. Проведение совместных чаепитий для установления более тесных контактов с подростками.

Если вспомнить жизнь первых христиан, то существовала практика проведения совместных трапез, называемых “агапами” или “вечерями любви” [5]. Они совершались в соединении с богослужением. Это позволяло небольшой церковной общине чувствовать себя единой семьей.

В колонии также есть смысл завести такую традицию. Это даст возможность пообщаться с подростками в непринужденной обстановке, более глубоко понять их проблемы, интересы и предпочтения. Такое мероприятие должно благоприятно повлиять на климат отношений детей и студентов семинарии, поможет их взаимодействию.

3. Благотворительная помощь колонистам.

Несмотря на то, что условия содержания в воспитательной колонии значительно лучше, чем в исправительных учреждениях для взрослых, многим детям порой необходима благотворительная помощь. Так как, к сожалению, многие осужденные родом из многодетных и неблагополучных семей, а также семей с

алко- и наркозависимыми родителями, то помощь от них они почти не получают. Некоторые дети нуждаются в самых обычных вещах: канцтоварах, средствах личной гигиены, одежде. Чтоб помочь им, необходимо наладить сотрудничество с благотворительными организациями, городскими приходами, с небезразличными людьми. Совместно возможно оказать им эту небольшую, но важную помощь, следуя заповеди Христа: “был наг, и вы одели Меня; был болен, и вы посетили Меня; в темнице был, и вы пришли ко Мне” (Мф. 25, 35–36).

4. Проведение встреч со священниками, православными психологами, социальными педагогами.

Говоря о Куряжской колонии нельзя не вспомнить педагога с мировым именем – Антона Семеновича Макаренко. В советскую эпоху относительно него сложился образ строителя коммунизма. Но в последние время начали появляться работы, показывающие его тесную связь с Православием. Это, прежде всего, воспоминания его родного брата Виктора Макаренко, где говорится, что их отец был человек верующий и религиозный, утром и вечером читал молитвы, одно время был церковным старостой, всегда посещал с семьей пасхальные и рождественские богослужения. В воспоминаниях указано, что у А.С. Макаренко была попытка создать церковный хор и петь в храме, т. е. Антон Семенович рос в русле православных традиций и ценностей и непроизвольно в будущем воплощал их в своей профессиональной деятельности.

Особенно хочется отметить работу Ричарда и Натальи Соколовых “А.С. Макаренко: православные корни”. Судьба педагога и его педагогического опыта”, где показывается связь ценностей христианства и Православия с жизнью и творчеством великого педагога. Как вывод следует отметить, что сегодня необходимо по-новому, в русле христианских и евангельских ценностей, осмыслить педагогический эксперимент Макаренко.

Выводы. Работа воскресной школы в Куряжской колонии им А.С. Макаренко имеет огромное положительное значение как для воспитанников этого учреждения, так и для студентов семинарии. Осужденные подростки имеют возможность узнать про Бога и Церковь, а студенты – получить навыки миссионерской и духовно-просветительской работы.

Перспективным направлением в духовно-просветительской работе воскресной школы колонии считаем методические разработки комплекса занятий по формированию основ православной культуры у воспитанников.

Список использованной литературы

1. Библия. – Рос. Библейское о-во, 2004. – 1371 с.
2. Макаренко В.С. Мой брат Антон Семенович. Воспоминания / В.С. Макаренко // Советская педагогика. – 1991. – № 6–7. – С. 21–25.
3. Соколов Р.В. А.С. Макаренко: православные корни. Судьба педагога и его педагогического опыта / Р.В. Соколов, Н.В. Соколова. – М. : Центр внешкольной работы им. А.С. Макаренко. НИИ школьных технологий, 2009. – 68 с.
4. Макаренко А. Педагогическая поэма / А. Макаренко. – Л. : Лениздат, 1976. – 616 с.
5. Настольная книга священнослужителя. – М. : Изд-во Московской Патриархии, 1992. – Т. 1. – 374 с.
6. Николаев В.Н. БезОтцовщина. Документальная повесть / В.Н. Николаев. – М. : СофтИздат, 2008. – 200 с.
7. Протоиерей Глеб Каледа. Остановитесь в путях ваших. Записки тюремного священника / прот. Глеб Каледа. – М. : Зачатьевский монастырь, 1995. – 102 с.

8. Орлова Е.П. От тюрьмы и от сумы... : книга для всех / Е.П. Орлова. – М. : Даниловский благовестник, 2010. – 200 с.

9. Чапала Ю.И. Сочинение на несвободную тему / Ю.И. Чапала ; предисл. А.М. Бандурки. – Х. : Изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2003. – 446 с.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2013.

Хворост А. Воскресная школа Куряжской воспитательной колонии им. А.С. Макаренко: задачи и проблемы, перспективы развития

В статье рассматриваются формы, методы воспитательной работы студентов Харьковской духовной семинарии с молодежью воскресной школы Куряжской воспитательной колонии им. А.С. Макаренко; обобщены проблемы взаимодействия с воспитанниками и намечены перспективы развития этой работы.

Ключевые слова: Куряжская колония, воспитание, воспитанники, духовно-просветительская работа.

Khvorost A. Sunday School Kuryazhskaya juvenile correctional named. A.S. Makarenko: challenges and problems and prospects of development

The article deals with the forms and methods of educational work of students of Kharkiv seminary youth Sunday school Kuryazhskaya juvenile correctional named. A.S. Makarenko, summarized the problem of interaction with students and outlined prospects for the development of this work.

Key words: Kuryazhskaya colony, education, students, spiritual and educational work.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.147:[33]

К.Ю. АКУЛЕНКО

ВИЗНАЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ, КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті розглянуто поняття готовності до професійної діяльності фахівців економічного профілю. Визначено її структуру, до якої входять компоненти професійної готовності. Обґрунтовано вибір критеріїв та показників, які характеризують кожен компонент.

Ключові слова: *готовність до професійної діяльності, фахівці економічного профілю, компонент, критерій, показник, ІКТ.*

Професійна діяльність – це складна динамічна система, до складу якої входять численні елементи, одним з яких є готовність. На сучасному етапі розвитку освіти з'явилась тенденція до надання студентам знань, умінь і навичок із метою формування готовності до майбутньої професійної діяльності. Для того, щоб сформувати фахівця-економіста, морально та психологічно підготовленого до фахової діяльності, необхідно чітко визначити компоненти, які формують структуру готовності. Особливу увагу необхідно приділяти визначенню критеріїв і показників, завдяки застосуванню яких у навчальному процесі відбуватиметься формування готовності до професійної діяльності.

З кінця XIX – початку XX ст. почала досліджуватись проблема готовності фахівців до професійної діяльності. Її вивчали у зв'язку з проникненням у психічні процеси людини. Саме в цей період склалося розуміння готовності як настанови (О. Кюльпе, К. Марбе, Д. Узнадзе). У зв'язку із дослідженнями педагогічної діяльності 70-х рр. XX ст. проблему готовності досліджують К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, А. Ліненко, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьонін та ін. [1, с. 90]. Такі науковці, як М. Дьяченко, Л. Кандинович і В. Пономаренко у своїх дослідженнях трактують готовність як активодіючий стан особистості, що відображає зміст поставленого завдання й умови його здійснення, та розглядають її компоненти [2, с. 34]. Як бачимо, чимало науковців розглядають структуру готовності з точки зору підготовки особистості з вищою освітою. Структуру професійної готовності фахівців економічного профілю на сучасному етапі досліджують: І. Носач, В. Різник, С. Тарасова та ін. Структура готовності фахівця з вищою економічною освітою, на нашу думку, розкрита не достатньою мірою. Вимоги до фахівців періодично зазнають змін, що спричиняє постійну зміну її окремих критеріїв і показників.

Мета статті – розкрити компоненти, критерії та показники професійної готовності майбутніх фахівців економічного профілю, враховуючи сучасні перетворення та зміни в системі освіти й економічній галузі.

Професійна готовність є важливою передумовою для здійснення фахової діяльності студентами після завершення ВНЗ. Вона дає змогу виконувати профе-

сійні обов'язки та застосовувати набуті компетентності. Рівень готовності випускника ВНЗ впливає на його адаптацію до умов праці, налаштованість на самонавчання та підвищення кваліфікації, аналізу й обробки потоків економічної інформації та прийняття рішень у межах власної компетенції.

Готовність до діяльності розглядається в сучасній психологічній, соціологічній і філософській літературі як цілісне направлене вираження особистості, яке містить мотиви, погляди, переконання, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння і навички, налаштованість на професійну діяльність та поведінку, котра характеризує сформованість її якостей для виконання діяльності обраної професії [3, с. 75].

Розглянемо думки науковців щодо компонентів професійної готовності. У структурі професійної готовності К. Дурай-Новакова розрізняє такі компоненти готовності до професійної діяльності: мотиваційний – професійно значущі потреби, інтереси та мотиви професійної діяльності; емоційно-вольовий – відповідальність за прийняття професійних рішень, самоконтроль, вміння управляти діями, які необхідні для виконання професійних обов'язків; операційно-дієвий – мобілізація й актуалізація професійних знань, умінь і навичок, адаптація до професійних умов діяльності; орієнтаційно-пізнавальний – знання вимог обраної професії та уявлення про її зміст, володіння засобами вирішення професійних завдань; настановчо-поведінковий – готовність професійно виконувати завдання [4, с. 240].

В. Сластьонін виділяє такі компоненти готовності до професійної діяльності: психологічний – спрямованість на професійну діяльність, наявність інтересу до предмета діяльності, самовдосконалення в обраній галузі, розвинуте професійне мислення; науково-теоретичний – необхідний обсяг спеціальних, суспільно-політичних і психологічних знань; практичний – професійні вміння і навички; психофізіологічний – передумови, які сприяють оволодінню професійною діяльністю та сформованість професійно значущих якостей особистості; фізичний компонент – стан здоров'я і фізичного розвитку відповідно до вимог професійної діяльності [5, с. 123].

Вивчаючи готовність до професійної діяльності економістів В. Різник дав таке визначення цьому поняттю: “готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців економічних спеціальностей – це складне особистісне утворення, що є комплексним відображенням цілого ряду особистісних рис і професійних якостей, важливих для успішної професійної діяльності” [6, с. 137].

Науковці, які досліджують структуру професійної готовності фахівців економічного профілю, характеризують її таким чином. У дисертаційній роботі І. Носач описала проблему формування професійних умінь і навичок майбутніх економістів у процесі вивчення інтегративних фахових дисциплін. Вона виділила такі компоненти готовності економіста до професійної діяльності, як мотиваційний, ціннісний, когнітивний і професійна самосвідомість [7, с. 105]. С. Тарасова вивчає вимоги до професійної діяльності менеджерів фінансово-економічного профілю. Згідно з її дослідженнями, до структури готовності майбутніх менеджерів належить інформаційна, мотиваційна, психологічна і рефлексивна складові [8, с. 13].

Важливим елементом готовності студентів до професійної діяльності є сформованість у них економічного мислення. Передумовою появи такого типу мислення є прагнення людей здійснювати дії, від яких найбільша користь. “Економічне мислення пов'язане із ситуацією вибору, що полягає в аналізі та співвіднесенні очікуваних прибутків чи вигоди з витратами на їх отримання. Вибір можливий за наявності двох або більше варіантів альтернативних дій” [9, с. 40].

Характеристики економічного мислення висвітлює у своїй праці П. Хейне [10, с. 197]:

- індивідуальність – прийняття економічного рішення на основі мислин-невих операцій;
- раціональність – здійснення виконання прийнятих рішень відбувається після оцінювання всіх позитивних і негативних моментів. Дії, здійснені на основі загальноприйнятих шаблонів і стереотипів, емоційні та неусвідомлені, раціональними не є;
- загальність – функціонування механізмів економічного способу мислення, як і всі суспільні відносини є результатом процесів ринкового типу.

Економічне мислення повинно постійно змінюватися, враховуючи зміни розвитку економіки. Для своєчасності врахування змін важливо використовувати ІКТ у професійній діяльності.

Узагальнивши думки вчених щодо трактувань поняття “готовність” вважаємо, що готовність економістів до професійної діяльності – це складне особистісно-професійне утворення, необхідність якого зумовлена соціально-економічними потребами суспільства, яке відображає високий рівень професійної компетентності, моральної й інформаційної підготовленості кадрів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що дослідники професійної готовності, зокрема готовності економістів, основними її складовими вважають мотиви, знання вимог обраної професії, особистісні якості, необхідний рівень здібностей, самоорганізація та професійні – знання, уміння і навички. На нашу думку, до компонентів готовності варто зарахувати такі: мотиваційний, когнітивний і орієнтаційно-професійний.

Вважаємо за необхідне виявити критерії та показники налаштованості студентів до навчання і набуття глибоких теоретичних знань та практичних навичок, усвідомлення того, який рівень знань необхідний для здобуття кваліфікації, важливості вмінь використання ІКТ та постійного самовдосконалення. Для коректного визначення критеріїв та показників потрібно уточнити ці поняття. Критерій у педагогічних дослідженнях розглядається як об’єктивна ознака, на основі якої проводиться класифікація або порівнюються педагогічні процеси і факти, котрі вивчаються. Складовою критерію є показник. Критерій виражається конкретними показниками, які є якісно сформовані та визначені.

Мотиваційний компонент включений у структуру готовності практично всіма науковцями. Ми вважаємо, що позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності слугує рушійною силою для здобуття знань за фахом. Позитивна налаштованість відносно майбутньої професійної діяльності є одним із критеріїв, який формує стійку мотивацію й емоційно-позитивне ставлення до професії. Така налаштованість виражається у спрямованості студентів до посиленого вивчення фахових дисциплін, вираженій зацікавленості в особливостях перебігу економічних процесів, налаштованості на отримання робочого місця за фахом. Крім цього, вона виражається в розумінні студентами важливості та значущості для суспільства обраної професії. На випускних курсах у майбутніх фахівців економічного профілю повинне виникнути бажання застосувати свої знання на практиці, що виражається в бажанні влаштуватися на роботу за фахом. У разі отримання такого робочого місця студент налаштований позитивно щодо економічної діяльності, швидко адаптується до зміни з навчальної діяльності на

професійну. До показників критерію емоційно-позитивного ставлення до професії зараховуємо: виражену позитивну мотивацію та спрямованість до економічної діяльності; бажання працювати в економічній галузі; переконаність у важливості обраної професії; потребу застосувати свої знання та вміння в практичній діяльності; швидко адаптацію під час зміни навчальної діяльності на професійну.

Мотиваційний компонент включає в себе систему всіх видів спонукань, у тому числі, мотиви зовнішнього самоствердження. Обираючи професію економіста студенти можуть мотивуватися важливістю обраної професії, як результат можливого досягнення високого соціального становища. Велика кількість майбутніх фахівців економічного профілю в перспективі мають бажання займати високе посадове місце у своїй галузі. До показників, які виражають критерій мотивів зовнішнього самоствердження, ми зарахували: досягнення високого соціального становища; можливість просування за кар'єрою; заробітна плата; бажання обіймати високу посаду.

До поняття мотивації належать компоненти, які діють на рівні підсвідомості, тому в структуру мотивації варто включити внутрішню мотивацію студентів, яка виражається критерієм особистісної самореалізації. Рушійною силою особистісної самореалізації є бажання студентів бути перспективними та всебічно розвиватись у своїй фаховій діяльності. Майбутніми фахівцями керує мотивація виявити себе найкраще, з професійної точки зору, серед колег, як результат здійснювати сходження кар'єрою драбиною. Для досягнення таких результатів студенти повинні усвідомлювати важливість поглибленого самостійного вивчення фахових дисциплін. Критерій мотиву особистісної самореалізації відображається у таких показниках: усвідомлення необхідності посиленого вивчення окремих фахових дисциплін; бажання кар'єрного зростання; бажання виявити себе найкращим серед колег із професійної точки зору.

У структурі готовності до професійної діяльності є декілька компонентів, усі вони взаємопов'язані між собою. Мотиваційний компонент доповнюється когнітивним, який повною мірою розкриває особливості майбутньої професійної діяльності. Рівень професійної готовності студентів економічного профілю залежить від теоретичної підготовки, практичних навичок і відповідності сучасним вимогам. Під час виконання робочих завдань майбутні економісти здійснюватимуть фінансову, економічну, організаційну й управлінську діяльність, а також діяльність у галузі товарознавства та права, проведення статистичного аналізу результатів, введення бухгалтерського обліку. Для виконання таких операцій майбутній економіст повинен володіти теоретичною підготовкою, вміти робити економічні розрахунки, збирати, систематизувати та нагромаджувати інформацію. У такому випадку ВНЗ повинен забезпечити майбутніх фахівців професійними знаннями та розвинути економічне мислення. Оскільки професійна діяльність пов'язана із взаємодією з людьми (керівництво, колеги, підлеглі, клієнти), то у фахівців відбувається спілкування щодо виробничих та організаційних питань, надання консультацій з питань управління, заробітної плати, надання пільг, вирішення робітничих конфліктів тощо. На нашу думку, одним із критеріїв когнітивного компонента є теоретична готовність, до показників якої належать: наявність фундаментальних професійних знань; економічне мислення; володіння професійною термінологією.

Для того, щоб застосувати теоретичні знання, студент повинен володіти навичками їх практичного застосування. Робота фахівця економічного профілю пов'язана з обробкою потоку інформації, що надходить. У такому разі необхідними є вміння обробляти дані з використанням програмного забезпечення клієн-

та чи власного програмного забезпечення, самостійно здійснювати алгоритмізацію, вміти складати таблиці. Студенти мають бути практично готовим до розв'язання будь-яких завдань. У разі, якщо виникають нестандартні ситуації, фахівець повинен бути готовим до їх вирішення морально і практично. Основним завданням ВНЗ, у такому випадку, є підготовка студента до творчого застосування здобутих теоретичних знань. Отже, критерієм когнітивного компонента для успішного здійснення фахової діяльності є практична готовність, яка виражається такими показниками: розвинутим творчим мисленням, вмінням обробляти інформацію самостійно та з використанням програмних продуктів.

У наш час виконання фахівцем економічного профілю своїх обов'язків немислимо без використання ІКТ. Отже, на нашу думку, важливим є критерій, який виражається навичками володіння ІКТ. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології широко застосовуються в економічній сфері. Студенти повинні володіти необхідним обсягом знань з їх використання. Діяльність у сфері бухгалтерського обліку та фінансів полягає в реєстрації комерційних операцій для підприємств, організацій, складанні фінансових звітів, аналіз та підтвердження їх достовірності, складанні податкових декларацій для юридичних і фізичних осіб. На сучасному етапі розвитку ІКТ усі ці операції здійснюються за допомогою спеціальних програмних продуктів. Із використанням глобальної мережі Інтернет є можливість передавати документи, швидко перераховувати кошти на банківські рахунки, спілкуватися з колегами. Ми виділили цей критерій, оскільки раніше перед економістами не стояли завдання таких умінь і навичок. До показників критерію "навички використання ІКТ у професійній діяльності" зараховуємо такі показники: володіння загальнонеобхідними програмними продуктами; володіння програмними продуктами професійного призначення; пошук джерел професійної інформації (віртуальні джерела періодичних видань); навички спілкування з колегами щодо професійних питань у мережі Інтернет (форуми, чати).

Для успішного здійснення професійної діяльності студенти повинні орієнтуватися в тому, яке морально-психологічне та додаткове навантаження вона спричинює, знати вимоги обраної професії та мати уявлення про її зміст, володіти засобами вирішення професійних завдань і вміти оцінювати стан своєї професійної підготовленості. Критерієм орієнтаційно-професійного компонента є усвідомлення вимог професії. Студенти повинні розуміти, що їх очікує періодичне підвищення кваліфікації протягом кар'єри. Вони повинні усвідомити, що їх професія пов'язана з постійними змінами та нововведеннями. Майбутні фахівці мають зрозуміти, що їх діяльність буде пов'язана із законодавчими актами, офіційними документами й обігом великих грошових сум, тому ми вважаємо за необхідне зорієнтувати їх у тому, що майбутня професійна діяльність вимагає вміння нести відповідальність. Майбутні економісти повинні зрозуміти, що деякі рішення вимагатимуть від них швидкого реагування та здатності приймати важливі рішення. Критерій "усвідомлення вимог професії" виражається за допомогою таких показників: готовність до підвищення кваліфікації під час кар'єрного зростання; здатність нести відповідальність; здатність до прийняття важливих рішень.

Висновки. Зазначені у статті показники дадуть студентам змогу швидше адаптуватись до професійної діяльності, бути сучасними фахівцями та творчо застосовувати здобуті знання на практиці.

Здійснення аналізу поняття готовності до професійної діяльності економістів дало змогу визначити її структуру. На визначення компонентів, критеріїв і

показників вплинули особливості професійної діяльності економістів та сучасні тенденції розвитку суспільства, економіки та права.

На нашу думку, побудова навчального процесу з урахуванням зазначених елементів структури готовності дасть змогу забезпечити набуття студентами якісних та актуальних знань умінь і навичок.

Предметом подальшого дослідження є впровадження визначених компонентів готовності до професійної діяльності у структурну модель підготовки майбутніх фахівців економічного профілю.

Список використаної літератури

1. Бартенева І.О. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / І.О. Бартенева, І.М. Богданова, І.В. Бужина, Н.І. Дідусь та ін. ; ПДПУ імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2002. – 344 с.
2. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск : Изд-во Университетское, 1985. – 206 с.
3. Кашлев С.С. Интегративные методы обучения педагогике : учебное пособие / С.С. Кашлев. – Минск : Высшая школа, 2004. – 176 с.
4. Дурай-Навакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Навакова. – М., 1983. – 356 с.
5. Слостенин В.А. Педагогика / В.А. Слостенин. – М. : Школа–Пресс, 2000. – 512 с.
6. Різник В.В. Теоретичні засади формування готовності студентів економічних спеціальностей до професійної діяльності у вищій школі / В.В. Різник // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2008. – Вип. № 136. – С. 136–141.
7. Носач І.В. Формування професійних умінь і навичок майбутніх економістів у процесі вивчення інтегративних фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І.В. Носач ; Нац. авіац. ун-т. – К., 2008. – 278 с.
8. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. – Кіровоград, 2006. – 20 с.
9. Кірей К.О. Формування професійних знань майбутніх фахівців економічного профілю засобами мультимедія : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / К.О. Кірей. – Вінниця, 2008. – 283 с.
10. Хейне П. Экономический образ мышления : пер. с англ. / П. Хейне, П. Боутке, Д. Причитко. – 10-е изд. – М. : Изд. дом “Вильямс”, 2005. – 544 с.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2013.

Акуленко Е.Ю. Определение компонентов, критериев и показателей готовности к профессиональной деятельности будущих экономистов

В статье рассмотрено понятие готовности к профессиональной деятельности специалистов экономического профиля. Определена ее структура, в которую включены компоненты профессиональной готовности. Обоснован выбор критериев и показателей, которые характеризуют каждый компонент.

Ключевые слова: *готовность к профессиональной деятельности, специалисты экономического профиля, компонент, критерий, показатель, ИКТ.*

Akulenko K. Exploration of components, criteria and indicators of readiness to the professional activity economists

In the article is examined the concept of readiness to the professional activity of economics. It is determined its structure which includes components of professional readiness. It is reasoned the choice of criteria and indicators that described each component.

Key words: *readiness to the professional activity, specialist of economic, component, criterion, indicator, ICT.*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Висвітлено теоретико-методологічні підходи до формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності.

Ключові слова: методологічний підхід, готовність студентів до науково-дослідницької діяльності, антропоцентричний підхід, суб'єктно-діяльнісний підхід, компетентнісний підхід.

У сучасному соціумі, що йде шляхом глобалізації, здатність ефективно функціонувати в умовах міжнародної конкуренції та нестабільних соціально-економічних обставин у світі стає найважливішим фактором успішного і стійкого розвитку країни. Вища професійна освіта України переживає полівекторний процес оновлення. Головною метою перетворень є комплексна підготовка фахівця, здатного до професійного зростання й саморозвитку, готового до здійснення наукових досліджень у тій чи іншій галузі знань.

Сучасному майбутньому вчителю недостатньо просто мати глибинні предметні знання та володіти практичними вміннями й навичками. Одним із актуальних напрямів розвитку освітнього процесу вузу є формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності.

У психолого-педагогічній науці питання підготовки студентів до науково-дослідної діяльності розглядалися за такими напрямками: концептуальні засади фахової підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності розкрито в дослідженнях С.У. Гончаренка, О.А. Дубасенюк, В.І. Загвязинського, І.А. Зязюна, С.О. Сисоєвої, Л.О. Хомич; філософські погляди на проблему наукових досліджень висвітлені у працях В.П. Андрущенко, Е.Н. Гусинського, В.Г. Кременя, Ю.Й. Турчанинова; окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя до дослідної педагогічної діяльності розглядаються у дослідженнях Н.С. Амеліної, В.В. Борисова, П.П. Горкуненка, П.В. Дмитренка, І.В. Каташинської, Г.Т. Кловак, М.О. Князян, Я.С. Коржової, Н.В. Корнева, В.В. Краєвського, Є.В. Кулика, Т.Д. Мишківської, Н.Г. Недодатко, В.В. Остроухова, О.П. Павленко, В.І. Романчикова, О.М. Семенов, В.К. Сидоренка, Є.С. Спіцина, В.О. Тихонова та ін. У ряді праць (О.А. Абдуліна, Л.Ф. Авдєєва, П.І. Підкасистий, О.Я. Савченко, Н.М. Яковлева) розкрито шляхи навчання, організації та проведення дослідження як важливого чинника професійної підготовки вчителя, технологію формування навичок та вмінь прогнозувати, організувати й перетворювати свою діяльність.

Мета статті – теоретично обґрунтувати комплекс методологічних підходів, що забезпечують отримання різнопланових характеристик при формуванні готовності студентів вузу до науково-дослідної діяльності.

Конкретизуючи на підставі аналізу праць О.В. Вихорева, Е.Ф. Зеєра, Л.А. Кандибович та інших дослідників поняття “готовність студентів до науково-дослідної діяльності”, ми будемо розуміти його як особистісне утворення, що визначає стан особистості суб'єкта і включає мотиваційно-ціннісне ставлення до цієї діяльності, систему методологічних знань, дослідницьких умінь, що дають змогу продуктивно їх використовувати під час вирішення професійно-педагогічних завдань.

Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблемного питання (А.А. Вербицький, С.І. Зінов'єв, М.І. Колдін, А.В. Курганов та ін.), врахування вікових і соціально-психологічних особливостей студентського віку та специфіки науково-дослідної діяльності у вищій школі дали нам змогу виокремити такі компоненти в структурі готовності студентів до науково-дослідної діяльності: мотиваційний, що характеризує пізнавальний інтерес, мотивацію дослідної діяльності; орієнтаційний, що включає уявлення про методологію наукового дослідження і способи науково-дослідної діяльності; діяльнісний, який визначає володіння вміннями і навичками науково-дослідної діяльності; рефлексивний, що включає самооцінку й самоаналіз власної науково-дослідної діяльності, визначення шляхів саморозвитку в науковому пізнанні. Виявлені компоненти взаємопов'язані та взаємозумовлені й забезпечують не тільки готовність до науково-дослідної діяльності, але й розвиток самої особистості студента в процесі навчання.

Як теоретико-методологічне підґрунтя процесу формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності виступає сукупність методологічних підходів, тому що досліджуване педагогічне явище внаслідок своєї складності й багатоаспектності не повинно вивчатися з однієї точки зору.

Необхідно відзначити, що термін "підхід" є полісемічним і може розглядатися як:

- сукупність принципів, які визначають загальну мету і стратегію відповідної діяльності;
- комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур і механізмів у пізнанні, практиці, що характеризує конкуруючі між собою стратегії та програми в науці, політиці чи організації життєдіяльності людини;
- світоглядна категорія, що відображає соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості;
- глобальна й системна організація та самоорганізація освітнього процесу, і як принципова методологічна орієнтація дослідження [4, с. 48].

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися точки зору Е.Г. Юдіна, який відзначає, що методологічний підхід можна визначити як "принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, керований загальною стратегією дослідження" [9, с. 42].

На підставі аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми ми дійшли висновку про те, що як теоретико-методологічна основа процесу формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності найбільш оптимальним варіантом є інтеграція антропоцентричного, суб'єктно-діяльнісного та компетентнісного підходів.

Таким чином, ідея антропоцентричного підходу базується на філософській (Т. де Шарден, М. Шелер), психологічній (Є.І. Ісаєв, В.І. Слободчиков), педагогічній (К.Д. Ушинський, Б.М. Бим-Бад) антропології.

Антропоцентричний підхід виражається в тому, що людина стає початком відліку в аналізі тих чи інших явищ, що вона залучена в цей аналіз, визначаючи його перспективи та кінцеві цілі. Він знаменує, за словами О.С. Кубрякової, "тенденцію поставити людину на чільне місце у всіх теоретичних передумовах наукового дослідження і зумовлює його специфічний ракурс" [3, с. 12].

Цей підхід у педагогіці підкреслює значущість індивідуальної системи цінностей у житті людини: вона сама для себе вибудовує систему орієнтирів, ці-

лей, ідеалів, що визначають логіку і динаміку її життєвого шляху, а тому вона відповідальна за вибір своєї долі, свого місця у світі.

В основі цього підходу до організації освіти лежать такі ідеї: цілісність і самоцінність людини; духовність людини і роль рефлексії у розвитку її суб'єктності; її унікальна здатність визначати для себе моральні цінності і орієнтири; відкритість цілісного педагогічного процесу, спрямованого на створення умов самоосвіти людини щодо забезпечення для неї простору вибору, можливостей вільних і творчих дій [7].

Таким чином, антропоцентричний підхід ставить у центр уваги питання про сучасні цілі й засоби розвитку людських здібностей. Використання цього підходу в нашому дослідженні дасть змогу організувати процес формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності з опорою на самоосвіту й активізацію внутрішньої активності студентів.

З антропоцентричним підходом тісно пов'язаний суб'єктно-діяльнісний підхід.

Дослідження особистості суб'єкта допомагає цілісному розгляду його діяльності та ґрунтується на базових положеннях психологічної теорії діяльності, що склалася в рамках суб'єктно-діялісної парадигми.

Передумови формування суб'єктно-діялісного підходу у психології були закладені у працях фізіологів початку ХХ ст. (В.М. Бехтерев, І.П. Павлов, І.М. Сеченов та ін.), що висували ідеї детермінованості психіки й зумовленості її розвитку зовнішніми чинниками.

Узагальнивши наукові погляди філософської та психологічної думки кінця ХІХ – початку ХХ ст., С.Л. Рубінштейн на початку минулого століття висунув теоретичний принцип діялісного підходу, в основу якого була покладена концепція про “формування внутрішньої сутності людської свідомості в процесі впливу людини на зовнішній світ під час суспільної практики” [6].

Ця позиція сприяла утвердженню принципу взаємозв'язку й взаємозумовленості свідомості та діяльності і зводиться до того, що “діяльність людини зумовлює формування її свідомості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей, а ці останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою їх адекватного виконання” [6]. Соціальна діяльність була охарактеризована, перш за все, як діяльність суб'єктів, що здійснюють спільну діяльність.

Особливе місце суб'єктно-діялісний підхід займає в педагогічних дослідженнях. Як зазначено В.А. Кольцовою і І.Р. Федорковою, “людина виступає безпосередньо як суб'єкт свого власного і суспільного життя, як творець” [5].

Категоріальне відмежування діяльності в її реальному практичному втіленні від суб'єкта у всій його багатомодальності сьогодні задає орієнтири розвитку сучасного розуміння діяльності як особливого способу зв'язку суб'єктивного й об'єктивного, вільного, довільно ініційованого суб'єктом і необхідного, де функція суб'єкта полягає у вирішенні суперечностей між необхідними, функціонально зумовленими характеристиками праці й особистісними можливостями людини [5].

Показавши психологічний зміст діяльності, С.Л. Рубінштейн визначив місце суб'єкта в ній, його активну позицію, спрямовану на зміну не тільки природних і соціальних явищ, але й самого себе.

Таке розуміння діяльності і її суб'єкта дасть змогу виявити функціональні взаємозв'язки системи “діяльність і особистість її суб'єкта”, визначити оптимальні умови розвитку суб'єктної позиції особистості в її життєдіяльності, професійному й особистісному формуванні.

У нашому дослідженні використання суб'єктно-діяльнісного підходу дасть змогу розглянути не тільки різні характеристики самого суб'єкта, але і його різні ставлення до світу (споглядальне, естетичне, діяльнісне, пізнавальне). Кожному з цих відносин притаманна своя "логіка", своя якісна визначеність. При такому багатомодальному підході діяльність не є своєрідним суб'єктом, а займає місце одного зі ставлень суб'єкта до світу [5; 6].

Роль загальнонаукової основи і теоретико-методологічної стратегії дослідження виконує компетентнісний підхід, що належить до високого рівня методології і вживаний в багатьох дисциплінах. Для розгляду сутності компетентнісного підходу зупинимося на його семантичному ядрі – категорії "компетентність".

А.В. Хуторський визначає це поняття як "сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відносно до певного кола предметів і процесів для ефективної діяльності по щодо них" [8]. І.Я. Зимова трактує компетентність як "інтегральну властивість особистості, що характеризує її прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної діяльності в певній сфері" [2]. Услід за О.А. Вихоревою ми розглядаємо компетентність як "сукупність особистісних якостей (знання, вміння, навички, ціннісно-сміслові орієнтації), які зумовлені досвідом діяльності і забезпечують ефективність самостійної діяльності", а компетенцію – "як форму представлення нормативних вимог до результатів освітньої практики з позиції особистісних якостей студентів" [1, с. 71].

Компетентнісний підхід до освіти не заперечує необхідності формування знаннєвої бази, мова йде про компетентність як інтегральний результат цього процесу. Саме цей підхід найбільш глибоко відображає основні аспекти процесу формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності, бо компетентнісний підхід:

- виявляється як оновлення змісту освіти у відповідь на мінливу соціально-економічну реальність;
- орієнтований на встановлення зв'язку освітнього процесу у вузі до вимог зовнішнього середовища з метою забезпечення формування у майбутнього фахівця необхідного набору дослідницьких компетенцій;
- є узагальненою умовою здатності людини ефективно діяти за межами навчальних ситуацій;
- характеризується можливістю перенесення здібності в умови, відмінні від тих, у яких компетентність спочатку виникла;
- передбачає готовність до спільної діяльності в умовах внутрішньогрупової і міжгрупової конкуренції;
- формує здатність брати на себе відповідальність за результати втілення своїх рішень у житті та ін. [4; 8].

На наш погляд, компетентнісний підхід розрахований на посилення практичної спрямованості вищої професійної освіти при збереженні його фундаментальності. Цей підхід природно поєднує ідеї загальнопрофесійного й особистісного розвитку; компетенції розглядаються як наскрізні, інтегруючі як традиційні знання, так і інтелектуальні, інформаційно-комп'ютерні, комунікативні, креативні, методологічні, світоглядні та інші вміння, що повністю відповідають найважливішим завданням формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності.

У нашому дослідженні ми розглядаємо компетентнісний підхід як стратегію, акцентуємо увагу на результаті освіти, причому як результат розглядається

не засвоєння суми інформації, а здатність людини самостійно діяти в різних проблемних ситуаціях, використовуючи знання і породжуючи нові підходи, при яких результати визнаються значущими за межами системи освіти.

Висновки. Таким чином, з нашої точки зору, формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності є складним педагогічним феноменом, що вимагає застосування комплексу методологічних підходів, які забезпечують отримання різнопланових характеристик досліджуваного явища. Найбільш адекватним і доцільним теоретико-методологічним інструментарієм дослідження формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності з урахуванням складності і багаторівневості процесу може стати інтеграція антропоцентричного, суб'єктно-діяльнісного й компетентнісного підходів.

Список використаної літератури

1. Вихорева О.А. Исследовательская деятельность старшеклассников в условиях дополнительного образования : монография / О.А. Вихорева. – Челябинск : Уральская Академия, 2008. – 188 с.
2. Зимова И.А. Ключевые компетентности как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 240 с.
3. Мандрікова Г.М. Основні положення антропоцентричної лексикографії / Г.М. Мандрікова // Світ науки, культури, освіти. – 2011. – № 2 (5). – С. 8–12.
4. Никитина Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вуза: перспективные подходы / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М. : МАН-ПО, 2006. – 154 с.
5. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловикова. – М., 2002. – 368 с.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 416 с.
7. Трухачов В.И. Высшее образование в ведущих странах мира / В.И. Трухачов, И.М. Лякишева, М.М. Игнатова. – Ставрополь : АГРУС, 2006. – 120 с.
8. Хуторський А.В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти / А.В. Хуторський // Народна освіта. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
9. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2013.

Артеменко Е.В. Методологические подходы к формированию готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности

Исследуются теоретико-методологические подходы к формированию готовности студентов к научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: *методологический подход, готовность студентов к научно-исследовательской деятельности, антропоцентрический подход, субъектно-деятельностный подход, компетентностный подход.*

Artemenko O. Methodological approaches to the formation of readiness of students to research

The theoretical and methodological approaches to the formation of readiness of students to research.

Key words: *methodological approach, the willingness of students to research, the anthropocentric approach, subject-activity approach, kompetentnostny approach.*

ІНТУЇЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено місце та роль інтуїції як складової педагогічної імпровізації.

Ключові слова: інтуїція, педагогічна імпровізація, творчість, досвід.

Розвиток науки провідних країн зумовлює необхідність у підготовці висококваліфікованих спеціалістів, конкурентоспроможних на світовому ринку праці. Це передбачає необхідність у модернізації національної освітньої системи, головною метою якої – створити умови для саморозвитку, творчості студентів, допомогти їм у життєвому самовизначенні та професійному зростанні, втілювати нові підходи до організації навчальної діяльності у вузі, підготовки викладачів “нової генерації”, спроможних до перетворення дійсності та самого себе, приймати відповідальні неординарні рішення та повною мірою реалізовувати індивідуальну неповторність.

Як відомо, система освіти виконує двоєдину функцію: з одного боку, забезпечує безперервну передачу культурного досвіду, зразків мислення та дій, з іншого, створює умови для творчості, неординарності і не лише студентів, а й викладачів, адже несподіваних (непередбачених) ситуацій, які вимагають від педагога негайних рішень та дій, тобто імпровізації, на сьогодні виникає надзвичайно багато.

Імпровізацію як один із проявів творчості розглядали І.М. Бриль, Т.М. Джанізаде, Т.А. Діденко, Г.П. Каганович, С.М. Мальцев, А.Ф. Назаров, А.А. Нікітін, В.О. Нікітін, А.І. Петров, Л.О. Сабурова, В.М. Терської, В.І. Хазан; прийняття несподіваного рішення як етап творчої діяльності досліджували М.В. Кларін, О.І. Ларичев, О.М. Мошкович, С.О. Сисоєва, С.Ю. Степанов та ін. Аналізуючи свою педагогічну практику, А.С. Макаренко робить висновок щодо імпровізації: “Я спочатку навіть не зрозумів, а просто побачив, що мені потрібні не книжкові формули, які я все одно б не зумів прив’язати до справи, а негайний аналіз і негайні дії” [3, с. 15].

Однак жоден із дослідників не наголошує на значущості навчально-виховних ситуацій, які спонукають педагога до імпровізації, на його вміннях інтуїтивно побачити серед величезної кількості дій, реплік, запитань студентів саме ті, з якими не можна зволікати, які потребують негайного аналізу та дій, адже “іноді проблеми настільки дрібні та малопомітні, що лише деякі люди звертають на них увагу” (В.Р. Ружийро), а це є дуже важливим для імпровізації.

Мета статті полягає у визначенні місця та ролі інтуїтивного мислення під час імпровізаційних дій викладача.

Сьогодні за браком скорочення аудиторних годин нівелюється міжособистісне спілкування суб’єктів навчального процесу. І тому викладач не має часу на обмірковування певної проблемної ситуації. Він повинен діяти негайно з метою уникнення конфліктів, непорозумінь, різноманітних перешкод, що виникають у навчально-виховній діяльності.

Відомо, що сутність педагогічної імпровізації полягає у *швидкому, гнучкому й адекватному реагуванні на щойно створені ситуації або ті, що стихійно, раптово виникли в педагогічній діяльності та вимагають миттєвої реакції*. Педагогічна

імпровізація має свої особливості, зумовлені специфікою діяльності викладача, а саме: розрахована на позитивне її сприйняття студентами, тобто характеризується обов'язково педагогічно значущим кінцевим результатом; поєднує формалізовану, регламентовану діяльність із творчою та виступає як показник якості взаємодії стереотипного й імпровізованого в ній; має публічний характер; потребує володіння педагогом вербальними та невербальними засобами комунікації, які забезпечують яскраву виразність думки, логіку висловлювання, ефективність переконання.

Імпульсом для імпровізаційних дій викладача може служити як пасивність студента, так і навпаки, його активна освітня діяльність. Залежно від ситуації педагог реагує по-різному (імпровізація – це реакція на щось). З активними студентами викладачеві доводиться менше імпровізувати, ніж із пасивними, які приходять непередбаченими до занять. А методом педагогічної імпровізації можна забезпечити їм можливість опрацювати теоретичний матеріал і оволодіти практичними вміннями.

Стосовно ролі педагогічної імпровізації в професійній роботі вчителя В.М. Харкін зазначає, що “в навчально-виховному процесі педагогічна імпровізація залежно від умов виступає як прийом, методичний засіб навчання і виховання” [4].

Акт імпровізації, на відміну від дій, заснованих на використанні вже відомих прийомів і правил, що ведуть до заздалегідь визначених результатів, завжди означає пошук цілком самостійного шляху до досягнення бажаної мети. Імпровізація неминуче включає в себе момент непередбачуваності, невизначеності. Як зазначають психологи (А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, І.А. Зимняя), структура імпровізації у своєму розвої наповнюється чуттєво-раціональним уявленням, фантазією, інтуїцією. В особистості загострюється здатність до несподіваних рішень, незвичайно глибокого осягнення дійсності. Саме ця особлива стадія напруги звичних професійних прийомів і правил формує, на нашу думку, готовність до несподіваних поворотів, які виявляються в умінні діяти в зовсім непередбачених обставинах. Внутрішнім потягом імпровізації стає особливий динамізм усіх якостей і властивостей особи, здатних реалізуватися у конкретній імпровізаційній ситуації.

Але чи дійсно таку важливу роль у педагогічній імпровізації посідає інтуїція? І взагалі, якою вона має бути, щоб досягти в імпровізації педагогічно значущого результату?

У деяких течіях філософії інтуїція трактується як “божественне одкровення”, як безсвідомий процес, несумісний із логікою і життєвою практикою.

У процесі наукового пізнання, вирішення проблеми суб'єкт нерідко охоплює думкою складну ситуацію, наприклад, під час військової битви, визначення діагнозу лікарем, прийняття педагогічного рішення, винесення суддівського вердикту тощо. І це не завжди здійснюється в розгорнутому, логічно і фактично доведеному вигляді. Роль інтуїції особливо важлива там, де необхідний вихід за межі відомих прийомів пізнання для проникнення в невідоме. У процесі інтуїтивного пізнання не усвідомлюються всі ті ознаки, за якими здійснюється висновок, і ті прийоми, за допомогою яких він реалізується. Інтуїція не забезпечує особливого шляху пізнання, що веде в обхід відчуттів, уявлень і мислення. Вона є своєрідним типом мислення, коли окремі його ланки проходять у свідомості більш-менш несвідомо, а досить чітко усвідомлюється саме результат думки, який сприймається як “істина”.

Отже, інтуїтивне мислення – здатність людини в деяких випадках несвідомо, чуттям уловлювати істину, передбачати, вгадувати що-небудь, спираючись на попередній досвід, знання.

Інтуїція в педагогічній імпровізації базується на теоретичних знаннях і практичних вміннях викладача, на його досвіді. В умовах негайного аналізу та дій викладач на підсвідомому рівні, володіючи належним багажем інформації, обирає з величезної кількості альтернатив рішень педагогічної ситуації саме те, яке має значущий педагогічний результат, що притаманне імпровізації.

Природа імпровізації нерозривно пов'язана з поглядом на питання про появу нового. Крім неочікуваності, непередбачуваності імпровізація включає використання якихось уже наявних, існуючих зразків предметів і засобів культури. І ось тут можна зазначити: жоден імпровізатор не створює з нічого. Він відштовхується від цілого світу форм, ґрунтується на якійсь певній уподобаній культурній реальності. Його індивідуальна культура завдячує сукупності знань, засвоєних у процесі навчання і життєвого досвіду. Культура духовно збагачує, озброює особу, стає квінтесенцією її життєво-творчої енергії. Відшукати сенс парадоксу виникнення нового можна лише на діалектичній основі: процес появи його відбувається через єдність необхідного і випадкового. Численні факти свідчать про те, що нове з'являється в надрах старого, але на випадковій основі [2, с. 21].

Також слід зазначити, що імпровізація – це не випадковий результат. Водночас опитування 232 американських учених показало, що до 83% з них вирішення тієї чи іншої проблеми прийшло як несподіваний спалах інтуїції. Але спалах наукового відкриття ніколи не відбудеться у людини, яка не займається наукою, не має певного багажу знань. Тому інтуїція, образно кажучи, схожа на вершину конуса, а весь конус – від основи до вершини – це довга, важка і безперервна праця.

Увесь процес навчання розглядається в цілому як система, заздалегідь продуманий план, але якби цю систему не переплітали непередбачуваності і неординарні їх вирішення, навчання не викликало б інтересу як у студентів, так і в педагогів. Проте імпровізація не породжується на порожньому місці. Недаремно кажуть, що “гарна імпровізація – це завчасно продумана імпровізація” [1, с. 142].

Розмірковуючи стосовно педагогічної імпровізації, В.М. Харкін [4] у її структурі виділяє чотири **етапи**:

1. *Осявання* (у результаті оцінювання проблеми). Це етап зародження педагогічної імпровізації, який виражається у появі нової незвичної думки, ідеї у відповідь на репліку, запитання тощо. На цьому етапі в учителя з'являються декілька ідей вирішення проблеми, і завдання учителя обрати одну з них, найефективнішу.

2. *Миттєве осмислення ідеї та вибір шляху її реалізації*. На цьому етапі педагог приймає рішення відносно того, якою за своєю суттю має бути імпровізація.

3. *Публічне втілення ідеї*. Цей етап є центральним у проведенні імпровізації, головне завдання якої – вирішити проблематичну ситуацію.

4. *Миттєвий аналіз результату втілення педагогічної імпровізації*. На цьому етапі педагог приймає миттєве рішення щодо продовження імпровізації, якщо протягом її розвитку з'являється нова ідея (імпровізація в імпровізації), і вибір шляху її реалізації. У цьому випадку імпровізація повертається на другий етап свого розвитку або відбувається вихід із неї.

Розглянутий вище вид імпровізації називається “класичним” і В.М. Харкін додає до нього ще один, п'ятий етап: *плавний перехід від імпровізації до запланованого раніше*.

Поряд із класичною імпровізацією В.М. Харкін розглядає імпровізацію з домашньою заготовкою та змішаного типу. У процесі імпровізації з домашньою заготовкою частка інтуїтивного мінімальна або взагалі відсутня. Суть імпровізації змішаного типу впливає з її назви – у ній змішані (поєднані) і переходять один в одного два попередні варіанти імпровізації – класична і з домашньою заготовкою.

Відомо, що найбільший ефект досягається в процесі руху від індивідуальної імпровізації педагога до колективної, спільної імпровізації викладача та студентів, що й притаманне імпровізації з домашньою заготовкою. Наприклад, у численній групі студентів філологічного факультету викладач під час пояснення плану наступного семінарсько-практичного заняття розуміє, що не всі студенти свідомо поставилися до виконання домашнього завдання (виголосити монолог на задану тему). Коли на занятті сумніви підтвердилися, викладач “з ходу” виголошує чотири абсолютно не пов’язані між собою слова і просить студентів скласти з ними короткі вірші-імпровізації. У декого вдається написати вірші навіть з чотирьох рядків, де присутні гумор, актуальність студентського життя. Це дає змогу майбутнім спеціалістам виявити себе і викликає неабияке задоволення в однокласників і похвалювання заняття. Наступного разу “студенти-імпровізатори” виявили не менше творчості і креативності під час підготовки до заняття, ніж решта студентів.

Для імпровізації з домашньою заготовкою характерні так звані “пастки”, які актуалізують підготовлену імпровізацію, і миттєве осмислення корекції її шляхів, розроблених завчасно з урахуванням мінливості реальних умов.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дало можливість визначити місце та роль інтуїції під час класичної педагогічної імпровізації та імпровізації з домашньою заготовкою. Інтуїтивне мислення, поряд із логічним, присутнє на всіх етапах педагогічної імпровізації, що забезпечує активність студентів, їх зацікавлення у виконанні завдання, сприяє успішності, утвердженню авторитету майбутнього спеціаліста серед однокласників, розкриттю його творчого потенціалу.

Список використаної літератури

1. Загвязинський В.И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 192 с.
2. Клепиков О.И. Основы творчости особи : навч. посіб. / О.И. Клепиков, І.Т. Кучерявий. – К. : Вища школа, 1996. – 295 с.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А.С. Макаренко ; сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 3.
4. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика / В.Н. Харькин. – М. : Магистр, 1992.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Башкир О.И. Интуиция как составляющая педагогической импровизации

В статье на основании анализа психолого-педагогической литературы обозначено место и роль интуиции как составляющей педагогической импровизации.

Ключевые слова: интуиция, педагогическая импровизация, творчество, опыт.

Bashkyr O.I. Intuition as part of teaching improvisation

In the article on the base of analysis of psychological and pedagogical literature the place and role of insight as a component of pedagogical improvisation are determined.

Key word: insight, pedagogical improvisation, creativity, experience.

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Розглянуто проблему та напрями формування у майбутніх викладачів емоційної культури в процесі професійної підготовки, набуття певних і необхідних якостей та вмінь виходити за межі особистих парадигм в емоційному самовиявленні.

Ключові слова: викладач, емоційна культура, напрями, якості та риси поведінки, самовиявлення, мислення, самостійність.

Одним із найважливіших напрямів професійної діяльності викладачів вищої школи є посилення їхньої розвивальної й формувальної ролі, їхній вплив на перетворення свого професіоналізму, своїх знань, свого ставлення й досвіду на досвід і знання, професіоналізм магістрантів і студентів, досягаючи при цьому певної кондиції в педагогічній майстерності та емоційній культурі.

Щоб викладачу досягти в цьому значного успіху, необхідно бути емоційно сильною й відкритою до успіху особистістю, що, на думку багатьох психологів, означає вміти виходити за межі особистих переконань і парадигм, які ще вчора вважалися правильними, а сьогодні вже не відповідають вимогам часу, сміливо досліджувати власні інтереси й намагатися реалізувати їх, від сходинки до сходинки наздоганяти удачу шляхом глибокого оволодіння емоційною культурою.

Мета статті – розкрити можливі кроки педагогічного впливу на формування емоційної професійної культури майбутнього викладача в умовах магістратури.

Відомо, що емоційна культура й емоційно-почуттєва взаємодія викладачів і студентів виникає тільки на фоні сприятливої психологічної атмосфери, толерантного ставлення суб'єктів педагогічного процесу один до одного в навчальних ситуаціях, що сприяє утворенню тривалого доброзичливого клімату в академічних групах, постійну психологічну підтримку, відсутність недоброзичливої реакції на допущені студентами помилки, очікування від них успіхів, що, в свою чергу, підвищує ефективність та результативність засвоєння знань, оволодіння відповідними вміннями й навичками.

Але розглядати суть і характер емоцій особистості можна тільки через ставлення людини до дійсності, до світу, до того, що вона відчуває.

У багатьох моделях педагогічної діяльності викладача вищої школи важливе місце належить емоційній культурі, яка є ефективним і дієвим фактором вибору моделі професійної поведінки, що особливо актуально для сьогодення, коли існує багато суперечностей між динамічно зростаючими вимогами до якості професійно-педагогічної діяльності викладача, об'єктивізовані сучасними соціально-педагогічними реаліями (зростання обсягів інформації, ускладнення науково-методичної роботи, спричинене переходом на модульно-рейтингову систему навчання згідно з європейськими стандартами, соціально-економічні пульсації тощо), та психофізіологічними, інтелектуальними й емоційними ресурсами особистості викладача, широким спектром професійних функцій підвищує ризик професійного стресу та синдрому так званого "професійного вигорання". На ду-

мку Т. Туркот, при цьому часто порушується нормальний перебіг педагогічної діяльності, відбувається екстремізація (наближення до крайніх меж) відносин між студентами і викладачами, між колегами, чим пояснюється можливий професійний стрес [4, с. 500].

Здійснюючи аналіз шляхів розв'язання такої надзвичайно важливої проблеми у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури, досліджуючи рівні їхньої емоційної культури, дійшли висновку, що її формуванню сприятиме забезпечення реалізації певних педагогічних напрямів, які взаємопов'язані між собою і не можуть діяти ізольовано один від одного, вимагаючи при цьому комплексної реалізації. Такий підхід і така гіпотеза має свої причини, наукове обґрунтування й пояснення.

По-перше, психологи зазначають, що у стресовому стані людина частіше припускається помилок, їй важко здійснювати цілеспрямовану діяльність, переключення і розподілення уваги, у неї порушується перебіг пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, уваги, мислення), спостерігається порушення координації рухів, неадекватність емоційних реакцій, виникає загальне гальмування чи повна дезорганізація діяльності.

Крім негативних фізіологічних наслідків для організму викладача (підвищення кров'яного тиску, серцевий напад, головний біль, розлади шлунку тощо), стреси можуть у свою чергу вкрай негативно впливати на якість педагогічного процесу.

Виникнення і переживання складних емоційних ситуацій залежить не тільки від об'єктивних, скільки від психологічних, суб'єктивних чинників, від особливостей самої людини, оцінювання нею ситуації, зіставлення своїх сил і можливостей із тим, що вимагається, тощо.

По-друге, щоб "рух назустріч успіху", подолання стресових ситуацій був ефективним, необхідно освоїти шаблі підіймання нагору, тобто сформувані у собі певні якості характеру, здобути необхідні знання, і відшліфувавши власні інтелектуальні здібності, якомога скоріше вступити на стежку видимої фази успіху.

Перша якість, з якої необхідно починати працювати у цьому напрямі, – це **саморегуляція**. Щоб почати рух до успіху, необхідно зробити найголовніше і найневідкладніше: звільнити свідомість від стереотипів і вірувань, від нав'язаних суспільством, безнадійно застарілих моделей поведінки, не перекладаючи відповідальність на інших, самостійно шукаючи свій шлях до успіху, яким би він тернистим не був.

Отже, емоційно сильною людиною можна назвати тільки такого викладача, який кожную хвилину розуміє, чого хоче, відповідальний за себе, звітує тільки самому собі, постійно думає над тим, як цього досягти.

Друга якість, без якої неможливо долати складні емоційні ситуації, є оптимізм, позитивне мислення. Коли викладач мислить позитивно, то відразу продумує (хоч і не завжди усвідомлено) практичні кроки для втілення своїх думок у дійсність. Коли мислить негативно, то свідомо чи несвідомо все робить для того, щоб виправдати себе. Той, хто мислить позитивно, у всьому намагається бачити позитивний бік і, зважаючи на це, складає чіткий план дій уже з теперішнього моменту. І тоді життя і всі події набувають для нього певного сенсу.

На думку відомого психолога І. Русинки, якщо викладач зосередився на минулих невдачах (поразках) і звик вважати себе переможеним, то вже він не

зможе змінити перебіг подій на свою користь – і тоді поразка стане вічною, оскільки змінити таку установку дуже важко. Тільки спираючись на позитивну основу, можна в найкоротші терміни погасити програму помилок та невдач і вступити на стежку видимої фази успіху. А це під силу тільки оптимістові; тільки в оптиміста пробуджуються сили, здатні привести його до творчих звершень.

І навпаки, тривале перебування в стані песимізму роз'їдає людський розум і здатне занести його душу отруйними думками.

Близьким до оптимізму є **ентузіазм**, без якого не обходиться жодне більш-менш значуще починання. Ентузіазм – це стан розуму, який надихає і спонукає до дій заради досягнення мети. Ентузіазм перебуває в таких самих відносинах із людиною, як пара з локомотивом: це життєва рушійна сила, яка спонукає до дій. Без ентузіазму людина нагадуватиме електричну батарейку, яка розрядилася.

Ці якості – як м'язи на тілі спортсмена – вони напрацьовуються особистістю на щоденних тренуваннях, а потім виявляються на хвилі заслуженого успіху, який людина довго виношувала всередині себе. Такі якості дають людині ту реальну і довготривалу силу, без якої особистість немислима, без якої її плани на майбутнє так і залишаються мріями. Тільки напрацьовані якості можуть акумулювати всі наші сили, всі наші непізнані резерви в єдиний броньований кулак, здатний забезпечити прорив на шляху до успішного втілення в життя нашого креативного проекту [2].

Психолог І. Русинка попереджає, що ми не повинні перейматися думкою переважної консервативної більшості стосовно негативного сприйняття нею нашої поведінки. Так завжди було, є і буде, що люди з їх упередженнями всюди й у всьому намагатимуться каталогізувати всіх, хто відрізняється від них і не поділяє їх догм і поглядів та накласти на них суспільне тавро тільки за те, що ті ухиляються від установлених стандартів, без яких самі вони просто не уявляють своє існування. Такі люди демонструють дивовижну здатність, яка спантеличує інших і приводить їх у стан розгубленості, а саме – при сприйнятті й оцінюванні людей (особливо неординарних особистостей) ігнорувати певні види інформації, які не вписуються в їх імпринтовані тунелі реальності (індивідуальну картину світу) [3].

Таких людей можна тільки жаліти; у цьому питанні вони є безнадійними, позаяк вивільнити їх розум і серце від упереджень і стереотипів, які свого часу нав'язала сім'я, а потім закріпило суспільне середовище, – завдання надзвичайно складне і зазвичай майже не піддається вирішенню.

Викладач повинен мати значно більше професійних якостей і вирішувати, які з них неоціненні в розв'язанні педагогічних ситуацій, зважаючи на конкретну мету, а також з урахуванням своїх індивідуальних здібностей. Але слід акцентувати увагу на такому: докладаючи особливі зусилля у складних емоційних ситуаціях, викладач не тільки наближається до поставленої мети, а й пізнає самого себе, тобто відкриває себе заново, часто з несподіваного боку. Разом із тим у процесі реалізації задуманого він неминуче виявляє у своєму характері й такі риси, які заради досягнення головної мети необхідно змінювати або набувати нових.

Зазначимо, що кожний викладач, який досягав у своєму житті чогось цінного, значущого, неординарного, володів такою якістю, як вміння робити вибір свого майбутнього, обдумувати його якнайповніше й у всіх деталях. Чим точнішим він робив ескіз свого майбутнього, тим прекраснішу картину отримував у результаті – це перевірено на практиці. Але щоб здійснити всі свої наміри й до-

тягнути бажаної мети, потрібно на певний час відхилитися від маршруту, робити або навчатися чомусь новому, щоб скоріше йти далі.

Особливістю професійної діяльності викладача, або працюючого в системі “людина – людина” є те, що викладач вищої школи, крім професійних знань та вмінь, значною мірою використовує інтелектуальні та емоційно-вольові ресурси власної особистості та є своєрідним емоційним та інтелектуальним донором для тих, із ким працює. Саме на цю рису педагогічної та науково-педагогічної діяльності слід звертати увагу, як на становлення творця й провідного суб’єкта освітньої діяльності вищої школи. Саме викладацький потенціал є концентрованою силою, яка напружує, зберігає і передає студентам кращі національні, освітні та виховні традиції й досвід, а тому розбіжності між динамічно зростаючими вимогами до якості професійно-педагогічної діяльності об’єктивізовані сучасними соціально-педагогічними реаліями, зростанням обсягів інформації, емоційними ресурсами та розширенням спектра професійних функцій підвищує ризик професійного стресу та синдрому так званого “професійного вигорання”.

Звідси – декілька важливих концептуальних позицій щодо підготовки викладача до успішного подолання складних емоційних ситуацій. Розгляду напрямів формування емоційної культури викладача має передувати прийняття сукупності теоретичних положень, що визначають стратегію й тактику емоційної поведінки. Перше концептуальне положення ми пов’язуємо з необхідністю докорінної зміни застарілих підходів до магістерського навчально-виховного процесу, створення інтерактивного навчального середовища, використання психолого-педагогічних механізмів та інших інформаційних технологій, спрямованих на розкриття особистісного потенціалу майбутніх викладачів, зміну професійної ролі викладача з головного носія інформації – у помічника магістрів у наукових пошуках, у залученні їх до співтворчості як співавторів педагогічного процесу і партнерів, надаючи можливості вибору шляхів у досягненні мети саморозвитку професійної емоційної культури.

Друге концептуальне положення визначає мету реалізації емоційної професійної культури в професійній діяльності викладача як зміну самосвідомості особистості в когнітивній та емотивній сферах особистісного зростання, що відзначатиметься в усвідомленні своєї професійної самоцінності через процес фахової підготовки; самоідентифікації шляхом здійснення самопізнання своєї особистості; подолання традиційних професійних стереотипів шляхом здійснення критичного самоаналізу професійної емоційної поведінки; формування професійної чутливості шляхом створення структури емоційно-оцінних суджень щодо значущості педагогічної проблематики в професійній діяльності; прагненні до самореалізації та самовдосконалення через розвиток здібностей щодо підвищення професійно-емоційної культури.

За результатами нашого дослідження вказаних концептуальних положень виділено напрями формування у майбутніх викладачів емоційної культури в процесі професійної підготовки магістрів. Перший з них – забезпечення у процесі магістерського навчання стійкої мети та позитивної мотивації. Із цією метою на кожному занятті акцентувалася увага на важливості й значущості професійної емоційної культури, її компонентів для подальшої професійної діяльності. Традиційні прийоми тут не допомагали. Потрібні були емоційні чинники й активні методи викладання: гра, змагання, “круглий стіл”, дебати, дискусії, заохочення,

самостимулювання, вдало підібрані приклади з професійної діяльності викладачів, аналіз їхніх переваг та недоліків.

Другий напрям – організація навчального середовища на засадах педагогічної аксіології на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і магістра, розвиток уміння самостійно приймати рішення в тій чи іншій змодельованій емоційно складній професійній ситуації.

Третій напрям – цілеспрямований вплив на формування компонентів професійної емоційної культури кожного магістра з використанням особистих властивостей майбутніх викладачів, їхнього професійного іміджу, природної обдарованості (харизматичності), нахилів, особистісного статусу, розвитку вмінь використовувати психолого-педагогічні механізми педагогічного впливу тощо.

При виділенні останнього напрямку ми керувались головними цивілізаційними нормами моралі, загальнолюдськими цінностями та принципами культуровідповідної педагогіки інформаційної епохи, котрі обґрунтовано соціальним педагогом А. Рижановою, яка радить у будь-якій складній емоційній ситуації керуватися “не політичними, економічними, а саме культурними потребами гармонізації соціальних цінностей соціальних суб'єктів...” [1, с. 36]; підкорення управління складною емоційною ситуацією цілям виховання, навчання, всебічного розвитку, пріоритету духовного над матеріальним; принципу створення виховного середовища.

У процесі аналізу, наприклад, оцінювання людини іншою людиною, у процесі навчання намагалися відкидати ілюзії й упередження стосовно того, чим людина реально є і якою, на думку інших, вона мала б бути, враховуючи це, коли йшлося про особистість неоднозначну.

У цьому питанні доцільно було б керуватися феноменологічною настановою, відповідно до якої під час сприйняття людини слід вилучити з поля зору всі нагромаджені нашою пам'яттю і мисленням застарілі ідеї, шаблонні думки, упереджені оцінки й судження та прагнути в процесі розв'язання складних емоційних ситуацій виходити з позиції спостерігача, без усталених звичок.

Із цією метою доцільно використовувати соціально-психологічні тренінги для зміцнення та вдосконалення професійних умінь і навичок. Кожний етап тренінгового навчання супроводжується індивідуальними і груповими консультаціями, самостійною підготовчою роботою магістрантів з коригування своєї професійної поведінки при розв'язанні складних емоційних ситуацій, рекомендованих у процесі тренінгових завдань.

Роль викладача, організатора тренінгу в процесі виконання магістрами подібних завдань полягала в стимулюванні творчих підходів до розв'язання цікавих емоційних педагогічних завдань, здійсненні контролю за ходом професійних роздумів, спостереженні за виконанням ролей, фіксації наявності компонентів професійної емоційної культури, адекватному застосуванні психолого-педагогічних механізмів, використанні педагогічних принципів побудови педагогічних сценаріїв, корекції ходу виконання завдань, організації обговорення результатів та їх оцінюванні, систематичному отриманні викладачем об'єктивної інформації про стан виконання мети тренінгу, про його вплив на сформованість компонентів емоційної культури, що дає змогу коригувати навчальний процес, повертатися до незрозумілого магістрам правильного підходу тощо.

Висновки. Таким чином, внесення оперативних змін у методику розвитку емоційної культури магістрів за їхніми власними пропозиціями, удосконалення

навчальних програм і педагогічної практики виявились у нашому дослідженні потужними чинниками розвитку професійної емоційної культури майбутніх викладачів.

У сукупності реалізація перелічених і розглянутих нами педагогічних напрямів забезпечує оптимізацію управління процесом формування професійної культури майбутнього викладача, сприяють максимальному розкриттю й подвоєнню його професійних можливостей.

Список використаної літератури

1. Рижанова А.О. Развитие социальной педагогики в социокультурном контексте : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / А.О. Рижанова. – Луганськ, 2005. – 44 с.

2. Русинка І.І. Психологія : навч. посіб. / І.І. Русинка. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2011. – 407 с.

3. Русинка І.І. Роль курсу “Психологія” у підготовці студентів до успішної професійної діяльності / І.І. Русинка // Вища школа. – 2012. – № 8. – С. 42–52.

4. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 625 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Борисенко В.М. Основные направления формирования эмоциональной культуры будущего преподавателя

Рассматривается проблема и направления формирования у будущих преподавателей эмоциональной культуры в процессе профессиональной подготовки, приобретения определенных и необходимых качеств и умений выходить за пределы личных парадигм в эмоциональном самовыражении.

Ключевые слова: преподаватель, эмоциональная культура, направления, качества и черты поведения, самовыражение, мышление, самостоятельность.

Borisenko V. Basic directions of emotional culture of the future teacher

The problem of the formation and direction of future emotional culture of teachers in training, and the acquisition of certain qualities and skills necessary to go beyond the personal paradigms in emotional expression.

Key words: teacher, emotional culture, direction, quality and features of behavior, expression, thought, independence.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ
В КРАЇНАХ ДАЛЕКОГО ЗАРУБІЖЖЯ:
НІМЕЧЧИНА, США, ЯПОНІЯ, ВЕЛИКА БРИТАНІЯ**

У статті розкрито особливості професійної підготовки учнівської молоді у країнах далекого зарубіжжя (Німеччина, США, Японія, Велика Британія), визначено її спільні та відмінні риси. Здійснено аналіз професійної підготовки молоді за основними показниками та відображено вплив профорієнтаційної роботи на рівень якості життя в кожній з вищезазначених країн.

Ключові слова: професійна орієнтація, профорієнтаційна робота, ринок праці, професійне самовизначення, вибір професії.

Інтеграція та глобалізація ринку праці, розбудова конкурентоспроможної держави на сучасному етапі вимагає оновлення освітньої системи і модернізації діяльності методів професійної спрямованості. На думку О. Джури, професійна спрямованість є багатовимірною цілісною системою науково-практичної діяльності суспільних інституцій, які відповідають за підготовку молоді до обрання професії та вирішують комплекс соціально-економічних, психолого-педагогічних й медико-фізіологічних завдань [6]. Саме тому профорієнтаційна робота у багатьох країнах набуває державного значення, є узгодженою і чітко врегульованою.

Нами розглянуто та проаналізовано особливості профорієнтаційної роботи в країнах далекого зарубіжжя, які мають показову систему освіти, підпорядковану сучасним професійним вимогам. Рівень безробіття у вищезазначених державах пов'язаний з якістю проведення профорієнтаційної роботи, оскільки при правильній організації професійної орієнтації кількість незайнятих громадян зводиться до мінімуму. Згідно з даними Міністерств праці, рівень безробіття у країнах, що досліджуються у статті, становить: у Німеччині – 6,8%; у США – 7,9; в Японії – 4,6%; у Великій Британії – 7,8%.

Проблема розвитку системи середньої освіти і професійної орієнтації учнівської молоді у країнах далекого зарубіжжя перебуває в центрі уваги сучасних дослідників, зокрема розглядаються такі її аспекти:

1) інновації в освіті Німеччини, Великої Британії та США в контексті розвитку європейської інтеграції (Н. Абашкіна, Б. Вульфсон, В. Лунячек, О. Матвієнко) [1; 4; 10; 11];

2) особливості вищої освіти в Японії та США (Л. Адамська, М. Радіонов, Ю. Романовська) [2; 13; 15];

3) засади шкільної освіти у Німеччині та Японії (А. Джуринський, О. Матвієнко) [7; 11];

4) професійна орієнтація учнів в Англії та США (Н. Балацька, С. Гриншпун, Н. Жемера, Н. Костенко, А. Нікулін, С. Різниченко, Р. Сойчук) [3; 4; 8; 9; 12; 14; 16].

Метою статті є дослідження основних тенденцій розвитку професійної підготовки молоді у країнах далекого зарубіжжя (Німеччина, США, Японія, Велика Британія). Розглянемо детальніше підходи до профорієнтаційної роботи у цих країнах.

Німеччина. Німецький трудовий ринок завжди відрізнявся високим рівнем міграції, яка у післявоєнний період усіяло заохочувалась, адже таким способом держава вирішувала проблему дефіциту кадрів. Згодом це явище породило хвилю безробіття, тому що наступне покоління мігрантів здобувало освіту і намагалось влаштуватись на більш престижні місця, що викликало конкуренцію на ринку праці.

Для подолання цієї проблеми у Німеччині проводиться активна профорієнтаційна робота на базі навчальних закладів. У початковій школі діти здобувають базові знання з основних предметів. Після закінчення цього етапу учнів розподіляють за школами різних типів залежно від їх здібностей.

У середній школі профорієнтаційна робота з учнями здійснюється шляхом проведення опитувань, тестів, консультацій. Особливість організації професійної орієнтації у Німеччині полягає в тому, що кожен учень заповнює Робочий зошит, у якому надається загальна інформація про родину, особисті інтереси, схильності, професійні наміри, попередній вибір професії. Робочий зошит разом з додатковою інформацією про успішність і підсумки тестування є основою для профконсультаційної роботи.

У результаті існує декілька варіантів продовження навчання, найбільшою популярністю серед яких користуються центри професійної освіти. Вони готують кваліфікованих кадрів для підприємств індустрії, сервісу й аграрного сектора. Процес навчання триває три роки: перший рік учень ознайомлюється з теоретичною і практичною підготовкою для професійної діяльності, за якою здійснюється навчання в закладі освіти; другий і третій рік учень перебуває у навчальному центрі, у якому розпочинається спеціалізоване навчання.

На сучасному етапі в Німеччині існує два підходи до професійної підготовки молоді. Перший полягає в тому, що для роботи у компанії здобувач зобов'язаний спочатку виконувати функції помічника, опановуючи обрану професію. Цей підхід є вигідним для держави, оскільки відпадає необхідність витрачати кошти на виробниче навчання працездатної молоді, і сприяє рівномірному розподілу робочої сили, розвитку невеликих населених пунктів через зменшення міграції людей в мегаполіси. Проте існують і недоліки вищезазначеного підходу, основним з яких є вузька спеціалізація, що створює перешкоди для професійної й територіальної мобільності робочої сили.

Другим підходом для первинної професіоналізації учнівської молоді є модель "трудоного року", яка полягає в тому, що після одержання загальної середньої освіти випускник має можливість подати заявку в земельні органи соціального забезпечення або благодійні організації про своє бажання відпрацювати рік у рамках соціальних проектів. Пройшовши конкурсний відбір, молода людина протягом року виконує відповідну діяльність за символічну плату. Передбачається, що вона в ході "трудоного року" має визначитися з майбутньою спеціальністю, одночасно здобувши навички трудової діяльності.

Такі підходи наближення системи освіти до потреб ринку праці допомагають зменшити кількість помилок при виборі тієї чи іншої професії, оскільки сприяють повному розумінню майбутньої спеціальності. Крім того, можливість ознайомитися з великою кількістю професій і спеціальностей створює сприятливі умови для наступного перенавчання.

Таким чином, система освіти і професійна орієнтація молоді у Німеччині характеризується двома підходами. Перший надає можливість оволодіти профе-

сією під керівництвом досвідченого працівника, а другий – поєднує профорієнтацію з виконанням соціальних проектів, забезпечуючи молоді навички трудової діяльності. Для підготовки кваліфікованих кадрів у Німеччині діють центри професійної освіти, які протягом трьох років надають учням теоретичну і практичну підготовку за майбутньою спеціальністю.

США. Сполучені Штати Америки прийнято вважати країною, в якій розпочалася профорієнтаційна робота, бо вже наприкінці XIX ст. перші консультанти Дейтройтської середньої школи допомагали учням обрати майбутню професію, а на початку XX ст. американським психологом Г. Мюнстербергом були складені і вперше застосовані тести для оцінювання професійних здібностей учнівської молоді. У цей же час з'явився новий розділ у прикладній психології – психологія професій.

На сучасному етапі невід'ємною складовою освітньої системи у США є курс Career Development (Розвиток Кар'єри). Він покликаний ознайомити з професіями дітей у віці від 5 до 14 років. Учні з початкових класів налаштовують на те, що потрібно витримувати жорстку конкуренцію на ринку вакансій і для їх професійної обізнаності у кожній школі щомісяця проходить день відкритих дверей для зустрічі з потенційними роботодавцями.

Після закінчення середньої школи учні продовжують навчання у старшій школі, яка за віком відповідає 15–18 рокам. Саме в цьому віці школярам надається можливість самостійно обирати додаткові заняття, враховуючи свої вміння і вподобання. Такий попередній вибір підліткам допомагають зробити системи тестування, яких у США велика кількість. В основному додаткові заняття проводяться з іноземних мов, образотворчого чи ігрового мистецтв, комп'ютерної техніки, видавничої справи та уроків праці. Види занять розрізняються за двома напрямками: міжособистісні стосунки та діяльність, не пов'язана з “людським фактором”, завдяки чому у майбутніх фахівців є реальна можливість перевірити свої вміння та навички на практиці. У випадку, коли обрана спеціальність не сподобалась учневі, пропонують іншу, доки схильності школяра та його уявлення про професію не будуть збігатися з вимогами обраного фаху. Такий принцип, на думку фахівців США, і є гарантією успішної профорієнтаційної роботи.

Ще однією особливістю американської освітньої програми є те, що під час вступу до вищого навчального закладу абітурієнту можна не визначатися з факультетом, оскільки студент може обрати спеціалізацію наприкінці першого або навіть другого курсу.

Профорієнтація не втрачає своєї важливості і при працевлаштуванні. Економісти США ще у 80-ті рр. зазначали: якщо при наймі співробітників професійний відбір не проводився, то плінність кадрів лише за рік сягала 50% від якісного показника набраного штату. Необхідно зазначити, що американці залишали робочі місця через те, що розуміли свою непридатність до виконання службових обов'язків. Разом з тим профорієнтація, на яку витрачалось лише кілька відсотків від вартості перепідготовки робітника, дозволила вдвічі зменшити кількість звільнених через цю причину [17].

Разом з тим американська система освіти відома своєю вузькою спрямованістю спеціалізації. Через це американські робітники можуть вільно переходити з компанії у компанію, але посісти іншу посаду у той самій установі для них набагато складніше. Дослідники В. Лунячек, С. Різниченко також відзначають, що вузька спеціалізація гальмує процес створення нових товарів, адже для цього потрібно бу-

ти обізнаним і з досягненнями у суміжних галузях. Разом з тим американські принципи найму персоналу практично не надають перспектив тим, хто не має поглиблених знань у певній сфері, але готовий вчитися та опанувати нове [10; 14; 17].

Отже, характерною рисою американської освіти є самостійність прийняття рішень підлітком, у тому числі й при виборі професії. Цьому сприяють: курс Розвитку Кар'єри, що знайомить учнів з професіями; різноманітні системи тестування; додаткові заняття з основ наук. Особливу роль у професійній орієнтації молоді відіграє активна співпраця освітянської галузі з ринком праці.

Японія. Світовий досвід показує, що найкраще підготовлена та освічена робоча сила знаходиться в Японії. Такий успіх пов'язаний із суттєвими особливостями профорієнтації, у якій на першому місці перебувають національні цінності, установлені традиції та неформальні правила поведінки.

Майже всі робочі принципи минулого не є актуальними для сучасної Японії, проте величина заробітної плати до цього часу не є визначальним критерієм при виборі місця роботи. Прагнення принести якомога більше користі, працювати максимально ефективно і сьогодні залишається традиційною національною рисою. Це визначає особливість системи професійної орієнтації в Японії.

Початкова школа в Японії не визначається особливою системою профорієнтації. Вона покликана надати дитині загальну освіту, розумовий і фізичний розвиток згідно з віком.

У подальшому, навчальні заклади, починаючи з загальноосвітніх і закінчуючи вищими, в особі шкільних вчителів і викладачів в університетах відчувують підвищену відповідальність за учнів і переймаються їхнім майбутнім більше, ніж це зробила б будь-яка система державної профорієнтації.

Головною особливістю системи профорієнтаційної роботи в Японії є методика професора Фукуяма, яка вже не одне десятиріччя поспіль застосовується в японських школах. Названий на його честь "F-тест" (або "анкета Фукуяма") передбачає глибокий самоаналіз та збір інформації про професії, з яких учень планує обрати власну. Але головна новація японського ректора – запровадження практичних проб, якими кожен учень повинен випробувати свій теоретичний висновок. Причому умови роботи мають не відрізнятися від реальних (японські школи можуть собі це дозволити), а всі завдання виконуються самостійно. Щороку учні 7–9-х класів обирають роботи з 16 фіксованих галузей праці. Вони досить реально відображають ринок праці в Японії та передбачають його взаємодію з людиною, природою, технікою, знаковими системами чи художніми образами. Таким чином, за три роки школярі можуть отримати до 48 таких професійних випробувань. Їх результати, а також результати позашкільної діяльності за фахом обов'язково фіксуються у F-тесті. Дані про кожного школяра заносяться до комп'ютера, обробляються та систематизуються. Згодом вчителі можуть запропонувати окремим школярам чи цілому класу додатково попрацювати чи скористатися іншими професійними програмами [18].

Серед студентів університету, починаючи з 2–3-го курсу, кадровики також проводять профорієнтаційну роботу, підшуковуючи працівників для своїх компаній. Потенційні працівники проходять тестування, медичне обстеження і приймаються на роботу під час студентських канікул. Вони запрошуються на лекції керівників та фахівців компанії, ознайомлюються з новітніми у виробництві та прогнозами на майбутнє, набувають практичних навичок. Після цього молоді спеціалісти прохо-

дять обов'язковий курс адаптації, який триває не довше ніж два місяці. Упродовж роботи новачка “занурюють” у справи установи, її завдання та місії. Набути корпоративного духу робітникам допомагають різноманітні збори та конференції, девіз і гімн, що зазвичай має кожна компанія. Більше того, до 35 років за кожним молодим спеціалістом закріплений куратор – керівник середньої ланки, який є випускником того самого університету. Такий наставник буває у свого підопічного вдома, знайомиться з його сім'єю, друзями та знайомими, вивчає його інтереси та захоплення. Відповідальність за робочу діяльність новачка покладається на куратора.

Основною трудовою концепцією Японії є “гнучкість робітника”. Вона передбачає універсальність спеціаліста і роботу фахівця на різних посадах, причому на кожній не більше ніж три роки. Для цього людина має здобути освіту щонайменше з двох спеціальностей і постійно підвищувати свою кваліфікацію протягом життя. Неперервна освіта є невід'ємною складовою трудового процесу японського працівника.

Звідси можна зробити висновок, що освітянська система в Японії побудована на національних цінностях, таких як відданість справі, відповідальність за майбутнє, цінність життєвого досвіду. Головним етапом профорієнтаційної роботи в Японії є проходження F-тесту учнями, який побудований насамперед на практичних заняттях із більшості галузей праці. На думку науковців, такі концепції професійної освіти і зробили Японію країною економічного дива.

Велика Британія. В основу організації британського професійної освіти був покладений “Закон про виробниче навчання (Industrial Training Act)”, прийнятий у середині ХХ ст. Він став початковим етапом безпосередньої участі держави у питаннях професійної підготовки, сприяв розвитку коледжів подальшої освіти (Further education) [19].

Необхідно зазначити, що прийнятий наприкінці ХХ століття “Закон про зайнятість” надав офіційного статусу “Комісії з професійної підготовки”, яка стала національним органом управління професійною освітою і підготовкою кадрів. Основним завданням Комісії є розробка заходів (на національному і місцевому рівнях) щодо поліпшення британської системи професійної освіти з метою підвищення відповідності підготовки кадрів умовам зайнятості на ринку праці [19].

На сучасному етапі розвитку Велика Британія має одну з найкращих в світі систем професійної орієнтації, яка втілюється в життя як на державному, так і на міському рівні.

Під час навчання у початковій школі учні вивчають предмети згідно з програмою. Після закінчення цього етапу школяреві необхідно визначитись з подальшим напрямом навчання. З цією метою у розклад включають спеціальні заняття, спрямовані на визначення навчальних досягнень учня, його інтересів, здібностей, захоплень, планів на майбутнє. Викладачі вивчають інформацію про переважні схильності школяра і в результаті цієї роботи учень приймає рішення про вибір напрямку навчання.

Робота з професійної орієнтації учнівської молоді розпочинається із середніх навчальних закладів. Особливість фахового спрямування школярів в Англії полягає у практичних заняттях з більшості видів діяльності, які є основою різних професій. Тому учні можуть самостійно обрати майбутню спеціальність, базуючись на власних уподобаннях. Велику роль при виборі професій відіграє імітаційне моделювання (ділові ігри, виробниче моделювання) та спостереження за робочими процесами (відвідування підприємств, спілкування з представниками

різних професій, спостереження за роботою). Таким чином, профорієнтація постійно присутня у житті школярів. Інколи в школах створюються міні-підприємства, у яких учні самостійно виробляють товари або надають послуги, навчаються основам управління установою, маркетингу і менеджменту. Такі проекти дають змогу молодим людям оцінити свої можливості при прийомі на роботу, навчитися відповідальності і підприємницьким навичкам у бізнесі.

У Великій Британії існує особливий тип професійних навчальних закладів – коледжі подальшої освіти (Further Education). Вони славляться у всьому світі якістю освіти, є досить престижними і допомагають опанувати професійні навички студентам з багатьох країн.

Коледжі подальшої освіти розрізняються за профілем і тривалістю навчання, за рівнем підготовки, за формою власності (приватні або державні), за умовами і якістю навчання тощо. Серед них є технічні, будівельні, сільськогосподарські, торговельні та інші. Деякі з них є вузькопрофільними, тобто такими, що спеціалізуються на одному або декількох напрямках діяльності. Інші, з урахуванням потреб місцевої економіки, здійснюють підготовку за широким колом спеціальностей і професій. Переважна більшість коледжів реалізують освітні програми за п'яти-шести напрямками професійної підготовки [19].

Слід підкреслити, що профорієнтаційна робота коледжів спрямовується за результатами аналізу ринку праці, що надається місцевими службами зайнятості, а також консультацій з роботодавцями і службами профорієнтації.

Особливістю професійної підготовки в коледжах подальшої освіти є те, що в більшості випадків одні й ті самі заклади реалізують як загальноосвітні, так і професійні програми на поглибленому (просунутому) або звичайному (базовому) рівні, з відривом або без відриву від виробництва. Заняття без відриву від виробництва поєднуються з виробничим учнівством. Така організація роботи коледжів дає змогу студентам у разі потреби перейти з однієї форми навчання на іншу в стінах одного навчального закладу та одержати спеціальності різного рівня [19].

Британські коледжі подальшої освіти відіграють провідну роль у підготовці професійних робітників. Вони забезпечують зайнятість великої кількості людей, залучають до навчання різні верстви населення (безробітних, інвалідів, засуджених, іммігрантів та інші), надають можливість одержати додаткові спеціальності, підвищити кваліфікацію, обираючи при цьому терміни та темпи навчання. Для більшості студентів-випускників коледжу важливішими є набуті навички та знання, ніж документ про освіту.

Як бачимо, у британських загальноосвітніх навчальних закладах фахове спрямування молоді базується на практичних заняттях з різних видів діяльності. Завдяки цьому учні обирають майбутню професію з урахуванням власного досвіду. Велике значення у Британії мають професійні навчальні заклади, такі як коледжі подальшої освіти. Вони являють собою дієвий механізм отримання професії, тим самим забезпечуючи стабільність на ринку праці у країні.

Висновки. Підходи до організації та проведення професійної підготовки молоді у країнах далекого зарубіжжя різняться між собою. Їх аналіз дає змогу простежити за професійною орієнтацією за кордоном, творчо впроваджувати профорієнтаційні ідеї у своїй країні з урахуванням національних особливостей.

У таблиці нами подано особливості профорієнтаційної підготовки учнівської молоді у Німеччині, США, Японії та Великій Британії і визначено такі її основні показники: населення, рівень безробіття, вища освіта (безкоштовна/на

платній основі), організація професійної орієнтації, наявність спеціалізованих центрів професійної орієнтації, кількість отриманих професій.

Таблиця

Особливості професійної підготовки учнівської молоді

	Німеччина	США	Японія	Велика Британія
Населення країни (млн осіб)	≈ 83	≈ 309	≈ 128	≈ 60
Рівень безробіття	6,8%	7,9%	4,6%	7,8%
Вища освіта (безкоштовна/на платній основі)	Безкоштовна	Платна	Платна	Платна
Організація професійної орієнтації	Старші класи у школі – 2-й курс	1-й клас – 1–2-й курс	Початкові класи – старші класи	З 1-го класу, неперервна протягом життя
Наявність спеціалізованих центрів професійної орієнтації	Робітники біржі праці, навчальні заклади	Школи, ВНЗ, корпорації, біржі праці, психологи, консультанти тощо	Вчитель – головний наставник і куратор, F-тест, практичні тести	Департаменти, комісії і спеціальні заклади професійної орієнтації
Кількість отриманих професій	Вільний підхід, стажування	Одна професія	Мінімум дві професії, неперервна освіта	Вільний підхід, головне – одержання професії
Результат	Зниження рівня безробіття, отримання престижних робочих місць переважно громадянами країни	Вузька направленість спеціалізації, створення умов для самостійного і свідомого вибору професії	Високий рівень життя, відданість професії і створення “країни економічного дива”	Стабільність на ринку праці, підтримка професійного розвитку людини з боку держави

Як бачимо, рівень безробіття у розглянутих країнах перебуває в межах 4,6–7,9%, що є одними з найнижчих показників у світі. Професійна орієнтація молоді у більшості розглянутих країн проводиться протягом навчання у загальноосвітньому закладі, а у Великій Британії вона є неперервною протягом життя. У закладах вищої освіти США, більшість з яких платна, найчастіше здобувають одну професію, тоді як у Німеччині і Великій Британії кількість професій є необмеженою і обирається на власний розсуд. Японська молодь орієнтована мінімум на дві професії і прагне навчатись постійно упродовж життя. Якісна освіта, низький рівень безробіття і високий рівень життя населення є показниками злагодженої і дієвої профорієнтаційної роботи на світовому рівні.

Список використаної літератури

1. Абашкіна Н. Інновації в освіті Німеччини у контексті розвитку європейської інтеграції / Н. Абашкіна // Неперервна професійна освіта. – 2003. – Вип. 3–4. – С. 242–248.
2. Адамская Л. Система высшего образования в США / Л. Адамская // Академическое обозрение. – 1995. – № 1/2. – С. 65–71.
3. Балацька Н. Професійна орієнтація учнів у сучасних середніх школах Англії : дис. ... канд. пед. наук / Н.І. Балацька. – К., 2004. – 230 с.
4. Вульфсон Б. Управление образованием на Западе: тенденции и децентрализации / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 1997. – № 2 – С. 110–117.
5. Гриншпун С. Организация профориентации в Великобритании / С.С. Гриншпун. – М. : Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 100–105.

6. Джура О. Освіта в системі факторів професійного самовизначення особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії” / О.Д. Джура. – К., 2004. – 17 с.
7. Джуринський А. Японське чудо: міфи та реальність. Шкільна освіта і виховання в Японії / А.Н. Джуринський. – М. : Гардарики, 1998. – 64 с.
8. Жемера Н. Сутність та особливості процесу професійного самовизначення учнів старших класів / Н. Жемера // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 4. – С. 26–30.
9. Костенко Н. Профільна орієнтація у контексті базової професійної підготовки школярів Великої Британії / Н. Костенко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – С. 255–258.
10. Лунячек В. Деякі практичні питання управління освітою в США / В.Е. Лунячек // Нова педагогічна думка. – 2008. – № 1. – С. 16–20.
11. Матвієнко О. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз : монографія / О.В. Матвієнко. – К. : Ленвіт, 2005. – 381 с.
12. Никулин. А.Ю. Профессиональное самоопределение старшеклассников: реферат] / А.Ю. Никулин. – Братск, 2001. – 32 с. – С. 12
13. Радіонов М. Про вищу школу Японії / М. Радіонов // Вісник вищої школи. – 1973. – № 2. – С. 86–97.
14. Різниченко С. Розвиток системи підготовки науково-педагогічних кадрів у США / С.Т. Різниченко – К. : КНУ, 1999. – 160 с.
15. Романовська Ю. Особливості японської системи вищої освіти / Ю.Ю. Романовська // Нові технології навчання. – К., 2001. – Вип. 30. – С. 42–58.
16. Сойчук Р. Організація та ефективність профорієнтаційної роботи у Великобританії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р.Л. Сойчук ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2003. – С. 8.
17. Калитка О. Профорієнтація по-американськи [Електронний ресурс] / О. Калитка. – Режим доступу: <http://prof.osvita.org.ua/uk/experience/usa.html>.
18. Калитка О. Профорієнтація зі знаком Гамериканськи [Електронний ресурс] / О. Калитка. – Режим доступу: <http://prof.osvita.org.ua/uk/experience/japan.html>.
19. Островська К. Велика Британія: професійні навички тут важать більше, аніж дипломамериканськи [Електронний ресурс] / К. Островська. – Режим доступу: <http://prof.osvita.org.ua/uk/experience/greatbritain.html>.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2013.

Вискребенцева М.В. Профессиональная подготовка молодежи в странах дальнего зарубежья: Германия, США, Япония, Великобритания

В статье раскрыты особенности профессиональной подготовки учащейся молодежи в странах дальнего зарубежья (Германия, США, Япония, Великобритания), определены ее общие и отличительные черты. Осуществлен анализ профессиональной подготовки молодежи по основным показателям и отображено влияние профориентационной работы на уровень качества жизни в каждой из вышеупомянутых стран.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профориентационная работа, рынок труда, профессиональное самоопределение, выбор профессии.

Vyskrebentseva M.V. Vocational training of young people in foreign countries: Germany, USA, Japan, UK

The article reveals the features of pupils training in foreign countries (Germany, the USA, Japan, and Great Britain) as well as identifies its common and distinctive features. In addition, the analysis of vocational training for young people have been carried out and the main impact of vocational guidance on the quality of life in afore-mentioned countries have been determined.

Key words: vocational guidance, vocational work, the labor market, professional identity, career choices.

СХЕМА ЯК СПОСІБ МЕНТАЛЬНОГО РЕПРЕЗЕНТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

У статті розглянуто актуальну проблему репрезентування та структурування знань у процесі оволодіння іноземною мовою. Зокрема, визначено поняття “схема” в термінах когнітивної парадигми. Подано структуру схеми, її різновиди, характеристики й механізми функціонування як способу організації та отримання знань.

Ключові слова: *схема, ментальна репрезентація, когнітивна структура, когнітивна схема, концепт.*

Когнітивна наука, яка об’єднує когнітивну психологію, когнітивну лінгвістику, методику викладання іноземних мов, філософію та інші галузі, має об’єктом вивчення людське знання, його організацію, репрезентацію, структурування й використання в навчальному процесі.

Проблема репрезентації й організації мовних знань у сучасній науці не є новою. Її вивчали такі науковці, як: Дж. Андерсон, Ф. Бартлетт, Х. Гейвін, Дж. Келлер, М. Мінські, У. Нейссер, Д. Румельхарт, Р. Солсо та ін. Були висвітлені різні аспекти цього питання з позиції епістемології, когнітивної психології, когнітивної лінгвістики, але свого остаточного розв’язання в педагогіці й методиці викладання іноземних мов ця проблема ще не знайшла.

Мета статті – розкрити суть поняття “схема” в термінах когнітивної парадигми, визначити структуру схеми, різновиди, ознаки й механізми функціонування як ментальної репрезентації та способу організації й набуття знань у процесі оволодіння іноземною мовою.

Нині більшість науковців, які досліджують проблему ментального репрезентування й організації знань, спираються на теорію схеми Ф. Бартлетта. Згідно із цією теорією, усі знання людини “упаковані” в певні когнітивні структури, найпростішою з яких вважають *схему*, яка є активною організацією минулого досвіду, що впливає на процеси переробки інформації [1, с. 121]; ментальною репрезентацією певної дії (фізичної або розумової) [2, с. 388]; способом подання оперативної входної інформації [3, с. 55–85]; когнітивною структурою, котра використовується для сприйняття, організації й оброблення інформації [4, с. 223]; структурою даних, які репрезентують загальні поняття, що зберігаються в пам’яті [5, с. 33].

Схеми варіюють від конкретніших до максимально абстрактних. Вони діють інтерактивно, тобто щоразу, коли певна подія пред’являє “дані” для схематичного аналізу, активаційні процеси автоматично торкаються відповідних схем. Водночас в одних випадках активація схеми може означати активацію лише однієї абстрактної схеми й повну відсутність будь-яких інших ментальних утворень, котрі відображають певну подію або явище. В інших випадках може мати місце активація окремих змінних схеми, причому активізуються не лише всі змінні, але також і сама схема. У результаті схема стає специфічнішою та конкретнішою, а отже, й ефективнішою для наступного досвіду [6, с. 37–39].

Схема має чітко визначену структуру. Вона складається з *підсхем*, які репрезентують різні аспекти концепта, закодованого схемою [7, с. 216–217]. Схеми можуть бути організовані *ієрархічно*, коли кожен нижній ряд вузлів містить більш специфічну інформацію, а кожен верхній вузол – більш загальну [8, с. 8]. При ієрархічній організації загальні схеми домінують над специфічними. Як приклад ієрархічної організації схем розглянемо схему часів в англійській мові (рис. 1).

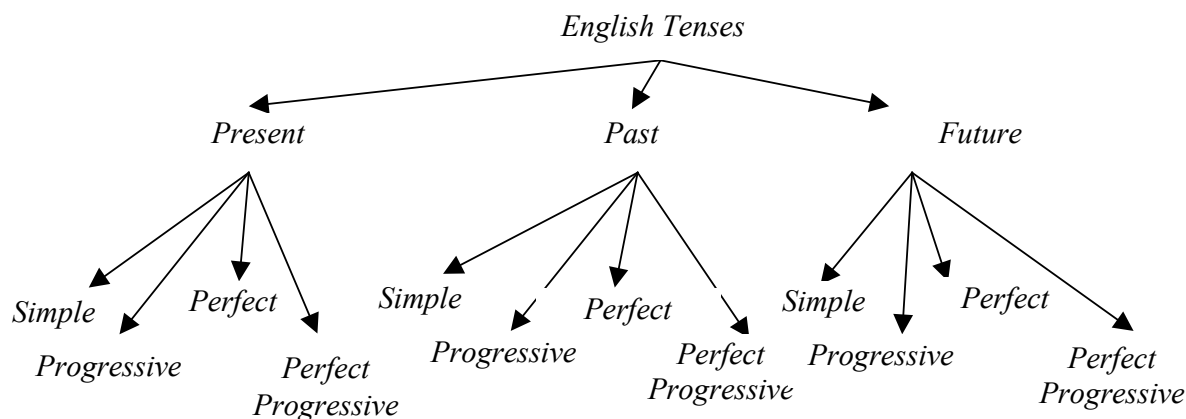


Рис. 1. Ієрархічна схема часів англійської мови

Наведена схема часів розпадається на ряд підсхем, які репрезентують різні способи здійснення дії в теперішньому (*Present*), минулому (*Past*) і майбутньому (*Future*). Кожна підсхема, у свою чергу, розпадається на відповідну конфігурацію під-підсхем.

Слід зауважити, що процес розпадання схеми на підсхеми й під-підсхеми не є нескінченним. Елементарні схеми, або під-підсхеми, вже не можуть бути розкладені на ще простіші схеми [7, с. 216–217]. Продемонструємо це на прикладі граматичних часів англійської мови, що входять до групи *Present* (рис. 2).

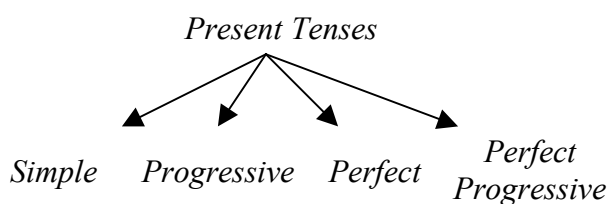
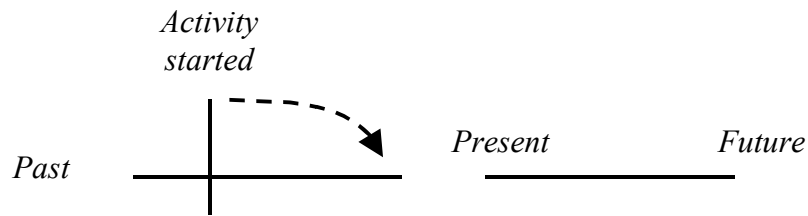


Рис. 2. Схема граматичних часів англійської мови групи *Present*

Як позначено на схемі, підсхема *Present Tenses* розпадається на низку конфігурацій у вигляді мінімальних схем, або ще простіших підсхем, які є вже остаточною ланкою в загальній схемі.

Існують також схеми, що поєднані горизонтальним зв'язком, тобто початкові схеми можуть передувати наступним як у часовій, так і в причинній послідовності [8, с. 8]. Такі схеми є *лінійними*. Наведемо відповідний приклад (рис. 3).

Рис. 3. Лінійна схема *Present Perfect Continuous Tense*

У наведеній схемі чітко прослідковується часова послідовність складових схеми (минулий, теперішній та майбутній часи), відправний момент і тривалість дії, а також горизонтальний зв'язок між ними.

Наявність лінійних та ієрархічних схем логічно передбачає існування схем з поєднаною побудовою, зокрема *лінійно-ієрархічних*. Проілюструємо це положення на прикладі схеми структури речення зі складеним додатком (рис. 4).

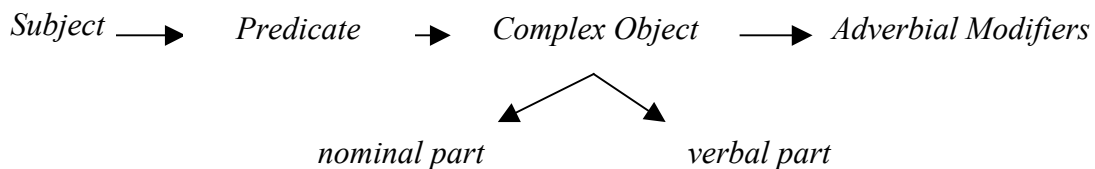


Рис. 4. Лінійно-ієрархічна схема розповідного речення зі складеним додатком

У наведеній вище лінійно-ієрархічній схемі позначено базові частини розповідного речення, тобто підмет і присудок, головні, тобто додаток (складений), та другорядні, тобто обставини. Компоненти, з яких складається складений додаток, а саме іменна та дієслівна частини, перебувають у предикативних відношеннях один до одного. Ці компоненти утворюють нероздільну структуру, яку кваліфікують як єдиний член речення.

Окремим видом схеми є *когнітивна схема*, яку визначають як узагальнену та стереотипізовану форму зберігання минулого досвіду щодо чітко визначеної предметної галузі (знайомого об'єкта, відомої ситуації, звичної послідовності подій тощо) [9, с. 113]. Когнітивні схеми розглядають також як особливості вилучення та обробки індивідом інформації при вирішенні розумових завдань, що спрямовують його пізнавальну активність. Когнітивні схеми відповідають за сприйняття, зберігання й перетворення інформації відповідно до вимог відтворення типових характеристик події (у тому числі пропозицій, когнітивних мап, фреймів, скриптів тощо) [10, с. 45].

Вважається, що когнітивні схеми є одночасно як структурами, так і процесами [5, с. 33]. Як *структури* когнітивні схеми представляють (репрезентують) концептуальне знання людини, будують знання об'єктів і ситуацій, подій та дій, а також їх послідовність. Як *процеси* когнітивні схеми допомагають людині обробляти вхідну інформацію, підводити її під категорії й класи за допомогою процесів концептуалізації та категоризації, сприяють утворенню нових концептів і схем у процесі пізнання, полегшують розуміння виучуваних явищ, а також активізують пізнавальну діяльність індивіда.

Когнітивні схеми мають певні *ознаки*, серед яких виокремлюють такі: 1) абстрактність та можливість використання в різних ситуаціях; 2) постійність

каркасу та його заповненість змінними; 3) репрезентація декларативних знань, котрі мають багатоцільове використання: щось зрозуміти, виконати, зробити висновок тощо; 4) здатність полегшувати здійснення умовиводів; 5) можливість використання як інструмента пізнання; 6) здатність бути активними розумовими процесами [5, с. 33; 7, с. 216–217; 11, с. 130].

Розрізняють *три типи когнітивних схем*, у яких фіксуються інваріанти різних ситуативних можливостей взаємодії людини зі своїм оточенням, а саме: *фігуративні* (розпізнавання знайомих об'єктів і подій); *оперативні* (правила перетворення інформації) і *керуючі* (плани дій у проблемній ситуації) [9, с. 115; 12, с. 310]. Останні можна вважати евристиками (*heuristics*) або загальними правилами, типовими для вирішення певних проблем [13, с. 264].

На нашу думку, для навчання практичної граматики релевантними є всі згадані типи. Фігуративні схеми можуть бути подані у вигляді креслення або знакових формул, що містять граматичну інформацію в згорненому вигляді. У разі необхідності фігуративні схеми можуть стати оперативними, тобто поданими вербально, наприклад, у вигляді описового правила. У свою чергу, оперативні схеми можуть стати керуючими, тобто вказівками до дій (у нашому випадку – мовних та мовленнєвих). Наведемо приклади відповідних когнітивних схем, які є одночасно фігуративними, оперативними й керуючими. Розглянемо спочатку схему типового складнопідрядного речення, що складається з головного (*principal clause*), в якому вжито один із теперішніх часів, та підрядного (*object clause*) (рис. 5).

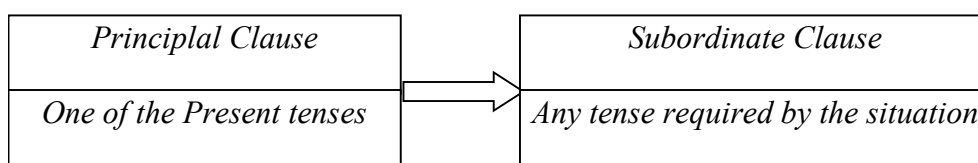


Рис. 5. Схема складнопідрядного речення, де в головному реченні вжито один із теперішніх часів

Зі схеми випливає: якщо в головному реченні вжито один із часів групи *Present*, то в підрядному реченні може бути вжито будь-який час, якого вимагає ситуація.

Розглянемо тепер схему складнопідрядного речення, в якому представлено граматичне явище “узгодження часів” (*The Sequence of Tenses*). Це речення складається з головного, в якому вжито один із минулих часів, та підрядного (рис. 6).

Зі схеми випливає, що складнопідрядне речення складається з двох основних частин, а саме головного та підрядного речень. Якщо в головному реченні вжито один із минулих часів, то в підрядному реченні також може бути вжито тільки один із відповідних минулих часів (група *Past*). Якщо дія підрядного речення відбувалася раніше, ніж дія головного речення, то в підрядному реченні може бути вжито *Past Perfect* чи *Past Perfect Progressive*. Якщо дії головного й підрядного речень відбуваються одночасно, то в підрядному реченні може бути вжито *Past Simple* чи *Past Progressive*. Якщо дія підрядного речення буде відбуватися пізніше, ніж дія головного речення, то в підрядному реченні може бути вжито один із часів групи *Future-in-the-Past*, зокрема *Future Simple in-the-Past*, *Future Progressive in-the-Past*, *Future Perfect in-the-Past* чи *Future Perfect Progressive in-the-Past*.

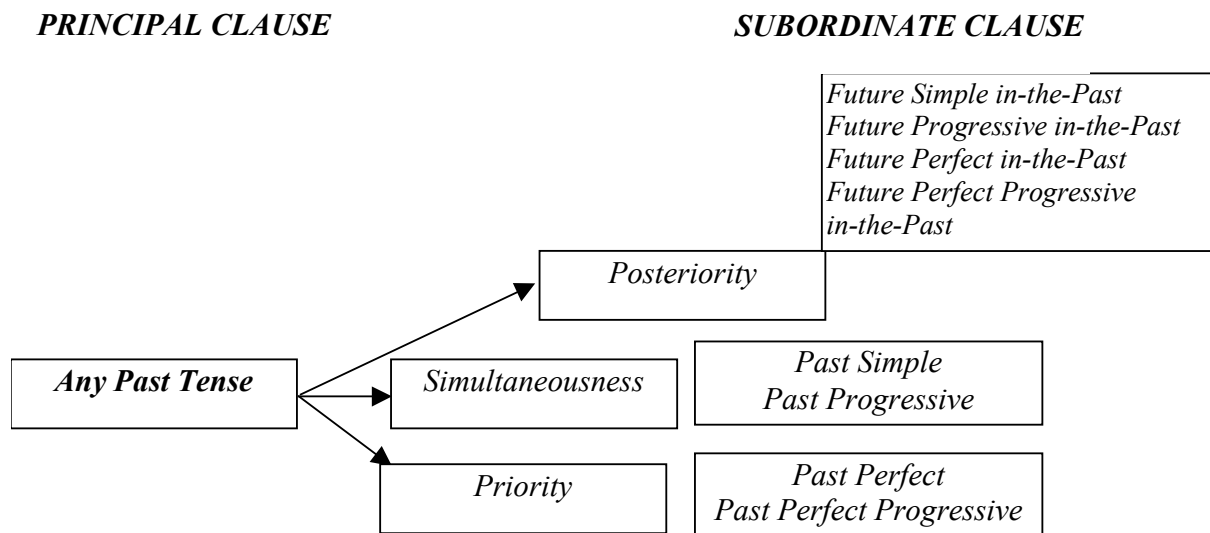


Рис. 6. Схема складнопідрядного речення, де в головному реченні вжито один із минулих часів

Усі наведені схеми є узагальненими когнітивними структурами, що виражають декларативне знання (хоча за певних умов воно може стати процедурним), полегшують виведення знань і формулювання граматичного правила, а отже, стимулюють розумову активність студентів. При роботі із цими схемами можна використовувати такі завдання:

Task 1. Сформулюйте з поданих схем правило-інструкцію або алгоритм за допомогою *процедуралізації* (процесу перетворення декларативного знання на процедурне).

Task 2. Наведіть винятки з правил вживання часів при граматичному узгодженні часів у вигляді розгорнутої схеми за допомогою *візуалізації* (процесу переведення певного змісту граматичного матеріалу на рівень образів). Скористайтесь поданими схемами як основою.

Task 3. Здійснюючи когнітивні операції *синтезу, аналізу, порівняння та узагальнення*, зіставте подані схеми вживання часів з урахуванням узгодження часів, коли головне речення вжито в одному з теперішніх або минулих часів, і сформулюйте необхідні правила.

Таким чином, когнітивні схеми є одночасно як структурами, які репрезентують певні граматичні явища в згорненому вигляді, так і процесами пізнання, за допомогою яких студенти глибше розуміють виучувані граматичні явища й проникають у їхню суть. Когнітивні схеми сприяють концептуалізації, що відбувається в ході членування потоку інформації на такі її одиниці, які сприймаються як одне й те саме, тобто на концепти та відношення, що їх пов'язують [14, с. 341–342]. Концептуалізацію вважають одним із найважливіших процесів пізнавальної діяльності людини, який полягає в осмисленні вхідної інформації та призводить до створення концептів у свідомості людини.

Концепти різного рівня складності й абстракції є власне одиницями (квантами) структурованого знання. У концептах сконцентровано та кристалізовано мовний і когнітивний досвід індивіда. У процесі розумової діяльності людина мислить і оперує концептами. Вони відображають зміст отриманих знань, досвіду та результатів усієї діяльності людини, а також результати пізнання нею навколишнього світу [15, с. 24]. Як одиниці пізнання концепти можуть мати різний

ступінь інформаційної насиченості, залишаючись при цьому цілісними утвореннями, які здатні поповнюватися, змінюватися та відображати людський досвід [16, с. 77]. Аналізуючи, порівнюючи й об'єднуючи різні концепти в процесі пізнання, людина формує нові концепти як результати мислення [15, с. 24]. Таким чином, концепти є “будівельними елементами” концептуальної системи людини [14, с. 305], а отже, і її знань.

Пізнавальна діяльність людини спрямована на постійне отримання, поповнення та оновлення знань, а відповідно, і на створення концептів. Фіксує результати пізнавальної діяльності людини, знання розкриваються та реалізуються в контексті пізнання. Науковці розмежовують *три основні типи пізнання*, що пов'язані зі створенням, використанням та зміною схем [17, с. 335–336].

Згідно з *першим типом* результати процесів розуміння самі по собі є одним із типів пізнання, а отже, засвоївши граматичне явище або усвідомивши певну подію, ми можемо згодом скористатися інформацією про них, оскільки вона репрезентована у свідомості як певні когнітивні структури та зберігається в пам'яті в згорненому вигляді. Згідно з *другим типом* пізнання існуючі схеми можуть розвиватись та змінюватись відповідно до реального досвіду індивіда. Згідно з *третьим типом* пізнання в процесі пізнавальної діяльності людини постійно відбувається формування нових уявлень, а відповідно, і створення нових схем. Крім процесів пізнання, у формуванні нових схем значну роль відіграють також *стратегії* навчання. Обрані студентом, вони значною мірою визначають ті знання, які асимілюються в існуючу схему або використовуються для конструювання нових схем. Релевантна схема визначає вибір та інтерпретацію нової інформації, а також вибір нової стратегії. Виокремлюють *дві основні стратегії навчання*, а саме [18, с. 128]: а) *цілісну стратегію*, відповідно до якої студент починає з високорівневих, систематизованих відносин та глобального охоплення певних знань і поступово переходить до роботи з більш диференційованими одиницями знань; б) *серійну стратегію*, відповідно до якої студент починає з низькорівневих відношень, тобто окремих одиниць знань, і крок за кроком підходить до узагальненого знання.

Згадані вище стратегії є, власне, дедуктивним та індуктивним шляхами пізнання. На вибір стратегії навчання можуть впливати такі фактори: психічні особливості студентів; когнітивні та епістемологічні стилі навчання, які вони обирають; рівень складності й обсягу матеріалу, що вивчається; ступінь навчання; мовний досвід студентів; рівень сформованості мовної та когнітивної компетенцій тощо.

Висновки. Таким чином, використання когнітивної схеми в процесі оволодіння практичною граматикою англійської мови реалізує принцип когнітивної спрямованості навчання, який полягає в тому, що студенти мають самі, відповідно до наявних знань, можливостей власного інтелекту й когнітивних здібностей конструювати нові знання, будувати концептуальну систему та підводити вхідну оперативну інформацію під категорії й класи за допомогою операцій синтезу, аналізу, аналогії, порівняння, комбінування, узагальнення тощо. Іншими словами, студенти можуть самостійно аналізувати мовний матеріал, робити висновки, формулювати правила, тобто активно здобувати знання й формувати та розширювати свій знаннєвий простір.

Перспективу подальшого вивчення проблеми використання схем у процесі навчання практичної граматики англійської мови ми вбачаємо в дослідженні особливостей фреймової організації мовного матеріалу.

Список використаної літератури

1. Bartlett F. Thinking: An Experimental and Social Study / F. Bartlett. – New York : Basic Books, 1958. – 290 p.
2. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – М. : Либерия, 2002. – 600 с.
3. Schönplflug U. Begriffsentwicklung Zweisprachiger Kinder / U. Schönplflug // Die Rolle der Psychologie in der Sprachlerforschung. – Tübingen, 1987. – S. 55–85.
4. Психологический словарь / под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.
5. Rumelhart D.E. Schemata: the Building Blocks of Cognition / D.E. Rumelhart // Theoretical Issues in Reading Comprehension. – Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 1980. – P. 33.
6. Iandler G. Cognitive Psychology / G. Iandler. – Hillsdale, N. J. – London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1985. – 500 p.
7. Norman D.A. Explorations in Cognition / D.A. Norman, D.E. Rumelhart // Parallel Distributed Processing. – San Francisco: Freeman. – 1975. – V. 2. – P. 216–217.
8. Nelson K. Event Knowledge Structure and Function in Development / K. Nelson. – Hillsdale N. J. – London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1986. – 158 p.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
10. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. – М. : Наука, 1981. – 230 с.
11. Ришар Ж.Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / Ж.Ф. Ришар. – М. : Институт психологии ПАН, 1998. – 252 с.
12. Pascual-Leone J.A. Mathematical Model for the Transition Rule in Piaget's Development Stages / J.A. Pascual-Leone // Acta Psychologica. – 1987. – V. 32. – P. 301–345.
13. Matlin M.W. Cognition / M.W. Matlin. – Hoboken, N. J. : John Wiley & Sons, Inc., 2003. – 591 p.
14. Кубрякова Е.С. Язык и знание / Е.С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
15. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н.Н. Болдырев. – Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2001. – 123 с.
16. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков и др. ; под общей ред. Е.С. Кубряковой. – М. : Наука, 1996. – 245 с.
17. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / [сост. А. Ребер]. – М. : Вече. АСТ, 2000. – Т. 2. – 392 с.
18. Pask G. Styles and Strategies of Learning / G. Pask // British Journal of Educational Psychology. – 1976. – V. 46. – P. 128–248.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2013.

Вовк Е.И. Схема как способ ментальной репрезентации учебной информации

В статье рассматривается актуальная проблема репрезентации и структурирования знаний в процессе овладения иностранным языком. В частности, определяется понятие "схема" в терминах когнитивной парадигмы. Представляется структура схемы, её разновидности, характеристики и механизмы функционирования как способа организации и получения знаний.

Ключевые слова: *схема, ментальная репрезентация, когнитивная структура, когнитивная схема, концепт.*

Vovk O. Schema as a Way of Mental Representation of the Instructional Information

This article focuses on the problem of schema application in the process of teaching EFL to University students. The concept "schema" is defined in terms of the cognitive paradigm. Also examined are the structure of the schema, schema types, and specific features of the schema, its functioning as a means of knowledge representation, accumulation and inference.

Key words: *schema, mental representation, cognitive structure, cognitive schema, concept.*

ДИДАКТИЧНІ ПРИЙОМИ ЗАПОБІГАННЯ ЕМОЦІЙНИМ БАР'ЄРАМ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті доведено, що емоції мають подвійний вплив на діяльність особистості: з одного боку, вони її стимулюють та регулюють, з іншого – дезактивують. Саме негативний вплив емоцій автор вважає перешкодою навчального процесу. У дослідженні автор визначає емоційний бар'єр як внутрішню реакцію на зовнішній бар'єр, що втілюється в певних емоційних станах і супроводжує негативні наслідки діяльності. У статті проаналізовано причини виникнення та типологію емоційних бар'єрів студентів. Особливу увагу приділено дидактичним прийомам запобігання емоційним бар'єрам у навчальному процесі.

Ключові слова: навчальна діяльність, емоційний бар'єр, емоції, типи емоційних бар'єрів, дидактичні прийоми.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена обґрунтованими теоретичними положеннями багатьох дослідників (М. Вергасова, І. Гапійчук, Л. Кондрашова, І. Могилей, В. Поплужний, В. Семиченко, О. Тихомиров, О. Чебикін, В. Юрченко та ін.). Вчені доводять подвійний вплив емоцій на суб'єктів навчального процесу, з одного боку, вони регулюють поведінку та психіку, посилюють мотивацію, а з іншого – дезактивують, послаблюють мотив, дезорганізують поведінку, викликають депресії, конфлікти, тривожність, що стають бар'єрами навчального процесу. Саме тому актуалізується проблема вивчення впливу емоційних бар'єрів на ефективність навчального процесу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні суті і типології емоційних бар'єрів суб'єктів навчального процесу, їх місця в навчальному процесі, а також висвітленні дидактичних прийомів запобігання їм.

Слід зазначити, що проблема бар'єра як педагогічного феномену не належить до найбільш досліджених у сучасній педагогіці. Існує велика кількість поглядів на природу, суть, функції та види бар'єрів. Деякі дослідження перетинаються в своїх суттєвих частинах, інші мають суперечності в основних положеннях.

Аналіз праць науковців дав нам змогу розподілити бар'єри, що мають місце в педагогічному процесі, за такими групами: пізнавальні бар'єри (Н. Мараховська, А. Пилипенко, Н. Черненко); бар'єри інноваційної професійної діяльності вчителя (Ф. Вафін, А. Сафіна, Н. Чинкіна); бар'єри, що виникають у процесі вивчення навчального предмета (О. Барвенко, Т. Вербицька, Н. Губарева); бар'єри творчої самореалізації студентів (К. Карамова); бар'єри спілкування (Н. Волкова); бар'єри навчальної діяльності студентів (О. Худобіна). Тобто в дослідженнях чітко прослідковується розмежування бар'єрів за суб'єктами педагогічного процесу, іншими словами, бар'єри притаманні як викладачам, так і студентам. Слід зазначити, що саме вищезазвані вчені наблизилися до визначення суті цього поняття, але спроби його визначення ґрунтуються переважно на психологічних позиціях. Узагальнюючи думки вчених, стверджуємо, що "бар'єр" розуміється як перешкода або перепона на шляху до будь-чого, а його специфіку традиційно розглядають у контексті таких понять, як опір, гальмування, заборона, блокування, що мають обмежувальний характер.

Дослідниця Л. Ярославська у праці “Дидактичні умови подолання педагогічних бар’єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів” (2010, Україна) вперше ввела в науковий обіг термін “педагогічний бар’єр”, обґрунтований з позицій педагогічної науки. Ми підтримуємо думку Л. Ярославської й визначаємо *педагогічний бар’єр* як складне багатоаспектне педагогічне явище, зумовлене чинниками як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, та притаманне всім суб’єктам навчально-виховного процесу, яке не лише перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу [10].

Представлені в науковій літературі класифікації педагогічних бар’єрів вважаємо недостатньо розкритими, оскільки вони не систематизовані та не мають певних обґрунтованих критеріїв, за якими вони класифікуються, а також не пов’язані безпосередньо зі структурою навчальної діяльності. Спочатку розглянемо бар’єри, що супроводжують навчальну діяльність студентів.

У контексті нашого дослідження ґрунтуємося на науковому підході Д. Ельконіна, який виділяє 5 основних структурних компонентів навчальної діяльності: мотив, навчальне завдання, навчальна дія, контроль та оцінка, – і пов’язуємо їх з тими бар’єрами, які можуть виникати під час реалізації кожного з компонентів [9]. Таким чином, ми у своєму дослідженні бар’єри навчальної діяльності поділяємо (відповідно до основних структурних компонентів навчальної діяльності) на: мотиваційні, емоційні, пізнавальні, комунікативні (оскільки із процесом спілкування пов’язані всі сторони буття людини в суспільстві – засвоєння досвіду, виробленого людством за всю його історію; процес соціалізації особистості; процес становлення окремої людини як суспільного індивіда; пізнання не тільки інших, але й самого себе; обмін різноманітною інформацією, а будь-яка діяльність, трудова або навчальна, здійснюється в спілкуванні й результат її багато в чому залежить від того, як це спілкування організоване, тому доцільно говорити про комунікативні бар’єри), контролю та оцінки.

Оскільки мета дослідження полягає в обґрунтуванні суті, типології та прийомів запобігання емоційним бар’єрам, то на них і зупинимось. Відомо, що діяльність буде інтенсивнішою, якщо вона забарвлена емоцією. Д. Хеббу вдалося експериментальним шляхом отримати криву, що показує залежність між рівнем емоційного збудження людини та успішністю її практичної діяльності [195, с. 586]. Автор зазначає, що між емоційним збудженням та ефективністю діяльності людини існує крива у вигляді дзвону. Для досягнення найвищого результату в діяльності небажані як дуже слабкі, так і дуже сильні емоційні збудження. Для кожної людини є оптимум емоційної збудженості, що забезпечує максимум ефективності у роботі. Він, у свою чергу, залежить від багатьох факторів: від особливості діяльності, яку виконують, від умов, у яких вона проходить, від індивідуальності людини. Як показав дослідник, дуже слабка емоційна збудженість не забезпечує належної мотивації діяльності, а дуже сильна руйнує, дезорганізує і робить практично не керованою [2].

Дослідження специфічних емоцій навчальної діяльності О. Чебикінін [8, с. 47–52] дало змогу представити емоції як модель руху на трьох етапах процесу навчання: 1) знайомство з новою темою – від здивування до допитливості; 2) розгляд та засвоєння теми – від допитливості до цікавості; 3) закріплення та використання засвоєного у подальшій діяльності – від цікавості до захоплення [2].

Ми підтримуємо думку О. Чебикіна, але хотіли б наголосити, що автор дає так звану ідеальну модель-руху емоцій на різних етапах навчання, але аналіз літератури та власний педагогічний досвід дають змогу стверджувати, що часто вже на етапі ознайомлення з новою темою здивування не переростає в допитливість, бо втрачається інтерес (внаслідок як об'єктивних, так і суб'єктивних причин), учень стає індиферентним, далі настає нудьга, апатія, втома, пригніченість, неухважність, часом лінощі, що стають перешкодами навчального процесу. Тобто в такому контексті доречно говорити про те, що емоції можуть бути не тільки конструктивними, а й руйнівними. Вони активізують і дезактивують, організують і дезорганізують поведінку.

Роль емоцій у навчальній діяльності вивчається в аспекті впливу емоцій успіху/невдачі на ефективність процесу навчання. В. Вілюнас, описуючи функціональне значення емоцій успіху/невдачі, розглядає їх як допоміжний механізм, що підключається в міру необхідності до процесу регуляції діяльності та коригує на основі врахування фактичних досягнень її проходження в конкретній ситуації. Він поділяє емоції цього класу на:

- констатувальні емоції фактичного успіху/невдачі забарвлюють кожную окрему спробу наближення до мети;
- передуючі емоції успіху/невдачі виникають на основі існуючого досвіду переживань подібних ситуацій і сигналізують про ймовірний результат дій, полегшують пошук шляхів досягнення мети;
- узагальнена емоція успіху/невдачі взаємодіє з основними емоційними переживаннями, посилює їх, коли передбачається швидкий успіх, і лишає спонукальної сили, якщо передбачає труднощі або невдачу [244, с. 112–113].

Розглянемо їх більш детально. На думку А. Горміна, емоції, що передбачають успіх/невдачу вміщують діапазон від емоції надії до тривоги. Як правило, вони виникають при сприйнятті умов, що служили причиною радощів і прикрощів у минулому, надалі сигналізують суб'єктові про ймовірний результат дій до їх реального здійснення. Така випереджальна інформація про безвихідність дій або про ймовірний успіх полегшує суб'єктові пошук шляхів досягнення мети й робить цей пошук евристичним, крім того, поведінка стає більш енергетично заощадливою. Саме в евристичній функції чітко виявляється пристосувальне значення позитивного переживання успіху [19].

Емоції, що констатують фактичний успіх, емоційно забарвлюють кожную спробу наближення до мети. Їх особливістю є здатність “прикріплюватися” до деталей ситуації й знову відтворюватися при повторному зіткненні з ними уже як емоцій, що передбачають можливі успіхи або утруднення.

Аналіз узагальненої емоції успіху/невдачі (за В. Вілюнасом) дає більш чітку картину виникнення внутрішнього бар'єра як результату негативного досвіду. Так, досвід численних радощів і прикрощів у минулому актуалізується у вигляді емоцій, що передбачають, у міру власного нагромадження, узагальнюються. Емоція розпачу супроводжується низкою переживань, що були безуспішними спробами наближення до мети. Подібним чином узагальнюються переживання успіху/невдачі на окремих етапах навчальної діяльності. Так, переживання із приводу окремих навчальних предметів зливаються в загальну тривогу в цілому. Узагальнена емоція успіху/невдачі взаємодіє із провідним емоційним явищем, що спонукає до навчальної діяльності, підсилюючи його, коли передбачається швидкий успіх, а за умови прогнозування невдачі – навпаки.

Функціональне значення емоцій успіху полягає в тому, що вони “підсилюють і підтримують” вихідне спонування до мети, емоцій неуспіху – у тому, що вони “стримують і відхиляють” його.

Слід зазначити, що емоції успіху/неуспіху, у свою чергу, розпадаються на кілька специфічних підгруп, що різняться за своїм значенням і впливом на діяльність. Одну з таких груп становлять численні відтінки радості й невдоволення – від ледь помітної до шаленої радості, від невеликої прикрості до розпачу.

Урахування емоцій успіху/невдачі є важливою умовою реалізації ідей бар’єрної педагогіки. Створення високих зовнішніх бар’єрів у різноманітних педагогічних ситуаціях формує необхідну якість особистості – толерантність до негативних емоцій як неминучого супутника життя людини. У свою чергу, толерантність до зовнішніх бар’єрів знижує рівень емоцій неуспіху, підвищуючи ефективність бар’єрного подолання. У цьому контексті вважаємо доцільним дослідження емоційних бар’єрів, оскільки він узгоджується з принципом бар’єрної педагогіки (І. Глазкова, А. Гормін), зокрема, із зв’язку зовнішнього та внутрішнього бар’єра, а саме:

- емоції, що констатують, впливають на формування внутрішнього бар’єра через індивідуальний досвід навчальної діяльності, який складається впродовж усіх років навчання студента у ВНЗ;

- емоції, що передбачають успіх, стають складовою внутрішнього бар’єра навчальної діяльності й сприяють його вчасному запобіганню або ефективному подоланню.

Таким чином, обґрунтовуючи в подальшому дидактичні прийоми запобігання бар’єрів студентами в процесі навчальної діяльності, емоції успіху будемо розглядати як одну з умов її дієвості, оскільки завжди необхідно враховувати чинник тонізуючого впливу позитивних емоцій на подальший рух вперед для досягнення нової мети. Адже створення позитивних емоцій, опора на них буде сприяти пошуку інформації, яка підтримує стан задоволення і, навпаки, негативні емоції викличуть дії, що спрямовані проти навчання, дії, що зменшують його продуктивність. Викладач покликаний бути регулятором духовного світу студента доти, поки він сам не оволодіє регулятивними навичками [2, с. 15]. При задоволенні потреб, бажань, успішному досягненні мети діяльності, людина відчуває такі позитивні емоції, як радість, натхнення, інтерес, гордість, що стимулюють подальший її розвиток, прагнення діяти.

Емоції ж невдачі розглядаємо як своєрідні емоційні бар’єри студентів, що перешкоджають ефективності навчального процесу. Негативні емоційні переживання були предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (В. Бодров, Л. Гримак, Р. Лазарус, Н. Наєнко, В. Суворова та ін.). Результати опитування показали, що в більшості студентів переважають негативні емоції, з-поміж причин їх виникнення студенти називають: неухважність до їхніх емоційних станів з боку викладачів; недооцінку викладачами емоційного фактора в навчальній роботі; відсутність взаємоповаги. Це підтверджується результатами досліджень психологів, які зазначають, що традиційна організація процесу навчання не тільки відсуває емоції на задній план, а й часто вимагає їх повного усунення. Факторами, що сприяють цій психологічно і педагогічно недоречній тенденції, є: “заперечення або недооцінка деякими педагогами ролі емоційних детермінант; спрощене розуміння дисципліни, думка, що зовнішні прояви емоцій окремими студентами відволікають інших від роботи; організація роботи над нав-

чальними завданнями на репродуктивному рівні, видача готових алгоритмів і процедур вирішення завдань” [2, с. 19]. У випадку невдачі виникають емоції страху, почуття занепокоєння, тривоги, знижується самооцінка, з’являється дратівливість, агресивність, підозрілість, може настати розчарування. Для подолання бар’єрів емоційної сфери студента необхідно передбачити формування навичок управління емоціями, почуттями, навчити розуміти свої емоційні стани й причини, що їх породжують, сприяти формуванню адекватної самооцінки, яка дасть змогу правильно співвіднести свої сили із завданнями різних труднощів.

Отже, емоційні бар’єри студентів визначаємо як *внутрішню реакцію на зовнішній бар’єр, що втілюється в певних емоційних станах або емоціях неспіху, що супроджують негативні наслідки діяльності*. Таким чином, емоційні бар’єри доцільно розглядати в контексті стратегії саме їх запобігання, а в разі невдачі – подолання.

У контексті обраної проблеми, на нашу думку, доцільно говорити про такі підтипи емоційних бар’єрів студентів:

– *актуалізація негативних слідів емоційної пам’яті*, що полягає в нашаруванні попередніх емоційних станів (зазвичай негативних) на поточний емоційний настрій учнів на уроці при зіткненні зі складним навчальним завданням;

– *загальний негативний емоційний фон активності*: підвищена тривожність, напруженість, високий нейротизм, фрустрованість тощо.

На нашу думку, остання група емоційних бар’єрів потребує більш широкого пояснення. Вважаємо за доцільне групу загального негативного емоційного фону активності розділити на: *бар’єри напружених психічних станів* (тривога, напруженість, гнів, роздратування, збудливість) та *фрустраційні бар’єри* за критерієм *інтенсивності* прояву психічного стану. Ми це зробили, посилаючись на досвід К. Платонова, який поділяє напруженість (як один із видів емоційних станів) за ступенем її виразності в процесі навчання на: незначну; тривалу й виражену; тривалу, різко виражену.

Будь-яка навчальна ситуація може спровокувати виникнення бар’єру в суб’єктів навчального процесу, оскільки її вирішення потребує певних зусиль: невірноваженість внутрішньої психологічної структури особистості може виражатися в підвищеній дратливості, негативній реакції на людей, слова, предмети, явища, а також апатії, як наслідок, виникає емоційний бар’єр; якщо докладені зусилля з подолання виявилися марними, і бар’єр залишився неподоланим, є ймовірність виникнення мотиваційного, пізнавального або бар’єра оцінки та контролю.

Саме тому важливо своєчасно вжити заходи для запобігання певних бар’єрам. Передусім зазначимо, що стратегія запобігання ґрунтується на двох послідовних тактиках – діагностуванні та прогнозуванні. Під діагностикою будемо розуміти діяльність з вивчення сутності, типу, особливостей навчальних ситуацій у навчальному процесі. На діагнозі компонентів і змісту навчальних ситуацій базується прогнозування бар’єра – обґрунтоване припущення про можливість його виникнення або розвитку в майбутньому. Без обґрунтованого прогнозу можливого бар’єра не можна запобігти його появі. Чим більш глибока, достовірна, різнобічна, оперативна діагностико-прогнозувальна діяльність, тим більш результативною може бути робота із запобігання бар’єрам.

Під стратегією запобігання бар’єрам будемо розуміти організацію конст-руктивного процесу, що виключає або зводить до мінімуму ймовірність їх виник-

нення. Доцільність виокремлення цієї стратегії зумовлено, насамперед, труднощами безпосереднього подолання бар'єрів, але знову ж таки підкреслимо, що *запобігти їм значно легше, ніж конструктивно подолати*. Запобігання потребує менших витрат сил, засобів, часу і дає змогу уникнути навіть тих мінімальних деструктивних наслідків, котрі має будь-який конструктивно подоланий бар'єр.

Аналіз літератури та власний досвід дають змогу говорити про такі прийоми запобігання емоційним бар'єрам навчальної діяльності:

- створення сприятливого мікроклімату для праці та життєдіяльності суб'єктів навчального процесу (можливість самореалізації особистості у навчальній діяльності, доброзичливі міжособистісні взаємини, наявність часу для повноцінного відпочинку тощо);

- заспокійливе середовище, що оточує людину – зручний розклад, оптимальні характеристики повітряного середовища, освітленість, забарвлення приміщень у спокійних тонах, наявність кімнатних рослин, акваріумів, обладнання кімнат психологічного розвантаження, відсутність дратливих шумів тощо;

- озброєння суб'єктів навчального процесу прийомами та навичками безбар'єрного спілкування;

- володіння навичками саморегуляції в емоціогенних ситуаціях.

В. Семиченко пропонує такі прийоми, що можуть бути використаними для запобігання саме емоційним бар'єрам:

- “переінтерпретація” симптомів тривоги. Пояснення, що ознаки тривоги – це ознаки готовності людини до активної діяльності (активізація), їх відчують більшість людей, вони допомагають краще виконати будь-яку діяльність.

- “налаштування” на певний емоційний стан. Пропонується уявно пов'язати тривожний емоційний стан з якимись образами (мелодією, квіткою, пейзажем тощо).

- “виконання ролі”. У складній ситуації корисно яскраво уявити собі образ для наслідування, ввійти в роль і діяти, ніби від його імені.

- “дихання”. Оволодіння способами нормалізації дихання для зняття напруження.

- “розслаблення”. Активізація прийомів релаксації.

- “розумове тренування” – тривожна ситуація уявляється спочатку в подробицях, а потім треба намагатися продумати її розвиток.

- “репетиція” – програмування ситуації, яка викликає тривогу або тривожність або інші негативні емоційні стани.

- “моделювання” відрефлексованої тривоги – моделюють в уяві напрями нівелювання її гостроти.

- “доведення до абсурду” – моделювання і розігрування, доведення до сміху (абсурду) складних ситуацій.

- “переформулювання завдання”. Концентрування на меті актуального моменту, а не на оцінці своїх досягнень або свого вигляду.

- “зелений виноград” – вміння гідно приймати поразку.

- “лист об'єкту, який викликає тривогу або страх”. У листі висловлюють те, що їх тривожить [7].

Висновки. Отже, висвітлені дидактичні прийоми допоможуть підвищити ефективність навчального процесу, оскільки вони спрямовані на запобігання емоційним бар'єрам.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розкритті емоційних бар'єрів викладачів, а також прийомів запобігання їм та подолання, оскільки навчальний процес передбачає взаємодію його суб'єктів, то в межах проблеми, неможливо обмежитися лише бар'єрами студентів.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І.Д. Бех // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 13–16.
2. Гапійчук І.М. Педагогічні умови емоційної взаємодії “викладач-студент” у процесі навчання у класичному університеті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гапійчук Інна Миколаївна. – Одеса, 2003. – 242 с.
3. Гормин А.С. Обучение и воспитание одаренный подростков в парадигме барьерной педагогики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гормин Аркадий Семенович. – Великий Новгород, 2005. – 429 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства : учеб. пособ. / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
5. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1982. – 309 с.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 415 с.
7. Семиченко В.А. Психология эмоций / Валентина Анатольевна Семиченко. – Луганск : Осирис, 1996. – 67 с.
8. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / Александр Яковлевич Чебыкин. – Одесса, 1992. – 168 с.
9. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Даниил Борисович Эльконин. – М. ; Воронеж : Модэк, 1995. – 416 с.
10. Ярославська Л. І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ярославська Людмила Ігорівна. – Харків, 2010. – 178 с.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2013.

Глазкова И.Я. Дидактические приемы предотвращения эмоциональных барьеров в учебном процессе

В статье доказано, что эмоции оказывают двойное влияние на деятельность личности: с одной стороны, они ее стимулируют и регулируют, с другой – дезактивируют. Именно негативное влияние эмоций автор считает препятствием учебного процесса. В исследовании автор определяет эмоциональный барьер как внутреннюю реакцию на внешний барьер, который воплощается в определенных эмоциональных состояниях и сопровождается отрицательные последствия деятельности. В статье анализируются причины возникновения и типология эмоциональных барьеров студентов. Особое внимание уделено дидактическим приемам предотвращения эмоциональных барьеров в учебном процессе.

Ключевые слова: учебная деятельность, эмоциональный барьер, эмоции, типы эмоциональных барьеров.

Glazkova I.Ya. Didactic methods of preventing emotional barriers in the learning process

In this research the author proves that have dual impact on person's activity. From the one hand they stimulates and regulates it, from the other – it deactivates person's activity. The author considers negative influence of emotions as an obstacle in educational process. In this research the author defines an emotional barrier as internal reaction to an external barrier which is embodied in certain emotional conditions and accompanies negative consequences of activity. In this article the reasons of occurrence and typology of emotional barriers of students are analyzed. In this article particular attention is paid to the didactic methods of preventing emotional barriers in learning process.

Key words: educational activity, an emotional barrier, emotions, types of emotional barriers, didactic methods.

**ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ
“ШКОЛИ ПЕРЕДОВОГО ЕКОНОМІЧНОГО ДОСВІДУ”
З НАВЧАННЯМ ПРИЙОМІВ ПСИХІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА**

У статті розглянуто “школи передового економічного досвіду”, які є необхідною педагогічною умовою формування професійної адаптивності в майбутніх економістів у процесі підготовки у вищих навчальних закладах, а також організація педагогічно контрольованої рефлексії щодо навчання прийомів психічної саморегуляції.

Ключові слова: саморегуляція, рефлексія, інтегративна якість, “школи передового економічного досвіду”.

Сучасний етап підготовки студентів-економістів у вищих закладах освіти України керований галузевими стандартами вищої освіти (ГСВО) Міністерства освіти і науки України, які визначають освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) випускників відповідних напрямків підготовки [3]. Повний обсяг умінь (згідно з ГСВО), якими необхідно оволодіти майбутньому економісту під час навчання у ВНЗ (понад 100), поділено на п'ять груп за професійними якостями, що формуються: планово-змістові, організаційні, мотиваційні, контролюючі, координаційні [4].

В.Д. Стасюк у дисертації «Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі “школа – вищий заклад освіти”» виявила, що викладання матеріалу викладачем відбувається на суб'єктивному рівні й передбачає особистісний вплив викладача на особистість студента. Таким чином, автор підкреслює, що організація педагогічного процесу професійної підготовки сучасного економіста повинна бути спрямована, передусім, на формування та розвиток тих якостей студента, що сприяють самостійному розв'язанню професійних завдань [11]. Тобто майбутній економіст має “увійти в простір професії”, при цьому навчившись регулювати свій психологічний стан.

Відтак, організація роботи “школи передового економічного досвіду” з навчанням прийомів психічної саморегуляції може бути педагогічною умовою формування професійної адаптивності майбутнього економіста як *інтегративної якості особистості, що забезпечує оптимальність переходу від одних умов ефективної діяльності до нових/інших або більш складних, які пов'язані з практичним завданням підвищення якості професійної підготовки.*

С.М. Кустовський досліджував дидактичні умови підвищення ефективності організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів економічних спеціальностей як складової професійної освіти [6]. І.В. Мороз вивчала педагогічні умови застосування кредитно-модульної системи навчання студентів економічних факультетів вищих навчальних закладів. У своїй роботі авторка зазначила, що провідними з них є: функціонування системи трисуб'єктної взаємодії (вищий навчальний заклад → студент → роботодавець); якісний потенціал науково-педагогічного складу вищого навчального закладу; запровадження модульно-рейтингової системи організації навчального процесу; діагностика ре-

зультатів навчальної діяльності студентів, індивідуалізація та диференціація навчання. Це дало їй можливість розробити модель, яка відображає основні напрями педагогічного дослідження та їх взаємозв'язок [7, с. 10].

Л.В. Онучак розглянула педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей. В обґрунтованому нею підході акцент у самостійній позааудиторній роботі зроблено не стільки на самостійності дій студента, скільки на тому, що він самостійно визначає додаткову (до визначеної навчальним планом) мету. За таких умов головне завдання викладача зводиться вже не стільки до розробки завдань, з якими повинен працювати студент, скільки до створення необхідних умов самоактивізації, самореалізації студента як особистості, що дає йому змогу самому визначати додаткові навчальні цілі [8, с. 16], що, на наш погляд, є важливим для майбутнього економіста.

Мета статті – визначити сутність та особливості організації роботи “школи передового економічного досвіду” з навчанням прийомів психічної саморегуляції як педагогічної умови формування професійної адаптивності майбутнього економіста.

Економічна освіта є гуманітарною освітою, тому що економіка – це соціальна наука, яка вивчає виробництво, розподілення та споживання товарів та послуг. На нашу думку, найбільш повним можна вважати визначення Л. Робіна щодо сучасної економіки, який сказав, що це наука, яка вивчає поведінку людей як співвідношення між кінцевим вживанням товарів та обмеженими коштами, у яких є альтернативне використання [11].

У нових соціально-економічних умовах зростає значущість розвитку здатності до самостійного прийняття рішень та формування якостей, потрібних для розумної й особистої участі в трудовому процесі колективу, у житті суспільства, а також уміння критично оцінювати результати своєї діяльності, гнучко вносити свої корективи, за потребою перенавчатись, оволодівати іншою професією [11]. Таким чином, оперування знаннями якнайбільшої кількості предметів надає можливість спеціалісту з вищою економічною освітою бути професійно мобільним та конкурентоспроможним фахівцем.

Погоджуючись з О.П. Колесовою [5, с. 91], зазначено, що розвиток умінь психічної саморегуляції сприятиме формуванню професійної адаптивності в майбутніх економістів у процесі підготовки за компонентами: *когнітивний; мотиваційний; емоційно-вольовий; комунікативний*. Відтак, організація роботи “школи передового економічного досвіду” з навчанням прийомів психічної саморегуляції будується, перш за все, на ознайомленні з механізмами рефлексії в ситуації проживання професійної діяльності.

Звернемось до поглядів на поняття “рефлексія” в історичному екскурсі. Принцип абсолютної нематеріальності душі затвердив давньогрецький філософ Плотін (204/205 – 269 р. н.е.) – засновник римської школи неоплатонізму. В уявленнях Плотіна про душу містився важливий момент – спрямованість душі на себе, на власні незримі дії: душа ніби стежить за власною роботою, стає її “дзеркалом”. Через багато сторіч здатність суб'єкта не тільки відчувати, почувати, пам'ятати, мислити, а й мати внутрішнє уявлення про ці функції дістала назву рефлексії [1].

М.В. Гамезо та І.О. Домашенко наводять таке визначення: *рефлексія* – спрямованість пізнання людини на саму себе, на свій внутрішній світ, психічні якості й стани. Свідоме регулювання людиною своєї поведінки та діяльності,

пов'язане з подоланням внутрішніх і зовнішніх перешкод, що здійснюється на різних рівнях: I рівень – усвідомлення суб'єктом своїх способів дій, свого стану, режиму й напряму активності; II рівень – активна зміна функціонування психіки, вибір необхідного способу її перетворення [2].

Зв'язок між соціально-культурним середовищем та особистістю складається не тільки з впливів середовища на темпи розвитку людини: він зумовлений як характером її розвитку, так і іншими особами (вихователями, батьками, педагогами), які спроможні організувати *педагогічно контрольовану рефлексію*. *Педагогічна рефлексія* – діяльність, яка зумовлює здатність особистості до самоаналізу з метою усвідомлення цілей і структури своєї діяльності та засобів оптимізації професійної діяльності. Природа рефлексії тісно пов'язана з емпатією, тобто розумінням емоційного стану, здатності співпереживати, співчувати [10, с. 154].

Організована педагогом контрольована рефлексія переживань майбутніх економістів повинна привести студентів до усвідомлення ними своїх “слабких місць”, до залучення нових засобів розуміння й, в остаточному підсумку, до підвищення рівня професійної адаптивності. Водночас викладач контролює виникнення змістовного конфлікту між позиціями, що зароджуються, залучаючи до цього значну кількість учасників взаємодії. Він “переключає” власну діяльність із плану проблематизації в план організації комунікації як обміну й порівняння студентами своїх позицій розуміння змісту інформації.

Майбутні економісти опановують прийоми психічної саморегуляції в різних формах: індивідуальна робота, робота в парах, групах, дискусії, письмово та усно. Така робота завжди має декілька елементів: фіксація того, що відбулось; визначення міркувань та почуттів щодо набутого досвіду; плани на майбутній розвиток [9].

На нашу думку, організація роботи “школи передового економічного досвіду” з навчанням прийомів психічної саморегуляції передбачає культивування в процесі життєдіяльності групи різних способів буття як “спів-буття” (М.М. Бахтін) педагога й студентів, студентів один з одним: у пізнавальній сфері (когнітивно-інтелектуальний компонент) – споглядання, зосередження, співвіднесення, порівняння, зіставлення, сумнів; в емоційній сфері (емоційно-вольовий компонент) – співучасті, співпереживання, співчуття, жалю; у поведінковій сфері (комунікативний компонент) – співтворчість, співробітництво, сприяння, змагання.

Суть професійної позиції педагога як рефлексивного керуючого – це організація рефлексії студентів і “підтримування” ситуації самовизначення й самостійного мислення. Зауважимо, що рефлексію загалом слід проводити після найважливіших інтерактивних вправ (на навчальному тренінгу – після кожної вправи), після закінчення певного етапу навчання. Усне обговорення вправ можна здійснювати з використанням таких запитань:

З якою метою ми робили цю вправу?

Які думки вона у вас викликала?

Які почуття?

Чого ви особисто навчилися?

Чого б хотіли навчитися в подальшому?

Як Ви це плануєте зробити [9].

А.В. Семенова пропонує різні варіанти навчання прийомів рефлексії та саморегуляції на заняттях:

– коротке есе або резюме, що може містити питання на зразок: Яку роботу ви плануєте або вже робите за підсумками тренінгу?

– “зворотний квиток” – заповнення карток, на одному боці яких учасники пишуть найважливіше з того, чого вони навчилися та відчули на занятті, на другому боці – питання, на яке вони хотіли б знайти відповідь;

– усні підсумкові формули, наприклад: “Для мене сьогодні важливим було...”, “Сьогодні я навчився (навчилася)...”, “Мені хотілося б у майбутньому навчитись...” [9].

Головна мета педагогічно контрольованої рефлексії при навчанні прийомам саморегуляції майбутніх економістів – “прорив” їх в інший контекст розуміння змісту власного Я. У процесі комунікації один з одним і педагогом, студенти, по суті справи, уперше з усією очевидністю виявляють, що власне розуміння не тільки не єдине, а й недостатнє, що воно може бути збагачено іншим розумінням, іншими емоціями, іншим досвідом. Усвідомлення цього може послужити основою прагнення студентів формулювати різні позиції для повноцінного розуміння майбутньої професійної діяльності.

Педагог за допомогою внесення емоційно-насиченої професійної інформації конструє ситуацію, що має проблемно-ціннісний характер і вимагає від студентів розуміння її змісту. Студент будує вихідне розуміння/нерозуміння змісту тексту. Педагог проблематизує його розуміння з метою виходу студента в рефлексивну позицію стосовно власних переконань, розуміння й стимулює прояв цієї позиції. Змістовний конфлікт позицій, що виникає, використовується педагогом як основа організації поліпозиційного спілкування в групі. Засобами організації подібного спілкування є “вирішувана” педагогом індивідуально-професійна позиція педагога як дорослого й рефлексивного керуючого. У процесі порівняння та обміну позиціями щодо професійних переконань студенти приходять до необхідності кооперації або конкуренції з іншими позиціями, розуміння всіх і прийняття близьких позицій. Рефлексія підсумків поліпозиційного спілкування завершує процес взаємодії педагога та студентів.

Залишаючи реальний процес взаємодії з педагогом і одногрупниками, майбутній економіст несе із собою спробу самостійного підтвердження професійних переконань уже в інших обставинах власного життя. Тепер він здатний до професійного самовизначення, тому що опанував найважливіші процеси (розуміння, проблематизації, комунікації, рефлексії) і засоби (текст, прийоми протидії негативним впливам, позиція дорослого).

Так, для роботи в просторі текстів нами розроблено процедури спільної діяльності студентів: “Пошук позиції”, “Зрозумій мене”, “Щоденник”, “Взаєморозуміння”, “Переговори”, “Цінності мого життя”, “Потік свідомості”, “Прес-клуб”. Логічні деконструкції текстів мас-медіа майбутні економісти можуть освоювати в таких формах: підготовка рецензій на телепередачі з економічного аналізу ринків, статті в пресі, рекламні ролики й відеокліпи з наступним обговоренням рецензій у групі, порівняльний аналіз публікацій на однакову тему в пресі, випусків економічних новин на різних телеканалах тощо.

Рефлексія дає можливість учасникам занять “школи економічного досвіду”: усвідомити, чого вони навчились; пригадати свій власний досвід, що може чіткіше планувати подальшу особисту діяльність; оцінити власний рівень розвитку професійної адаптивності й спланувати реальні кроки щодо її підвищення; порівняти своє сприйняття з думками, поглядами, почуттями інших та, можливо, скоригувати певні позиції; привчатись до рефлексії в реальному житті,

усвідомлюючи свої дії та прогнозуючи подальшу діяльність; використовувати одержану інформацію для аналізу свого особистого професійного зростання, для обговорення на наступних заняттях, для планування подальшої роботи; викладачам і учасникам відчутти себе єдиною командою, яка працює на єдиний, але особистісно значущий для кожного результат; викладачам – побачити реакцію учасників тренінгу на навчання для внесення необхідних коректив.

Висновки. Організація педагогічно контрольованої рефлексії щодо навчання прийомів психічної саморегуляції проводиться у формі інтерактивного тренінгу: кожна вправа завершується обговоренням, у якому відрефлексовуються як почуття, що виникли в учасників під час вправи, так і відповідні дії, дає змогу з'ясувати наявність/відсутність відповідних емоцій. Саме тому робота “школи передового економічного досвіду”, на нашу думку, є необхідною педагогічною умовою формування професійної адаптивності і майбутніх економістів у процесі підготовки.

Список використаної літератури

1. Асмус В.Ф. Античная философия / В.Ф. Асмус. – М. : Книга по Требованию, 2012. – 544 с.
2. Гамезо М.В. Атлас по психологии : информ.-метод. пособ. / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко.– М. : Педагогическое общество России, 2004. – 276 с.
3. Ганон Е.В. Руководство самостоятельной деятельностью студентов / Е.В. Ганон. – Бишкек : [б. и.], 1979. – 132 с.
4. Керекеша О.В. Формування оцінно-рефлексивної самостійності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ольга Владиславівна Керекеша. – К., 2009. – 208 с.
5. Колесова О.П. Формування критичного мислення у майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Петрівна Колесова. – Запоріжжя, 2010. – 203 с.
6. Кустовський С.М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С.М. Кустовський. – Вінниця, 2005. – 20 с.
7. Мороз І.В. Педагогічні умови застосування кредитно-модульної системи навчання студентів економічних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І.В. Мороз. – Житомир, 2004. – 19 с.
8. Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л.В. Онучак. – К., 2002. – 21 с.
9. Семенова А.В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг) : навч.-метод. посіб. / Алла Василівна Семенова. – Одеса : СВД Черкасов М. П., 2006. – 130 с.
10. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.
11. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі “школа – вищий заклад освіти” : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Варвара Дмитрівна Стасюк. – Одеса, 2003. – 280 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Горицкая Е.В. Организация работы “школы передового экономического опыта” с обучением приемам психической саморегуляции как педагогическое условие формирования профессиональной адаптивности будущего экономиста

В статье рассмотрены “школы передового экономического опыта”, которые являются необходимым педагогическим условием формирования профессиональной адаптивности у будущих экономистов в процессе подготовки в высших учебных заведениях, а также организация педагогически контролируемой рефлексии в обучении приемам психической саморегуляции.

Ключевые слова: саморегуляция, рефлексия, интегративная качество, “школы передового экономического опыта”.

Goritskaya O. Organization of work of “School of front-rank economic experience” with studies receptions of psychical self-regulation as pedagogical condition of forming of professional adaptiveness of future economist

In the article the “School of the advanced economic experience”, which is a necessary condition for the formation of professional teaching adaptability of future economists in the process of training in higher educational institutions. The organization also pedagogically controlled reflection in teaching techniques of psychic self-regulation.

Key words: self-regulation, reflection, integration quality, “schools of front-rank economic experience”.

**ДИСКУРСИВНА, СТРАТЕГІЧНА, СОЦІАЛЬНА
ТА СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДНИКИ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЯ В МЕЖАХ МОДЕЛІ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті розглянуто особливості дискурсивної, стратегічної, соціальної та соціокультурної компетенцій, які входять до складу комунікативної компетенції майбутніх філологів у ході лінгвоосвітнього процесу в межах моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій. Визначено концептуальні положення, котрі враховуються при проектуванні комунікативної підготовки майбутніх філологів. Виокремлено знання, навички та вміння, котрі характеризують комунікативну компетенцію майбутніх філологів у процесі формування їх професійної компетентності засобами інтернет-технологій.

Ключові слова: дискурсивна, стратегічна, соціальна, соціокультурна, професійна компетентність; інтернет-технології; майбутні філологи; знання; навички; вміння.

Моделювання є методом, згідно з яким складні об'єкти вивчаються за допомогою їх спрощення. Створення інших спрощених моделей дає змогу повніше перевірити істинність результатів теоретичних досліджень у всіх галузях знань. Метод моделювання знайшов застосування й у педагогічних дослідженнях, у проектуванні різних освітніх середовищ, що визначило нові можливості й перспективи для виявлення об'єктивних закономірностей і зв'язків між педагогічними явищами й чинниками в процесі підготовки фахівців різного рівня [12, с. 110].

Визначені концептуальні засади компетентнісного підходу дають змогу перейти до наступного завдання дослідження – розроблення моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій.

Оскільки професійна компетентність є інтегративною системою низки компетенцій і репрезентує сукупність основних ознак їх конкретних реалізацій у різних видах професійної діяльності, у нашому дослідженні модель формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій трактується як комплекс комунікативної й інформативної компетенцій. У цій статті ми зупинимося докладніше на описі особливостей інформаційної компетенції в аспекті формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що наразі існує низка досліджень, в яких розкрито потенційні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) як засобу формування професійної компетентності фахівця. Безперечно цінність для визначення сутності та змісту ІКТ-компетентності становлять праці В.А. Адольфа [1], О.Б. Зайцевої [7], І.Ф. Ісаєва [8] та ін. Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду сучасної педагогічної діяльності показує, що, незважаючи на пильну увагу до підвищення якості професійної підготовки студентів, проблема використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівців залишається недостатньо вивченою.

Сутність процесу інформатизації, який набув значного поширення в царині освіти і значною мірою впливає на динаміку розвитку сучасного суспільства, розкрито в працях Д. Белла [3], А.А. Вербицького [4], Т.П. Вороніної [6], К.К. Коліна [9], А. Тоффлера [17] та ін.

Мета статті – розглянути особливості комунікативної компетенції у межах моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій.

У межах комунікативної компетенції зростає роль **дискурсивної компетенції**. Вона втілює в собі здатність побудови цілісних, зв'язних і логічних висловлювань (дискурсів) різних функціональних стилів в усному й писемному мовленні на підґрунті розуміння різних видів текстів при читанні й аудіюванні; передбачає вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання, ситуації спілкування, комунікативних завдань [2, с. 64; 10, с. 41]. Дискурсивна компетенція актуалізує знання: основних функціональних стилів; схем побудови текстів, які функціонують як засіб спілкування; різних типів дискурсів і правил їх побудови; способів побудови риторичних структур, композиційно-мовленневих і жанрових форм.

Підґрунття дискурсивної компетенції становлять такі вміння: планувати текст; створювати й розуміти цілісні, зв'язні й логічні тексти різних функціональних стилів (стаття, лист, есе тощо); добирати лінгвістичні засоби залежно від типу тексту; прогнозувати комунікативну прийнятність мовленневих засобів; структурувати текст відповідно до особливостей функціонального стилю та жанрової форми; регулювати загальну модальність тексту (нейтрально чи емоційно виражати мовленнєві інтенції та смисловий зміст); формулювати комунікативну мету тексту; висловлювати комунікативну інтенцію; ввести та сформулювати тему тексту; реалізувати різні шляхи розгортання теми.

Так, зокрема, виокремлюються декілька моделей розгортання інформації: *кластерна* (інформація зберігається в ментальному просторі людини структуровано у вигляді блоків / пучків / пакетів, або кластерів); *ланцюгова* (події мають певну послідовність і можуть бути організовані у вигляді ланцюжка, який має початок і кінець); *континуум* (сукупність пов'язаних між собою подій або явищ); *мана-“навук”* (складається з ключового поняття, до якого примикають основні й допоміжні ідеї та деталі); *мана-“риб'ячий скелет”* (простежуються причинно-наслідкові зв'язки описаного); *циклічна* (передбачає тісний взаємозв'язок і взаємозалежність подій); *інтерактивна* (окреслюються вчинки декількох осіб чи груп осіб і позначаються як мета цих учинків, так і реакції на них); *порівняльно-контрастивна* (порівнюються чи протиставляються певні якості осіб); *діаграма Венна* (визначаються подібності чи відмінності між персонажами та їхніми вчинками, історіями тощо); *модель проблеми та шляхів її розв'язання* (не лише визначається наявна проблема, а також пропонуються й декілька шляхів її розв'язання та прогнозуються можливі результати й наслідки); *модель родинного дерева* (використовується під час опису власної родини, її членів й особистого ставлення до них) [10, с. 307–312].

З іншого боку, дискурсивна компетенція є інтегративним поняттям, яке об'єднує в собі [13, с. 76]: а) здатність створювати й інтерпретувати контекстуально доречні тексти на підґрунті знання про те, які тексти є доречними в конкретних контекстах (наприклад, у приватних електронних листах доречно розпочинати речення з малої літери, тоді як в офіційному електронному листуванні від-

хилення від правил є недоречним); б) здатність створювати й інтерпретувати тексти конкретних жанрів у типових або нових комунікативних ситуаціях на підґрунті основних положень, пов'язаних із їх використанням (наприклад, людині, яка не має досвіду в написанні SMS, слід навчитися не лише користуватися самим пристроєм, а й знати правила цього типу мовленнєвої взаємодії, її можливості або обмеження в сенсі того, тексти якого змісту можна передавати в таких повідомленнях, якими особливостями характеризуються ці тексти).

Таке трактування дискурсивної компетенції показує, що воно ґрунтується не лише на знанні мови, необхідному для створення й розуміння текстів, але також передбачає знання складних чинників, які виходять за межі тексту (наприклад, вплив на текст сучасних ІКТ). Оскільки дискурсивна компетенція виявляється в умінні створювати й розуміти тексти, котрі відповідають вимогам жанру й є доречними в конкретних соціальних ситуаціях мовленнєвої взаємодії, можна вважати, що використання текстів, які не відповідають цим вимогам, свідчить про відсутність або низький рівень сформованості дискурсивної компетенції [13, с. 76].

Специфіка дискурсу, котрий реалізується у сучасних інформаційних середовищах й освітньому дискурсі, є очевидною. Так, тексти, які використовуються у навчальній взаємодії, здійснюваній в аудиторії, виявляються недоречними при розв'язанні тих самих навчальних завдань при навчальній взаємодії, котра реалізується у віртуальному середовищі. Наприклад, використання одного й того самого засобу – презентації у *Power Point* – на науковій конференції, на діловій нараді й у навчальній аудиторії вимагає абсолютно різної побудови текстів (як писемного тексту, поданого на слайдах, так і тексту усного супроводу презентації) у зв'язку з розбіжностями соціального та прагматичного контекстів спілкування й цілей комунікації.

Зазначимо, що реалізація дискурсу в сучасному високотехнологічному насиченому інформаційно-комунікаційному середовищі вимагає не лише оволодіння вмінням користуватися новими технічними засобами, а й розвитку дискурсивної компетенції, яка полягає у створенні на підґрунті нових ІКТ текстів нових жанрів і в їх ефективній інтеграції у відповідний дискурс [13, с. 77].

У свою чергу, **стратегічна компетенція** як інтегративний феномен відбиває здатність особистості на основі здобутих знань та вмінь адекватно використовувати опанований репертуар комунікативних стратегій. Комунікативна стратегія є усвідомленим особистістю й мотивованим наміром значущих вербальних і невербальних дій, спрямованих на досягнення мети комунікативної діяльності (будь-якою мовою спілкування).

Звідси випливає, що стратегічна компетенція є не лише якістю особистості, а й професійним новоутворенням, завдяки котрому майбутні філологи ефективно добирають і реалізують комунікативні стратегії згідно з поставленими завданнями і ситуації, що склалася. Це визначення справедливе й щодо царини професійної комунікації підготовленого фахівця, й у контексті повсякденної міжособистісної комунікативної діяльності. Сказане підтверджується перенесенням репертуару стратегій, сформованих у навчальній ситуації, на комунікативну діяльність майбутніх філологів за межами академічної групи [15, с. 22].

Таким чином, стратегічна компетенція сприяє поглибленню у процесі спілкування мовних знань, яких бракує, а також збільшенню мовленнєвого та соціального досвіду спілкування [2, с. 295; 10, с. 41].

У межах комунікативної компетенції актуалізується також і **соціальна компетенція**. Її розуміють як здатність використовувати мову для участі в соці-

альній або інституціональній взаємодії, виразити власну соціальну ідентичність у конкретних соціальних ситуаціях мовленнєвої взаємодії [16].

Бажання особистості мати комунікативний контакт зумовлюється наявністю потреби, мотивів, певного ставлення до майбутніх партнерів із комунікації, а також власною самооцінкою. Вміння вступати в комунікативні відносини вимагає від людини здатності орієнтуватися в соціальній ситуації та керувати нею [2, с. 286; 10, с. 42].

Для соціальної компетенції притаманними є знання майбутніх філологів про соціальні явища та себе. Водночас зазначена компетенція визначається взаємодією, використанням сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, швидкою й адекватною адаптацією, прийняттям рішення зі знанням справи, врахуванням сформованої кон'юнктури, діями за принципом "тут, зараз і якнайкращим чином". Соціальна компетенція характеризується й відповідними вміннями узгоджувати та координувати дії з іншими учасниками спільної діяльності, враховувати особливості різної рольової поведінки (лідер, підлеглий тощо).

На межі XX та XXI ст. в епоху глобальних змін світова спільнота відчула необхідність заповнити дефіцит взаєморозуміння у спілкуванні один з одним. Виникла необхідність у проведенні діалогу, успішність котрого, як показує світова практика, багато в чому залежить від знання культури один одного. Нині дедалі актуальніше говорити про діалог культур, у межах якого особливого значення набуває *соціокультурна компетенція*. Вона є комплексним явищем і включає в себе комплекс компонентів, які належать до різних категорій. Так, зокрема, виокремлюють такі компоненти [5, с. 32]: 1) лінгвокраїнознавчий; 2) соціолінгвістичний; 3) соціально-психологічний; 4) культурологічний.

Лінгвокраїнознавча компетенція охоплює знання національних звичаїв, традицій, реалій країни вивчуваної мови, передбачає здатність вилучати з мовних одиниць країнознавчу інформацію та користуватися нею, досягаючи повноцінної комунікації [2, с. 128]. Водночас зазначена компетенція передбачає володіння особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість у студентів цілісної системи уявлень про національно-культурні властивості країни, що дає змогу носіям мови асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, котру асоціюють носії мови, й досягати в такий спосіб повноцінної комунікації [10, с. 41].

У свою чергу, *країнознавча компетенція* репрезентує знання про культуру країни, мова якої вивчається, а також знання історії, географії й економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій і звичаїв країни тощо [10, с. 41]. Наявність таких знань (фонових) забезпечує певний рівень навичок і вмінь використання з метою спілкування національно-культурного компонента мови, мовленнєвого етикету й невербальних засобів спілкування [2, с. 295].

Відповідно, *соціолінгвістична компетенція* втілює знання та вміння, необхідні для ефективного використання мови в соціальному контексті. Вона відбивається в нормах ввічливості, реєстрах спілкування, лінгвістичних маркерах соціальних відносин, виражених у народній мудрості [2, с. 288].

Соціально-психологічна компетенція означає здатність вступати в комунікативні відносини з іншими людьми. Бажання вступити в контакт зумовлюється наявністю потреби, мотивів, певного ставлення до майбутніх партнерів із комунікації, а також влас-

ною самооцінкою. Вміння вступати в комунікативні відносини вимагає від людини здатності зорієнтуватися в соціальній ситуації та керувати нею [2, с. 286].

Культурологічна компетенція репрезентує комплекс екстралінгвістичних знань, навичок, умінь і прийомів адекватної поведінки в царині іншомовної культури. Іншими словами, в ній утілюються здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, що базується на знаннях лексичних одиниць із національно-культурним компонентом семантики, й уміння адекватного їх застосування в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого й безпосереднього міжкультурного спілкування [11].

Ефективним засобом формування соціокультурної компетенції майбутніх філологів засобами інтернет-технологій є віртуальний простір. Завдяки Інтернету уможлиблюється створення віртуального інтерактивного мовного середовища як сучасного інструменту здобуття знань. Перевага Інтернету полягає в тому, що він дає достатній обсяг контекстуальної інформації, завдяки мультимедійним засобам. Мультимедіа як засіб, який пропонує текстові, графічні, фотографічні відомості й відтворення звуку та відео, є затребуваним навчальним засобом. Використання на заняттях мультимедійних систем уможлиблює роботу з відомостями у декількох вікнах, у кожному з яких можуть відображатися відомості різних типів. Майбутні філологи можуть зіставляти, аналізувати, систематизувати та класифікувати їх. Найпривабливішим тут є те, що доступ до відомостей здійснюється в певній послідовності, котра диктується самим користувачем-студентом. Навчаючись, майбутні філологи отримують міжкультурне середовище відомостей, які належать до різноманітних типів. У цьому середовищі студенти можуть вільно переміщуватися від зображень до відео, від відео до тексту, звуку, одночасно перебуваючи в різних культурних контекстах. У процесі роботи у віртуальному режимі майбутні філологи можуть задати та створити будь-яку цікаву для них комбінацію різних типів відомостей у тій послідовності, яку вони визначають самі або їм пропонує викладач.

Нині актуальності набуває необхідність систематичного вдосконалення у майбутніх філологів професійно-комунікативних умінь, які корелюють, на думку Т.В. Симоненко, з основними фазами процесу продукування мовлення [14, с. 256]: 1) докомунікація (основні професійно-комунікативні вміння: знаходити й нагромаджувати інформацію; самостійно опрацьовувати інформацію; створювати вторинні дидактичні науково-навчальні тексти; вміння аналізувати дидактичну й лінгвістичну інформацію з метою демонстрації її майбутнім філологам у доступному для них вигляді; вміння користуватися джерелами інформації (фаховою літературою, словниками, комп'ютерними програмами, Інтернет-сайтами тощо); здійснювати трансформацію й редагування текстів; виконувати комплексний аналіз текстів різних стилів і жанрів); 2) комунікація (основні професійно-комунікативні вміння: послуговуватися фаховою термінологією; здійснювати комунікацію, застосовуючи високий рівень мовленнєвої техніки; вміння, котрі забезпечують порівневу нормативність мовлення, багатство словника, естетику комунікації); 3) посткомунікація (основні професійно-комунікативні вміння: здійснювати аналіз власного мовлення на предмет взаємодії з аудиторією; вміння, котрі уможлиблюють належне здійснення корекції мовлення майбутніх філологів; аналізувати мовлення студентів, виявляти помилки; спостерігати за усним і писемним мовленням студентів, указуючи на відхилення від норми, причини їх виникнення).

У фазі посткомунікації майбутні філологи оволодівають прийомами корекції мовлення, насамперед, самоаналізу власного мовлення (його змісту, відповідності темі висловлювання, меті комунікативного акту), а також аналізу чужого мовлення на предмет змісту, відповідності нормам мови (лексичним, словотвірним, граматичним, фонетичним, стилістичним). Основними напрямками роботи з розвитку вмінь корегувати чуже мовлення є: розвиток практичних умінь студентів редагувати тексти; забезпечення відомостями про те, що таке помилки, їх типологію; формування навичок аналізу випадків допущення помилок; удосконалення вмінь оцінювати мовлення [14, с. 274].

Одиницею змісту діяльності студентів є навчальна ситуація. Підставою вибору конкретних навчальних ситуацій у процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів виступає функціонал професійної діяльності випускника того чи іншого рівня підготовки (бакалавр, магістр), напрями підготовки.

Висновки. Як підсумок зазначимо, що одиницею змісту діяльності студентів є навчальна ситуація. Підставою вибору конкретних навчальних ситуацій у процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів виступає функціонал професійної діяльності випускника того чи іншого рівня підготовки (бакалавр, магістр), напрями підготовки.

Серед перспектив подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо необхідність розглянути особливості інформаційної компетенції у межах моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій.

Список використаної літератури

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя / В.А. Адольф. – Красноярск : КрГУ, 1998. – 310 с.
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Академия, 2004. – 788 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) / Г.А. Воробьев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 30–35.
6. Воронина Т.П. Информационное общество: сущность, черты, проблемы / Т.П. Воронина. – М. : Логос, 1998. – 112 с.; Зайцева О.Б. Информационная компетентность учителя образовательной области “Технология” / О.Б. Зайцева // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 17–22.
7. Зайцева О.Б. Информационная компетентность учителя образовательной области “Технология” / О.Б. Зайцева // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 17–22.
8. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 207 с.
9. Колин К.К. Информационное общество / К.К. Колин. – Челябинск : ЧГАКИ, 2010. – 27 с.
10. Кузьмінський А.І. Методика навчання англійської мови в аспекті комунікативно-когнітивного підходу / А.І. Кузьмінський, О.І. Вовк. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – 316 с.
11. Михайлова С.Н. Формирование культурологической компетенции учащихся как одна из важнейших задач обучения иностранному языку в современной школе

[Электронный ресурс] / С.Н. Михайлова // Эжвинский лицей : [сайт]. – Режим доступа: http://www.ezhva-licey.ru/teachers/nmr/metodich_razrabotki/formir_kompetencii. – Загл. с экрана.

12. Нехожина Е.П. Моделирование технологии формирования профессиональной компетентности будущих инженеров в сфере информационных технологий / Е.П. Нехожина // Молодой ученый. – 2011. – № 7. – Т. 2. – С. 110–112.

13. Погосян В.А. Дискурсивная компетенция / В.А. Погосян // Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 12. – С. 76–77.

14. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т.В. Симоненко. – Черкаси : Вид-во Вовчук О.Ю., 2006. – 328 с.

15. Тимофеева Т.И. Формирование коммуникативной компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку / Т.И. Тимофеева. – Ульяновск : УЛГТУ, 2011. – 136 с.

16. Bhatia V.K. Worlds of Written Discourse: Genre-Based View / V.K. Bhatia. – London : Continuum, 2004. – 225 с.

17. Toffler A. The Third Wave / A. Toffler. – New York : Bantam Books, 1990. – 540 p.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Данилюк С.С. Дискурсивная, стратегическая, социальная и социокультурная компетенции как составляющие коммуникативной компетенции в пределах модели формирования профессиональной компетентности будущих филологов средствами интернет-технологий

В статье рассмотрены особенности дискурсивной, стратегической, социальной и социокультурной компетенций, входящих в состав коммуникативной компетенции будущих филологов в ходе лингвообразовательного процесса в рамках модели формирования профессиональной компетентности будущих филологов средствами интернет-технологий. Определены концептуальные положения, учитываемые при проектировании коммуникативной подготовки будущих филологов. Выделены знания, навыки и умения, характеризующие коммуникативную компетенцию будущих филологов в процессе формирования их профессиональной компетентности средствами интернет-технологий.

Ключевые слова: дискурсивная, стратегическая, социальная, социокультурная, профессиональная компетентность; интернет-технологии; будущие филологи; знания; навыки; умения.

Danylyuk S.S. Discursive, strategic, social and socio-cultural competence as components of communicative competence within the model of formation of professional competence of future philologists means of Internet technology

The specific features of discourse, strategic, social and socio-cultural competences which are included in future philologists' communicative competence during the linguo-educational process in the framework of the formation of future philologists' professional competence by means of Internet technologies are described in the article. Conceptual points taken into account while designing the communicative training of future philologists are defined in the paper. The knowledge, skills and abilities that characterize future philologists' communicative competence in the process of formation of their professional competence by means of Internet technologies are identified in the article.

Key words: discourse, strategic, social, socio-cultural; professional competence; internet technologies; future philologists; knowledge; skills; abilities.

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У статті розкрито сутність, особливості проектної технології як інструмента формування комунікативної культури майбутніх перекладачів. Акцентовано увагу на основних характеристиках, потенціалі та перспективах упровадження проектних технологій у виші.

Ключові слова: *проект, проектна технологія, майбутні перекладачі, формування комунікативної культури.*

Успішна реалізація майбутніх перекладачів повною мірою залежить від їхньої професійної підготовки, якостей і вмінь. Зрозуміло, що професійна підготовка майбутніх перекладачів є процесом формування їхньої комунікативної культури та передбачає не тільки оволодіння мовою як засобом спілкування, навчання, самоосвіти та забезпечує вільне, нормативно-правильне й функціонально-адекватне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, іноземною мовою на рівні, близькому до рівня носія мови [5], а й дозволяє їм після закінчення вищого навчального закладу здійснювати всі передбачені для перекладача функціональні обов'язки. Виконання професійних обов'язків потребує наявності у перекладачів базових знань, умінь і навичок, які тією чи іншою мірою необхідні перекладачеві для здійснення всіх видів перекладу (письмовий або усний переклад в одному зі своїх різновидів), незалежно від жанру тексту, що перекладається (науково-технічний, діловий, газетно-публіцистичний тощо), *специфічних* знань, умінь і навичок, необхідних в одному або декількох споріднених видах перекладу (письмовому, зорово-усному, абзацно-фразовому, послідовному, синхронному), *спеціальних* – елементів, необхідних при перекладі текстів конкретного жанру і стилю: юридичних, економічних, науково-технічних, художніх, медичних та ін. Проте, крім зазначеного, переконані, що майбутні перекладачі мають мати високий рівень сформованості комунікативної культури, через те, що їх професійна діяльність передбачає постійну взаємодію у сфері суб'єкт-суб'єктних відносин.

Питання змісту навчання майбутніх перекладачів перебуває в зоні особливої уваги І. Алексєєвої, М. Брандеса, В. Сафонові, В. Комісарова, І. Халєєвої, Л. Черноватого, А. Чужакіна та ін. Науковці (Л. Бархударов, А. Гребенщикова, В. Золотухіна, В. Комісаров, Н. Комісарова, Л. Латишев, Н. Лихачова, Р. Мін'яяр-Белоручев, М. Мирам, С. Ніколаєва, М. Цвіллінг, К. Шапошников, А. Швейцер, О. Шупта та ін.) зробили суттєвий внесок у розробку проблеми професійної підготовки майбутніх перекладачів, спрямовуючи свою увагу на вдосконалення змісту, форм і методів їхньої іншомовної мовленнєвої підготовки. Дослідники свідомі того, що поряд з усталеними технологіями навчання необхідно використовувати ті, які дають змогу не тільки інтенсифікувати процес здобуття професійної кваліфікації, але й готують майбутніх спеціалістів до функціонування в нових умовах. Ми вважаємо, що саме проектне навчання має значно більший коефіцієнт ефективності у формуванні комунікативної культури майбутніх пере-

кладачів; до того ж за певних умов застосування методу проектів не вимагає докорінних змін навчального плану.

Мета статті – розкрити сутність, особливості, потенціал проектної технології як інструмента формування комунікативної культури майбутніх перекладачів.

Перш за все, зупинимося більш детально на поняттях “проект”, “проектна технологія”.

Поняття “проект” і відповідні види діяльності були предметом досліджень філософів, психологів, педагогів (В. Безрукової, В. Гузеева, В. Докучаєвої, І. Єрмакова, М. Кагана, В. Кукушина, Ю. Машбиця, В. Паламарчук, Є. Полат, А. Хуторського, Г. Щедровицького та ін.).

Узагальнюючи підходи науковців, відзначимо що *проект*ом називають все, що задумується або планується. Проект (з лат. *proiecte* – “кинутий уперед”) є задумом у вигляді прообразу об’єкта.

У всесвітній енциклопедії цей феномен тлумачиться як “прототип, прообраз об’єкта, що пропонується. Робота щодо створення проекту вимагає, по-перше, знань про об’єкти проектування, призначення та функціонування середовища діяльності (дійсності), в уяві виникають перетворені об’єкти; по-друге, знань методик і понятійних засобів проектування як специфічної форми діяльності” [2, с. 834].

Науковці наводять такі ознаки проекту: зміна стану – “реалізація проекту завжди пов’язана з цілеспрямованими змінами певної системи, перетворення існуючого її стану на бажаний; обґрунтування рішення – проект передбачає вибір із альтернативних рішень за умови обмеженості ресурсів; неповторність – заходи реалізації проекту мають такий рівень інновацій і структуру, що дають змогу відрізнити один проект від іншого” [6, с. 9–11]. Отже, коли говорять про проект, то мають на увазі мисленнєву конструкцію будь-якої зміни, яка завчасно спланована і може бути здійснена; може бути подана у вигляді моделі, прототипу, прообразу, але в ній є обов’язковий компонент – рішучість здійснити задумані зміни [4, с. 38].

Отже, ядром поняття “проект” є: результат (модель вирішення проблеми); структурні компоненти; характерні ознаки (технологічність; варіативність; відтворюваність; контрольованість; оцінювання); умови (відтворення системи критеріїв та параметрів спроектованого об’єкта – системи, процесу, завдання, ситуації тощо).

Щодо технологічності зазначеного методу, то вагомими стали наукові роботи В. Вербицького, Г. Селевка та ін., які акцентували увагу на тому, що метод проектів є педагогічною технологією, зорієнтованою не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти).

На сьогодні проектна технологія (з грец. *techné* – мистецтво, ремесло, уміння і *logos* – наука) розглядається як “інструмент, який створює унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій (соціальних, полікультурних, інформаційних, *комунікативних* тощо) і самостійності учня в осягненні нового, стимулюючи його природну допитливість і творчий потенціал” [3]; посідає особливе місце як засіб максимального наближення особистості до реального життя й залучення її до вирішення конкретних завдань у просторі міжособистісного та ділового спілкування й співпраці.

Проектна технологія передбачає цілеспрямоване створення нових, доцільних форм діяльності спочатку за допомогою випереджальних уявлень, а потім шляхом реалізації відповідного проекту. За такого підходу доводиться не просто описувати те, що вже з’явилося в реальності, але й створювати на основі теоретичного бачення те, чого до здійснення проектної роботи не було.

Проектну технологію розглядаємо як систему науково обґрунтованих дій, які гарантують досягнення поставленої мети: формування комунікативної культури майбутніх фахівців з перекладу.

Проектна технологія є системою операцій, технічних дій і функцій, які реалізує викладач у процесі підготовки майбутніх фахівців; функціонально вона визначає взаємодію основних елементів моделі (її мети; змісту; технологій навчання – прийомів, методів, засобів навчання, способів контролю та корекції; результату; діяльності викладача і студента); засіб досягнення методичної мети через детальну розробку проблеми, при тому, що така розробка має завершитися реальним практичним результатом, який оформлюється тим чи іншим чином. Інакше кажучи, проектна робота є цілісною сукупністю дій тих, хто навчаються, у певній послідовності для досягнення поставленого завдання – вирішення проблеми (яка до того ж є особистісно-значущою для студентів) з оформленням отриманого рішення у вигляді деякого кінцевого продукту.

Отже, проектна технологія є розвивальним середовищем, що формує в майбутніх фахівців комунікативну культуру, сприяє набуттю навчального, професійного й життєвого досвіду, досвіду багатомірних моделей спілкування (педагогіка співпартнерства).

Робота над проектом дає змогу задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість людини, але й її почуття, емоції, вольові якості, сприяє “зануренню” в навчальний матеріал, визначенню особистістю свого емоційно-ціннісного ставлення до нього, підвищенню ефективності засвоєння, що дає відчуття успіху. Проектна робота передбачає включення механізмів запам’ятовування й відтворення інформації; передачу інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв’язків, співвідношення частин і цілого; наведення аргументів та доказів, перегрупування окремих частин і створення нового цілого тощо.

Проектна діяльність розвиває ініціативу, самостійність, організаторські здібності, стимулює процес саморозвитку; сприяє не лише розкриттю можливостей і здібностей студента, а й усвідомленню, оцінюванню особистісних ресурсів, визначенню значущих і соціально-ціннісних перспектив. Актуалізація внутрішніх сил здійснюється самою особистістю. Студент намагається оволодіти необхідною інформацією, знаннями, активізує ті чи інші здібності, природні задатки і відкидає ті, які заважають йому в досягненні мети.

Аналіз наукових праць показав, що дослідники єдині в тому, що проектна технологія забезпечує високу пізнавальну, комунікативну активність студентів, дає змогу набутти практичні професійно спрямовані навички та сприяє розвиткові міжособистісного спілкування, збагаченню комунікативного досвіду. Вона дає змогу: створити мотиваційну ситуацію для формування та вдосконалення мовних навичок у вирішенні проблемних завдань; активізувати мовні та мовленнєві знання студентів у межах програмового матеріалу; формувати артикуляційні й інтонаційні навички мовлення під час презентації проектного дослідження; стимулювати індивідуальну творчу активність при виборі та створенні “проектного продукту”. Отже, метод проектів відкриває необмежені можливості для впровадження комунікативних, інтерактивних, групових технологій навчання, робить увесь навчально-виховний процес високоефективним. Студенти здобувають можливість навчитися взаємодії, організованості, пунктуальності, умінню чітко й

лаконічно висловлювати свої думки та ставити запитання, розуміти сутність проблем тих, з ким спілкуєшся, створюючи умови для взаємодії і заохочуючи до колективної роботи там, де вона доцільна.

Ми враховували висновки В. Ягупова, який акцентував увагу на таких особливостях технології: забезпечення можливості рівноправної, зацікавленої та активної участі майбутніх фахівців в аналізі теоретичних положень, вірогідних рішень, в аналізі їх правильності й обґрунтованості. Створюється специфічне психологічне тло, яке виникає під час спілкування різноінформованих партнерів – членів навчальної групи на відміну від спілкування з різноінформованим партнером-педагогом. Це формує у студентів уміння стисло й точно викладати свої думки під час виступів, активно відстоювати свій погляд, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію опонента; забезпечує творче співробітництво; розвиває почуття гідності, відповідальності за власні дії й думки і терпимості до інших [7, с. 83].

Ці погляди поділяє Н. Волкова, яка звертає увагу на ефективність проектних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців до професійної комунікації та зазначає, що “активна творча комунікація дає змогу студенту усвідомити себе як комунікативну особистість, відкриває можливості для накопичення комунікативного досвіду через самореалізацію у різноманітних комунікаціях, які є специфічними процесами взаємообміну інформацією” [1, с. 20]. Отже, майбутніх перекладачів доцільно залучати до різноманітних комунікацій, послуговуючись проблемними, дослідницькими, пошуковими методами навчання.

На підставі аналізу наукової літератури нами визначено основні характеристики проектної технології: вона забезпечує комплексне тренування і практичне використання у межах одного проекту знань, умінь і навичок, які формуються та відпрацьовуються у студентів у процесі вивчення однієї або декількох (у міждисциплінарних проектах) професійних або професійно орієнтованих дисциплін; завжди завершується підготовкою якогось кінцевого матеріального продукту, створення якого відображає як наявний рівень знань, умінь і навичок студентів, так і те, чому вони навчилися з галузі (професійної) практики в ході роботи над проектом; найбільш природним та органічним чином поєднує в собі усі інші засоби моделювання майбутньої професійної діяльності студентів: роботу з кейсами, презентації, рольові/ділові ігри, дискусії тощо; органічно поєднує в собі колективну роботу студентів (у мікрогрупах, у загальногрупових обговореннях та дискусіях тощо) з їх індивідуальною роботою (коли кожний студент виконує свою індивідуальну частину проектного завдання, що запланована йому рішенням його малої групи, всієї академічної групи або викладачем); є здебільшого автономною навчальною діяльністю студентів. Видавши завдання та провівши початковий інструктаж, викладач під час виконання проекту здебільшого виконує ролі консультанта, помічника, радника, одного з виконавців проекту. Організаційні та контрольні функції багато в чому передаються самим студентам, а до викладача вони повністю повертаються, тільки коли студенти представляють (здають) уже виконане проектне завдання.

Проаналізуємо потенціал методу проектів, який може бути використаний для формування комунікативної культури майбутніх перекладачів. Щоб зробити перспективи навчання більш прозорими наведемо декілька ситуацій з вираженим культурним підґрунтям, у яких перекладачі можуть брати безпосередню

участь. Так, наприклад, процес переговорів і підписання договору, що досить часто супроводжується непростими умовами комунікації. Носії культур з моделлю активної участі в розмові схильні висловлюватись інакше, ніж їх колеги, що представляють культури з пріоритетним стилем уважного слухача. Означена відмінність може спричинити труднощі та призводити до непорозуміння так само, як і наявність/відсутність у діловому етикеті преамбули перед обговоренням справ. Іншим прикладом культурно детермінованої комунікативної ситуації є переклад пов'язаний з інтернаціоналізацією продукту. Остання покликана зробити його доступним широкому загалу з різним світоглядом і передбачає культурну нейтралізацію супровідної документації. А локалізація, навпаки, ґрунтується на засадах представлення продукції з урахуванням культурних особливостей кожного окремо взятого ринку збуту.

Визначимо перспективи реалізації проектної технології в навчанні перекладачів. Так, переговори між представниками різних націй за участю одного або декількох фахівців з перекладу можуть бути змодельовані у проектному навчанні. Крім того, студенти, використовуючи сукупний потенціал групи під час роботи над проектом, отримують додаткові можливості для дослідження етикетних особливостей цієї форми спілкування в різних культурах. У рамках мовної пари “українська-англійська” можуть зіткнутися українська пострадянська та американська культури, українська та британська, українська та канадська, українська й австралійська. Хоча переговори належать сфері ділової комунікації і досить часто звернені до вирішення саме економічних питань, проте нерідко вони інтегрують у собі елементи науково-технічного дискурсу, що виявляє їх придатність до використання в ролі рамкової комунікативної структури під час підготовки галузевих, зокрема технічних перекладачів.

Висновки. Викладене дає змогу дійти висновку, що застосування проектних технологій у процесі формування комунікативної культури майбутніх перекладачів є багатообіцяючим, якщо розглядати їх з позиції раціоналізації навчання та використання потенціалу різнопланових, виконуваних ними функцій. Крім того, проектна технологія може бути й ефективною формою організації педагогічного процесу, і дієвим засобом контролю, слугувати інструментом систематизації та формування навичок управління інформацією культурологічного плану, а також досить добре корелюється з опануванням культурно значущих мовних одиниць і розвитком умінь коректного сприйняття культурологічних відмінностей майбутніми перекладачами в процесі міжнаціональної взаємодії. Шляхи подальшої розробки цієї проблеми полягають у практичній реалізації проектного навчання та збиранні емпіричних даних про його використання на перекладацьких факультетах задля об'єднання зусиль викладачів на шляху формування комунікативної культури майбутніх фахівців з перекладу.

Список використаної літератури

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія / Н.П. Волкова. – Д. : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.
2. Всемирная энциклопедия. Философия / [главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов]. – М. : АСТ; Мн. : Харвест : Современный литератор, 2001. – 1312 с.
3. Єрмаков І.Г. Матеріали до проекту. Компетентнісний потенціал проектної діяльності [Електронний ресурс] / Іван Гнатович Єрмаков. – Режим доступу: <http://npu.edu.ua/ext/102/files/materyaly.doc>.

4. Плышевский В.Г. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе : учеб. пособ. / В.Г. Плышевский. – М. : Социально-технологический институт МГУС, 2001. – 95 с.

5. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / колектив авторів.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін. – К. : Держ. лінгв. ун-т, 2001. – 245 с.

6. Проектний аналіз : навч. посіб. / С.О. Москвін, С.М. Бевз, В.А. Вербата ін. ; відп. ред. С.Р. Москвін. – К. : Лібра, 1999. – 368 с.

7. Ягупов В.В. Неімітаційні активні методи навчання / В.В. Ягупов // Вісник Дніпропетровського університету: Педагогіка і психологія. – 2000. – Вип. 5. – С. 78–85.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Дельцова И.А. Проектные технологии как инструмент формирования коммуникативной культуры будущих переводчиков

В статье раскрыта сущность, особенности проектной технологии как инструмента формирования коммуникативной культуры будущих переводчиков. Акцентируется внимание на основных характеристиках, потенциале и перспективах реализации проектных технологий в высше.

Ключевые слова: проект, проектная технология, будущие переводчики, формирование коммуникативной культуры.

Deltsova I. Project technologies as an instrument of future interpreters' communicative culture formation

The essence, features of project technology as instrument of future interpreters' communicative culture formation have been revealed in the article. The attention has been paid to basic descriptions, potential and prospects of project technologies introduction at higher educational establishment.

Key words: project, project technology, future interpreters, communicative culture formation.

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено філософські, педагогічні, психологічні та журналістські погляди на розвиток творчих здібностей і професійно-творчу самореалізацію студентів у процесі професійної освіти, розкрито сутність поняття “творчий потенціал журналіста”, окреслено способи активізації творчих здібностей майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: майбутній журналіст, особистість, професійна освіта, розвиток, самореалізація, творчий потенціал, творчі здібності, творчість.

Соціально-економічні та суспільно-політичні зміни в українському суспільстві зумовили потребу пошуку нових шляхів професійної підготовки майбутніх працівників ЗМІ. Сьогодні вектор журналістської освіти спрямований не лише на традиційні орієнтири вищої школи (надання студентам певної сукупності знань, умінь, навичок, необхідних для їхньої майбутньої професійної діяльності), а і на формування особистості творчого фахівця, здатного швидко адаптуватися до умов журналістської праці, спроможного творчо підходити до виконання професійних функцій і соціальних ролей.

Розвиток сучасного суспільства вимагає активізації творчих здібностей, розвитку творчого потенціалу особистості, організації творчої діяльності, створення умов для самовираження студентів. Здатність до творчості – одна з основних рис професіоналізму журналістів, запорука їхньої успішної професійної діяльності.

Наразі спостерігається невідповідність професійної підготовки майбутніх журналістів потребам суспільства у творчих особистостях працівників ЗМІ, чим зумовлена низка суперечностей у сучасній журналістській освіті:

– між соціально зумовленими вимогами до особистісних, професійних якостей випускників журналістських спеціальностей і відсутністю цільової спрямованості на розвиток їхньої творчої індивідуальності у процесі навчання у ВНЗ та неспроможністю багатьох випускників-журналістів відповідати таким вимогам;

– між соціальним замовленням сучасного суспільства на підготовку культурних, кваліфікованих, творчих фахівців у галузі соціальних комунікацій, здатних постійно саморозвиватися й самовдосконалюватися, з одного боку, та фактичним станом сучасної журналістської освіти в Україні – з іншого;

– між необхідністю формувати творчу особистість студента-журналіста, який відчуває потребу у використанні внутрішніх потенційних ресурсів для професійного зростання й самореалізації та відсутністю науково обґрунтованих теоретичних і методичних засад цього процесу під час професійної підготовки;

– між існуючою системою цілісних і фрагментарних знань у журналістській освіті й освітніми підсистемами, орієнтованими на формування творчої особистості майбутнього журналіста в умовах спеціалізацій;

– між необхідністю забезпечення взаємозв’язку вищої школи з професійним середовищем і журналістським виробництвом, посиленням професійно-творчої

спрямованості навчання та недостатньою розробленістю методичних засад проектування процесу розвитку творчого потенціалу майбутнього журналіста;

– між необхідністю співтворчості викладача та студента в навчальному процесі для спільного вирішення професійних творчих завдань і відсутністю технологій реалізації такої співтворчості.

Загострення вищезазначених суперечностей, що характеризують рівень професійної підготовки в сучасному журналістсько-освітньому просторі в Україні на нормативно-організаційному, концептуальному й методичному рівнях, та потреба молодих людей у творчій самореалізації в умовах жорсткої професійної конкуренції в межах ринкової системи підкреслюють актуальність теми статті.

Мета статті – висвітлити наукові погляди на розвиток творчих здібностей та професійно-творчу самореалізацію студентів у процесі професійної освіти, розкрити сутність поняття “творчий потенціал журналіста”, окреслити способи активізації творчих здібностей майбутніх журналістів.

Ідея розвитку творчих здібностей майбутніх журналістів ґрунтується на теоретико-методичних засадах професійної освіти, розроблених С. Батишевим, А. Марковою, Н. Ничкало, О. Новіковим, А. Субетто, Т. Сущенко, на принципі гуманізації професійної підготовки фахівців (Є. Адакін, Г. Балл, Д. Богоявленська, І. Бех, Н. Бібік, М. Євтух, І. Зязюн, П. Кравчук, В. Кремень, В. Кудін, О. Пехота, Е. Помиткін, В. Рибалка, В. Риндак, С. Сисоєва, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, А. Сущенко, О. Чаплигін, О. Яковлева), на психолого-педагогічних концепціях розвитку творчої особистості (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Батищев, М. Бердяєв, В. Біблер, В. Губін, В. Давидов, Б. Кедров, В. Клименко, О. Лук, А. Матюшкін, В. Моляко, С. Поляков, Я. Пономарьова, К. Роджерс, В. Роменець, С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Чаплигін, В. Шадриков, К. Юнг, М. Ярошевський та ін.).

Значний внесок у дослідження проблеми творчості зробили А. Арнольдів, М. Барг, М. Бахтін, Н. Бердяєв, Д. Богоявленська, Л. Буєва, Г. Буш, Т. Волобуєва, Дж. Гілфорд, І. Маноха, В. Моляко, Я. Пономарьов, А. Пуанкаре, Роменець, З. Сіверс, В. Степун, В. Столін, А. Шумилін та ін.

Розкриттю педагогічних і психолого-педагогічних аспектів професійного розвитку, творчого самовиявлення та самореалізації особистості присвячено наукові розвідки Б. Ананьєва, В. Андреева, В. Бехтерева, Л. Божович, Р. Бруслинського, Л. Виготського, В. Загвязинського, В. Клименка, Г. Костюка, П. Кравчука, А. Леонтьєва, С. Максименка, А. Маслоу, В. Моляко, Г. Олпорта, М. Пряжнікова, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої, Т. Сущенко, Р. Цокура та ін.

Комунікативні здібності та професійну культуру спілкування фахівців досліджували С. Амеліна, О. Бодальов, Н. Волкова, В. Гриньова, В. Грехнева, В. Кан-Калик, Н. Крилова, О. Леонтьєв, С. Мусатов та ін.

Специфіку журналістської творчості й особливості творчого потенціалу журналіста розглянуто в працях Н. Агеєнко, Ю. Андреевої, А. Бобкова, Р. Бухарцева, В. Горохова, Гоян, А. Гришаніної, О. Дорощук, В. Здоровеги, С. Корконосенка, Г. Лазутіної, А. Марачевої, Г. Мельник, В. Олешка, Д. Прилюка, Є. Проніної, О. Самарцева, Л. Світич, А. Тепляшиної, Т. Тюлюлюкіної, І. Фатеевої, І. Чемерис, Ю. Шаповала, Л. Шестьоркіної, А. Ширяєвої та ін.

Сьогодні гостро постають проблеми розвитку творчої особистості, дослідження й організації творчої діяльності студентів, створення умов для творчого самовияв-

лення кожного громадянина (що підкреслюється і в Національній доктрині розвитку освіти та Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття”) [8].

Творча особистість – “особистість, яка самоактуалізується” [4], для якої характерні прагнення до найповнішого виявлення й розвитку своїх потенційних можливостей і здібностей, здатність до творчості, комунікативності, творчого мислення, пошуку оригінальних шляхів вирішення поставлених завдань, творчої самореалізації та безперервного самовдосконалення. Така особистість у майбутній професійній діяльності завжди буде успішною і конкурентоспроможною.

Кожна людина від природи є творцем, створюючи щось нове, оригінальний продукт (у тому числі – журналістський, інформаційний), якого раніше не було. Здатність творити максимально виявляється у новаторському розв’язанні найскладніших проблем людського буття, мінімально – у готовності реалізувати вже відомі завдання самобутньо, новими способами. У процесі професійної діяльності, де особистість досягає такого рівня виявлення своєї сутності, коли її індивідуальні прояви набувають культурно-історичного змісту, а кожний окремий продукт цієї діяльності виходить за межі встановленого раніше, позначає нові грані, нові потенційно можливі площини професійно-творчої діяльності (не тільки для самої цієї особистості, а й для її наслідувачів) [4], фахівець має змогу творчо самореалізуватися, виявити свої здібності повною мірою.

Творчій особистості притаманні високий рівень ідейно-моральної свідомості, постійний пошук оптимальних оригінальних рішень поставлених завдань, творчий стиль мислення, здатність бачити проблему, виявляти суперечності, творча фантазія, розвинута уява, прагнення досягти ефективного результату за конкретних умов праці, високий рівень загальної культури [11].

На думку дослідника І. Раченка, кожен творчий працівник проходить такі стадії професійного саморозвитку:

- професійне становлення (своєрідний шлях “спроб і помилок”, особистих пошуків у професійній діяльності);
- стихійне самовдосконалення (орієнтація творчої діяльності працівника на раніше здобуті базові знання, уміння та навички);
- планомірна раціоналізація особистісної творчої діяльності (планування особистістю свого творчого досвіду, несистемне використання власних новацій під час професійної діяльності);
- оптимізація процесу і результатів праці (не лише планується творча діяльність, а прогнозується її розвиток – на основі наукової організації праці) [12, с. 134–175].

До характерних рис творчої особистості зараховують активність (прагнення розширити сферу своєї діяльності); спрямованість (перевага системи певних мотивів, інтересів та переконань); ступінь усвідомлення свого ставлення до дійсності, людей, які її оточують [20, с. 307]; ініціативність – “(франц. initiative, від лат. initium – початок) – морально-психологічна риса особистості, яка характеризується здатністю і схильністю до активних і самостійних дій” [3, с. 145]; толерантність як важливий чинник творчої соціальної взаємодії та творчості загалом, що передбачає прагнення досягти взаєморозуміння і злагоди різних установок, орієнтацій і мотивів, використовуючи гуманні, соціально-позитивні способи і засоби взаємодії між людьми: діалог, перемовини (переговори), порозуміння, партнерство, взаємодопомога, співробітництво [19].

Поняття “творчий потенціал особистості” має різні тлумачення: обдарованість людини, здатність до активної самореалізації, прагнення до найвищих етичних ідеалів, сукупність можливостей реалізації нових напрямів діяльності суб’єкта творчості [5]; інтегративна властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснення творчої діяльності, готовності й здатності до творчої самореалізації та саморозвитку [7].

На думку філософа А. Чаплигіна, потенціал особистості – це інтегральна риса, що характеризує певний рівень зрілості її сутністних сил як суб’єкта життєдіяльності та як індивідуальну цінність, що сприяє розширенню її можливостей в освоєнні суспільних відносин і свого власного саморозвитку [18].

Творчий потенціал складається з природних здібностей, спрямованості інтересів, загального інтелекту, швидкості засвоєння нової інформації, допитливості, бажання створювати щось нове, наполегливості, цілеспрямованості, працьовитості; зі швидкого оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здатності до реалізації власних стратегій і тактики вирішення різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [7]. Складовими творчого потенціалу, на думку вчених Д. Богоявленської, В. Кан-Калика, Л. Новікової, С. Смирнова, є інтелект, розвинута творча уява, здібності, активність в самореалізації.

На думку В. Андрєєва, Л. Виготського, В. Кан-Калика, М. Лазарєв, А. Матюшкіна, С. Сисоєвої, А. Цибулі, творчість безпосередньо пов’язана з розумовою діяльністю людини, якій належить вирішальна роль; творчість – це найважливіша форма людської практики, активізації потенціалу суб’єкта в процесі особистісних змін.

Поняття “здібності” – одне з основних в педагогіці. Проблема виявлення та розвитку здібностей привертала увагу багатьох дослідників, адже в більшості випадків саме здібності особистості визначають успішність і результативність багатьох видів діяльності (у тому числі навчальної, професійної тощо).

У науковій думці існують різні підходи до тлумачення поняття “здібності”. На думку Б. Теплова, це – індивідуальні, стійкі властивості особистості, які полягають у специфічній чутливості до об’єкта, засобів, умов діяльності та місця знаходження, тобто до створення найпродуктивніших способів отримання бажаних результатів у ній [17, с. 8]; це – ступінь прояву психіки, від чого залежить успішність певної діяльності, “такі індивідуально-психологічні особливості, які мають стосунок до успішності виконання однієї або кількох операцій”, і що “не можна зводити до наявних знань, навичок та вмінь, але вони можуть пояснити легкість і швидкість набуття цих знань і навичок” [17, с. 16].

Відповідно (за Б. Тепловим) основними ознаками здібностей слід вважати індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людини від іншої; індивідуальні особливості, пов’язані з успішністю виконання певної діяльності або багатьох видів діяльності. Б. Теплов став основоположником особистісно-діяльнісного підходу до вивчення здібностей, особливістю якого, як зауважив Е. Ільїн, слід вважати вивчення здібностей із позиції особистості (при визначенні місця здібностей серед інших психологічних феноменів) і з позиції діяльності (при поясненні генезису здібностей).

Як вважає К. Платонов, здібності слід розглядати як сукупність (структуру) стійких індивідуально-психологічних якостей особистості, які повинні зазнавати змін під впливом виховання [11].

На думку Т. Артем'євої, вивчення здібностей у широкому особистісному плані, а також кожна спроба визначити здібності через особистість переводять саму проблему здібностей у площину проблем особистості. Тут ховається відома небезпека “розчинити” здібності в психології особистості, втратити власний предмет дослідження [1, с. 67].

З погляду педагогіки та психології сукупність реальних можливостей, здібностей, умінь і навичок, що визначають рівень розвитку особистості (Л. Москвичов, Р. Піхтовніков), розглядається як творчий потенціал.

Розвиток творчих здібностей – важлива складова процесу самовдосконалення особистості майбутнього журналіста. Нереалізованість своєї індивідуальності є однією з причин уповільнення соціалізації майбутніх журналістів, їх саморозвитку й самореалізації в подальшій професійній діяльності. Розвиток творчих здібностей сприяє виходу особистості журналіста на нові можливості самовдосконалення та професійного самовираження. Схильність до самовираження у журналіста “набуває особливої сили, здається, що вона є необхідним додатком до його життя і підсилює його” [9, с. 106].

Розвиток творчих здібностей майбутнього журналіста залежить від педагогічного супроводу цього процесу, а саме: духовної взаємодії суб'єктів навчання (Е. Бондаревська, А. Петровський, Т. Сущенко, А. Тубельский); творчого співробітництва (А. Адамський, Ш. Амонашвілі, І. Іванов); педагогічної підтримки (Н. Крилова, Н. Михайлова, С. Поляков, І. Фрумін, І. Якиманська), творчо-діалогового спілкування викладачів і студентів (С. Амеліна, І. Кін, М. Кондратьєв, А. Мудрик).

У процесі розвитку творчих здібностей студентів дуже важливими є особистісно орієнтований підхід і так званий індивідуально-освітній маршрут, який, на думку С. Воробйової [2], має такі специфічні особливості: 1) розробляється спеціально для конкретного студента як його індивідуальна творча програма; 2) на стадії розробки індивідуально-освітнього маршруту студент виступає як суб'єкт вибору диференційованого навчання, запропонованого навчальним закладом; “неформальний замовник” освітнього закладу, в якому закладається освітня програма – індивідуально-освітній маршрут з урахуванням освітніх потреб, пізнавального профілю та інших індивідуальних особливостей; 3) на стадії реалізації студент виступає як суб'єкт здійснення навчання; у цьому випадку особистісно орієнтований освітній процес реалізується як індивідуальний освітній маршрут за умови використання функціональних можливостей педагогічної підтримки [2].

Розвиваючи професійно-творчі здібності студента – майбутнього журналіста, необхідно пам'ятати, що творча особистість має яскраво виражену індивідуальність, високий рівень професійної культури та комунікативності, це – особистість із творчим стилем фахової діяльності та творчим мисленням. Журналіст – це художник-реаліст, який відображає реальний світ крізь призму своєї індивідуальності. “У творчої людини навіть погляд на життя зовсім інший. Такий журналіст може побачити те, чого ніхто ніколи не помітить. А фантазія у такої людини може сягнути далеко за межі всесвіту й придумати такі ідеї, які в голову іншій людині ніколи не придуть. Такі журналісти завжди потрібні читачам” [14, с. 7].

Для розвитку творчих здібностей необхідно забезпечити комфортні психолого-педагогічні умови, серед яких виокремлюємо:

- створення творчого освітнього середовища, максимально наближеного до професійно-журналістського;
- моделювання журналістських ситуацій, схожих до екстремальних, в яких студенти повинні виявити вміння оперативно діяти, творчо мислити, швидко оцінювати й аналізувати ситуацію, приймати певні самостійні рішення;
- встановлення гуманістичних міжособистісних відносин на діалогічних засадах;
- використання інноваційних технологій, зокрема індивідуально-творчого навчання, що передбачає вивчення індивідуальних професійно значущих здібностей студентів і їх подальший духовно-творчий розвиток.

Серед умов розвитку творчих здібностей особистості називають і соціальну підтримку творчої поведінки [15, с. 149], що наразі є особливо актуальним у формуванні професійного й соціального статусу майбутнього журналіста.

Ці умови сприяють розвитку пізнавальної активності й самостійності майбутніх журналістів, нагромадженню досвіду професійно-творчої діяльності, професійному самовираженню і творчій самореалізації студентів.

Способами активізації творчих здібностей майбутнього журналіста вважаємо:

- творчо-професійне самовираження у процесі нестандартних видів навчальної діяльності (інтерактивна лекція, дискусія, семінар-інтерв'ю, випуск студентської газети, репортерська практика, публічний захист творчих проектів, студентські блоги тощо);
- забезпечення варіативності загальножурналістської підготовки з пріоритетною орієнтацією на розвиток творчого потенціалу особистості та на індивідуальні здібності майбутнього журналіста: вибрані за власним бажанням студента професійно орієнтовані курси підсилюють мотивацію навчання, що підвищує рівень професійної підготовки;
- використання індивідуальних, колективних навчально-творчих завдань, які стимулюють прояви творчого потенціалу й уміння працювати в команді;
- постановку проблемних завдань, вирішення яких передбачає співтворчість і творчий діалог;
- організацію спільної творчої діяльності студентів і викладачів, що сприяє нагромадженню й передачі досвіду творчої діяльності;
- організацію творчої самостійності майбутніх журналістів, їх орієнтацію на професійний саморозвиток, самовиховання, безперервне самовдосконалення.

Формуванню творчого досвіду майбутніх журналістів і розвитку їхніх творчих здібностей може сприяти введення до навчального плану індивідуальної роботи викладача зі студентами та дотримання “творчої пропорції” [6], конструювання спеціальних педагогічних ситуацій, які створюють умови для творчого підходу до їх вирішення, стимулюють творче мислення, адже навчання творчості відбувається переважно на проблемах, уже вирішених суспільством; творча співпраця студентів і викладачів, створення майстер-класів, відкриття творчих лабораторій, експериментальних майданчиків; розробка системи нестандартних методів навчання, зокрема ділових ігор, під час яких кожен студент-журналіст міг би розвивати власний творчий потенціал, формувати свою творчу

індивідуальність, саморозвиватися і самовдосконалюватися, що особливо важливо для майбутньої професійної діяльності в журналістиці.

Розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста в процесі професійної підготовки є тривалим процесом, що включає такі етапи: орієнтовано-професійний (професійне самовизначення студента); навчально-освітній (формування ціннісного ставлення до професійної діяльності, розвиток творчого мислення); професійно-практичний (формування образу творчої професійної діяльності, прагнення до професійно-творчої самореалізації); професійно-творчий (усвідомлення творчої суті журналістської діяльності та самого себе як творчого журналіста).

На кожній стадії слід акцентувати увагу на розвитку творчого мислення студентів, що, на думку С. Сисоєвої, у комплексі з ефективним використанням навчального часу занять, підвищенням рівня знань і вмінь, оволодінням основним арсеналом дослідницької роботи, отриманням студентом результатів певною мірою через самостійну діяльність, набуттям їм власного досвіду, професійних навичок – є основними складовими розвитку творчого потенціалу особистості [13].

Розвиток творчих здібностей майбутнього журналіста залежить від педагогічного супроводу цього процесу – від духовної взаємодії суб'єктів навчання (Е. Бондаревська, А. Петровський, Т. Сущенко, А. Тубельський); творчого співробітництва (А. Адамський, Ш. Амонашвілі, І. Іванов); педагогічної підтримки (Н. Крилова, Н. Михайлова, С. Поляків, І. Фрумін, І. Якиманська), творчо-діалогового спілкування викладачів і студентів (С. Амеліна, І. Кон, М. Кондратьєв, А. Мудрик).

Активізацію творчих здібностей майбутніх журналістів стимулює атмосфера взаємного духовного збагачення як “основна клітинка сучасного педагогічного процесу”, “вихід із простору вимушеного спілкування і поетапний розвиток духовного потенціалу”, як “піднесення особистості, підвищення її особистісного статусу” [16, с. 40], у поняття якого Т. Сущенко вкладає “вміння викладача запропонувати таку форму навчання, яка захоплює, дивує і вражає, котра стимулює розкриття його самобутності в кращому самовиявленні” [16, с. 40].

Критеріями розвинутих творчих здібностей майбутнього журналіста, на наш погляд, є творча активність; здатність створювати оригінальний і самобутній інформаційний продукт; творчий підхід до виконання навчальних завдань і професійно орієнтованих доручень; постійне прагнення до саморозвитку, нагромадження практичного досвіду професійно-творчої діяльності у сфері журналістики; самотворення і самоздійснення особистості як професіонала; самовиховання й самоорганізація творчої самостійності; розширення професійної самосвідомості; прагнення до самовираження, самоствердження, постійного самовдосконалення.

Студент, який уміє відстоювати свої погляди й позиції, перемагати в дискусіях, здатний до максимальної творчої самореалізації. А якщо він навчився конкурувати в освітньому середовищі – значить буде конкурентоспроможним і у професійній діяльності. Майбутній журналіст, якого навчили творчо мислити, який має високий ступінь духовності, здатний створювати не лише правдивий, а й оригінальний, одухотворений самобутній інформаційний продукт. Сучасним може бути професійно компетентний, конкурентоспроможний журналіст із високим рівнем культури спілкування та творчим стилем професійної діяльності, який здатний бути правдивим літописцем сучасності.

Таким чином, розвиток творчих здібностей майбутнього журналіста – це безперервний, цілеспрямований процес активізації творчих здібностей, потен-

ційних можливостей особистості, розвитку творчого мислення та журналістського сприйняття дійсності, формування професійної самосвідомості й творчого підходу до вирішення поставлених завдань.

Щоб підготувати справжнього професіонала в галузі журналістики, необхідно озброїти майбутнього випускника комплексом професійних здібностей як загальних (комунікативних, ділових, емоційно-вольових), так і спеціальних (творче мислення, мовленнєва обдарованість, аналітичні та літературні здібності), а також здатністю творчо реагувати на зміни в усіх сферах життя, і особливо – у професійній.

Творчий підхід до підготовки майбутніх журналістів сприяє формуванню особистості майбутнього професіонала в галузі ЗМІ, адже здатність до творчості – одна з основних рис журналістського професіоналізму.

Третє тисячоліття називають епохою інформаційного прогресу, тому можна стверджувати, що від журналістського професіоналізму й об'єктивності інформації, від якості виконання журналістами як представниками “четвертої влади” і провідними комунікаторами своїх професійних функцій і соціальних ролей залежить майбутнє українського суспільства, його стабільність, безпека й авторитет у світі. Адже в демократичній державі журналісти суттєво впливають на формування громадської думки, ціннісних орієнтирів та етичних норм суспільства. Якою Україна буде завтра – багато в чому залежить від сучасного рівня професійної підготовки майбутніх журналістів.

Висновки. Отже, розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста є цілісним процесом активізації творчих здібностей студента, збагачення його особистості професійно значущими рисами та властивостями, умінням доводити знання до творчого, перетворюючого, суб'єктно-виховного рівнів шляхом формування конкретних журналістсько-професійних і особистісних рис, розвитку загальних творчих сил студента (планетарного мислення, уяви, літературної фантазії, журналістської інтуїції, здатності творчо реагувати на зміни в усіх сферах життя тощо). Успішність цього процесу забезпечується педагогічними умовами, вдосконалення яких є запорукою успішної професійної діяльності майбутніх журналістів на основі творчого підходу до виконання журналістських функцій і соціальних ролей.

Список використаної літератури

1. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей / Т.И. Артемьева. – М. : Наука, 1977. – 184 с.
2. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.В. Воробьева. – СПб., 1999. – 53 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
4. Коджаспаров А.Ю. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / А.Ю. Коджаспаров, Г.М. Коджаспарова. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
5. Мартинюк І.О. Творчий потенціал і самореалізація особистості / І.О. Мартинюк // Психологія і педагогіка життєтворчості. – К., 1996. – 792 с.
6. Михайлин І.Л. Журналістська освіта і наука : підручник / І.Л. Михайлин. – Суми : Університетська книга, 2009. – 336 с.
7. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості / О.В. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6.
8. 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. – 21 с.

9. Олешко В.Ф. Журналистика как творчество : учебное пособие для курсов “Основы журналистики” и “Основы творческой деятельности журналиста” серия “Практическая журналистика” / В.Ф. Олешко. – М. : РИП-холдинг, 2004. – 222 с.
10. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
11. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М.М. Поташник. – Х. ; К. : Каравела, 1998. – 150 с
12. Раченко И.П. НОТ учителя : Книга для учителя / И.П. Раченко. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1989. – 237 с.
13. 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. : ВІПОЛ, 2000. – 636 с.
14. Сосновская А.М. Журналист: личность и профессионал (психология идентичности) / А.М. Сосновская. – СПб. : Роза мира, 2005. – 206 с.
15. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Ростов/Д : Феникс, 1999. – 576 с.
16. Сущенко Т.И. Особенности педагогического процесса высшей школы в эпоху приоритета личности / Т.И. Сущенко // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика : 3-я Международная научно-практическая конференция 24–25 марта 2011 года : сборник докладов и тезисов выступлений / авт.-сост. В.П. Сергеева, Н.В. Чернышева, Н.Н. Рудь, А.А. Белов. – М. : МГПИ АПК и ППРО, 2011. – 438 с. – С. 37–40.
17. Теплов Б.М. Новые данные по изучению свойств нервной системы и их психологических проявлениях / [отв. ред. Е. А. Голубева, Е. П. Гусева]. – М. : Наука, 2004. – Т. 1.
18. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / О.К. Чаплигін ; Харківський національний автомобільно-дорожній ун-т. – Х., 2001. – 428 с.
19. Шалин В.В. Толерантность: культурная норма и политическая необходимость : монография / В.В. Шалин. – Ростов-на-Дону, 2000. – 356 с.
20. Шапар В. Психологічний тлумачний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2013.

Дяченко М.Д. Активизация творческих способностей как фактор развития творческого потенциала будущих журналистов: теоретический аспект

В статье освещаются философские, педагогические, психологические и журналистские взгляды на развитие творческих способностей и профессионально-творческую самореализацию студентов в процессе профессионального образования, раскрывается сущность понятия “творческий потенциал журналиста”, очерчиваются способы активизации творческих способностей будущих журналистов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *будущий журналист, личность, профессиональное образование, развитие, самореализация, творческий потенциал, творческие способности, творчество.*

Dyachenko M. Activation of creative abilities as a factor of development of creative potential of future journalists: a theoretical aspect

The article highlights the philosophical, pedagogical, psychological and journalistic views on the development of the creative abilities and University-creative self-realization of students in the process of professional education, exposes the notion of the creative potential of the journalist, outlines the methods of activating creative abilities of future journalists in the process of professional preparation.

Key words: *a future journalist, personality, professional education, development, self-realization of creative potential, creative abilities, creativity.*

РОЛЬ ІННОВАЦІЙ В УПРАВЛІННІ ПІДГОТОВКОЮ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті проаналізовано методологічні основи розвитку інновацій в підготовці майбутнього фахівця, які є головними передумовами зростання педагогічної майстерності менеджера освітнього закладу.

Ключові слова: інновація, управління, менеджер освіти.

Поступовий перехід української освіти від індустріальної до інноваційної має спиратися на результати фундаментальних досліджень, які повинні бути достатньо прогностичні й системні. Нагальною потребою національного розвитку професійності майбутніх фахівців є здійснення вагомих досліджень із методології вищої освіти як важливого наукового завдання. Саме методологія освіти обґрунтовує мету, завдання професійної підготовки майбутнього фахівця, визначає її зміст, на якому будується тип культури суспільства, формується нова українська освічена нація. Насамперед такі зміни зумовлені системними трансформаціями в національній галузі, що пов'язані з реалізацією ідей гуманістичної педагогіки, запровадженням нової освітньої парадигми, з переходом на новий зміст і структуру вищої освіти, з уведенням нових державних освітніх стандартів, розбудовою вищої школи на інноваційних засадах. Перелічені складники є ваговими компонентами практичного завдання ВНЗ. Успішність модернізаційних процесів, ініційованих на державному рівні, значною мірою визначається підготовленістю фахівців до розбудови національної системи освіти на гуманістичних і демократичних засадах.

Для освіти, особливо вітчизняної, термін “інновація” лишається відносно новим. У цьому вбачається одна з причин існування різних його тлумачень. Так, педагогічні інновації розглядаються одними науковцями як процес створення, поширення й використання нових засобів (Ю. Краснобокий, В. Лапін, В. Мішкурова, Є. Огарьов, В. Онушкін, М. Пащенко), іншими – як результат (продукт) діяльності, процесу створення нового (Л. Буркова, А. Васильєв, П. Завлін). І. Дичківська стверджує, що є всі підстави розглядати інновацію і як процес, і як продукт (результат). На думку дослідниці, “інновація нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях” [1, с. 21]. І. Підласий і А. Підласий зазначають, що інновації – це ідеї, процеси, засоби, результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [5, с. 3]. Більшість авторів, даючи визначення педагогічних (освітніх) інновацій, як ключову їх ознаку називають істотну зміну результатів навчально-виховного процесу, якісне вдосконалення всієї педагогічної системи.

Мета статті – проаналізувати методологічні засади інновації як передумови зростання педагогічної майстерності менеджера освітнього закладу.

Науковці відзначають, що аналіз інноваційних процесів у національній освіті потребує поглибленого теоретичного розроблення категорій і принципів нового наукового напрямку. Основними складовими освітньої інноватики визнаються теорія створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія); методологія сприйнят-

тя, оцінювання й інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, менеджменті; технологія і досвід практичного застосування освітніх інновацій [3, с. 89].

Під освітньою інновацією прийнято розуміти “новий підхід до організації народної освіти, пов’язаний з вимогами економічного, соціального, політичного та культурного життя народу, і реформування на цій основі її теоретико-методологічних засад, концептуальних підходів, структури, створення оригінальних технологій навчання і виховання. Методів управління, впровадження у практику наукових досягнень і поширення передового досвіду” [5]. Особливого значення набуває вивчення інновацій у сфері освітнього менеджменту, оскільки саме тут закладаються методологічні основи функціонування освітнього закладу, формуються нові підходи в практиці освіти, відбувається відбір принципів, засобів, прийомів реалізації в ньому навчально-виховних завдань.

Розробка і впровадження освітніх інновацій у школі, ВНЗ тощо, на перший погляд, найбільшою мірою залежать від управлінської ланки. Однак, як зазначають науковці, менеджеру в процесі введення інновацій доводиться зустрічатися з боку підлеглих опір, часто досить значний. І хоча нововведення, як правило, у кінцевому результаті відповідають інтересам працівників, їхня реакція не завжди сприяє успішному досягненню цього результату.

Важливо знати, що такий опір зумовлюється не тільки особистісною інертністю чи реакційністю професійних установок, як це часом може здатися. Психологічна напруженість ставлення людей до перетворень пов’язана не лише з тим, що змінюються реальні обставини їх життя, а і з тим, що трансформуються їх можливості стосовно майбутнього. Узагальнюючи результати досліджень психологів, доцільно навести перелік причин, що зумовлюють опір співробітників нововведенням:

- вузьковласницький інтерес, коли доводиться заради інтересів організації поступатися чимось, особливо цінним для себе. Такий підхід спостерігаємо, наприклад, коли вчитель-жінка відмовляється від тимчасової понаднормової праці, спрямованої на вирішення актуальних інноваційних завдань, оскільки не хоче жертвувати інтересами власної сім’ї;

- нерозуміння та брак довіри між керівництвом і підлеглими, коли, скажімо, досвід попередньої взаємодії свідчить про схильність керівництва до авторитарних, імпульсивних, невмотивованих достатньою мірою рішень, які раніше могли призвести до невиправданих затрат сил і часу підлеглих;

- різне оцінювання ситуації співробітниками й ініціаторами змін. Так буває тоді, коли такі особи мають різний рівень поінформованості і тому не в змозі виробити єдиний підхід до нововведень;

- низька терпимість до перетворень, що часто зумовлюється особистісними властивостями певних працівників (похилим віком, особливостями характеру, темпераменту тощо);

- тиск з боку колег також виступає фактором опору інноваціям для осіб з певними особистісними особливостями. Це, як правило, люди з недостатньою принциповістю, схильні до вагань, соціального конформізму;

- нарешті, втома від нововведень, що, за нашими спостереженнями, досить часто зустрічається в сучасних освітніх закладах. На наш погляд, цю причину, породжену суспільно-політичними чинниками, найважче подолати методами управління, оскільки вона відображає слабо керовані процеси загальнодержавного масштабу і є значною мірою від них похідною [2, с. 96].

Аналізуючи наведені причини опору нововведенням, що наявні в організації, мусимо зауважити, що найбільшою помилкою менеджера при спробі усунути їх може бути застосування силових, авторитарних методів. Особливо це актуально для освітньої організації, оскільки насильницьке впровадження в практику навчання і виховання певних нововведень, що не супроводжується переконанням педагогів у їх доречності, не тільки істотно вплине на якість інноваційної діяльності, а й зашкодить відносинам учнів, що, як правило, безпомилково відзначають формалізм і нециристість своїх наставників у виконанні покладених на них обов'язків.

Сучасний етап розвитку педагогічної теорії та практики перебуває в процесі постійних змін. Гостро постає проблема оновлення існуючих знань і впровадження нових технологій викладання відповідно до вимог сьогодення.

Саме тут постає значуща роль менеджера освіти, особливо в процесі реалізації його психологічних, педагогічних, соціальних та громадянських компетентностей. Менеджер освіти, на нашу думку, – це передусім хороший педагог, фахівець, керівник, громадянин, особистісні якості якого є головним фактором його педагогічного впливу. Саме тому становлення керівника педагогічного процесу є, насамперед, результатом його формування як особистості.

Висока вимогливість до особистості менеджера освіти та до якості його роботи є важливою умовою виникнення потреби у самовихованні його як педагога. Адже особистість педагога – дійовий фактор формування особистості школяра.

Постійне професійне самовиховання допомагає виробити активну педагогічну позицію, дає змогу повірити в процес виховання, формує впевненість у суспільній значущості та правильності вибору свого фаху, сформувати свою систему педагогічних принципів для роботи з дітьми.

Добре керувати навчально-виховним процесом – це досконало володіти наукою, майстерністю та мистецтвом навчання і виховання. Виховання в широкому розумінні – це багатогранний процес постійного духовного збагачення й оновлення вчителів і учнів [4, с. 14].

Усі ці фактори сприяють виробленню у менеджера освіти внутрішніх мотивацій та гуманістично-ціннісних орієнтацій при роботі з дітьми, з педагогічним колективом, з громадськістю. Його ґрунтовна фахова підготовка передбачає передусім його здатність виступати представником інтересів суспільства і водночас захисником та провідником життєвих інтересів вихованців [3, с. 260]. Такий менеджер освіти є достатньо самостійний і відповідальний при прийнятті педагогічних рішень.

Фаховість сучасного менеджера освітнього закладу має опиратися на його громадянську та психологічну компетентності, як складові загальної професійної компетентності. Ця передумова в свою чергу формує розвиток соціальної, особистісної й індивідуальної компетентностей спеціаліста. Розглядаючи психологічну компетентність, насамперед, необхідно виділити:

- спеціальну компетентність – володіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні; здатність до планування професійної педагогічної діяльності та подальшого професійного розвитку; вміння працювати з методичною і спеціальною документацією;

- соціальну компетентність – здатність до спільної професійної діяльності, співробітництва; комунікації; соціальної відповідальності за результати своєї професійної праці;

– особистісну компетентність – володіння засобами особистісного самовираження й самореалізації, гнучким теоретичним і практичним мисленням; здатність до планування своєї трудової діяльності; вміння бачити проблему та самостійно приймати нестандартні рішення; здатність до здобуття нових знань і навичок; утвердження особистим прикладом поваги до принципів загальнолюдської моралі;

– індивідуальну компетентність – володіння засобами самореалізації та розвитку індивідуальності в професійних рамках; здатність до професійного зростання; вміння раціонально й оптимально організувати свою трудову діяльність; порівняння до якісної, творчої праці [4, с. 60].

Чим вищий рівень професійних знань, навичок, умінь менеджера освіти, тим ефективніший їх вплив на виховний процес. Професійно значущими якостями є їх громадянська спрямованість: знання основ державного законодавства та нормативних документів; здатність аналізувати й оцінювати соціальну ситуацію; вміння здійснювати вибір і приймати рішення в конкретній соціальній ситуації тощо.

Аналізуючи професійні якості менеджера освіти не потрібно також забувати про те, що перспектива розвитку особистості, як активного члена суспільства, залежить від громадянських і моральних якостей вихователів, педагогів, наставників, керівників освітньо-виховним процесом.

Висновки. Отже, у комунікативній взаємодії з вихованцями менеджер освіти є не лише простим ретранслятором громадянсько-спрямованої інформації, а і сам повинен відповідати вимогам морально-духовної особистості й справжнього громадянина. Саме тоді він виступає як вища цінність у системі соціальних орієнтацій та установок. Аналізуючи методичні засади розвитку інновацій ми дійшли висновку про те, що успішність будь-якого педагогічного дослідження в підготовці менеджера залежить від вибору методології дослідження – шляху дослідження.

Список використаної літератури

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Крижко В.В. Основы менеджмента в образовании: теория и практика и психология успешного управления / В.В. Крижко. – Запорожье : Просвита, 2000. – 260 с.
3. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізацій: європейські абрисы / Н.М. Лавриченко. – К. : Віра інсайт, 2000. – 444 с.
4. Окса М.М. Стратегічний менеджмент в освіті : навчальний посібник / М.М. Окса. – Мелітополь : МДПУ, 2007. – 178 с.
5. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Элькин М.В. Роль инноваций в управлении подготовки менеджеров образовательного учреждения

В статье проанализированы методологические основы развития инноваций в подготовке будущего специалиста, которые являются главными предпосылками роста педагогического мастерства менеджера образовательного учреждения.

Ключевые слова: инновация, управление, менеджер образования.

Elkin M. Role innovations in management training managers of educational institutions

In article analyse methodological bases of the development dissidence in preparing the future specialist, who are a main premises growing pedagogical skill manager of the educational institution.

Key words: innovation, management, manager education.

БЛІЦ-ГРА ЯК ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ З МАЙБУТНІМИ ВИХОВАТЕЛЯМИ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті запропоновано оригінальний адаптований варіант використання відомої гри Едварда де Боно “Шість капелюшків мислення”. Розроблений підхід до організації практичного заняття зі студентами – майбутніми вихователями дітей дошкільного віку – дає позитивний результат за умови чіткого дотримання інструкції викладачем.

Ключові слова: гра, підготовка, майбутні вихователі.

Дидактичні закономірності як універсальні явища є методологічними основами розвитку педагогіки вищої школи. У контексті нашого дослідження важливе значення має, насамперед, “закономірність взаємозв’язків у реальному житті” [2, с. 22]: взаємозв’язок суб’єктивних потреб майбутніх спеціалістів з об’єктивними актуальними й перспективними вимогами ринку праці, взаємозв’язок інтеграційних процесів системи вищої освіти та автономії закладів освіти, взаємозв’язок колективної навчальної діяльності студентів і індивідуальної діяльності окремого студента, взаємозв’язок індивідуальної, самостійної роботи з аудиторною роботою студента, взаємозв’язок вимог курсової системи навчання та індивідуальних потреб студентів у побудові власних траєкторій опанування навчальних дисциплін тощо. Проблеми якісної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (далі – ДНЗ) до професійної діяльності завжди були актуальні, проте, якщо теоретичні підходи вже більш-менш висвітлено в дослідженнях сучасних авторів, то практичну складову майже не розроблено. Саме з цих причин є необхідність розробки нових методичних підходів, що, з одного боку, дадуть змогу подолати відсутність спряженості в організації навчання окремих дисциплін, а з іншого – забезпечити єдність цих методичних підходів у змістовній та виховній лінії у процесі підготовки майбутніх вихователів.

Діяльнісний підхід як дидактичний принцип вимагає на кожному етапі навчання у ВНЗ з’ясування та встановлення провідних пріоритетів у різноманітних видах діяльності студентів, урахування наявності різних рівнів одного й того самого виду діяльності для конкретних студентів. “Навчання через діяльність, як добре продуману та організовану сукупність дій, складається як основа системи та структури процесу” [2, с. 13]. Оригінальну концепцію навчальної діяльності запропонував В.В. Давидов. У процесі навчальної діяльності людина відтворює не тільки знання та вміння, а й саму здатність учитися, що виникла на певному етапі розвитку суспільства. Головним результатом навчальної діяльності у власному розумінні слова є формування в студента теоретичної свідомості й мислення. Саме від сформованості теоретичного мислення, що приходить на зміну мисленню емпіричному, залежить характер усіх знань, які здобуваються в ході подальшого навчання [3]. За визначенням І.І. Ільєсова, діяльність навчання є самозмінною, саморозвитком суб’єкта, перетворенням його з того, хто не володів певними знаннями, вміннями, навичками, у того, хто ними оволодів [4]. Провідні

вітчизняні та зарубіжні науковці присвятили свої праці психолого-педагогічним особливостям організації навчання у вищих закладах, а саме: А.М. Алексюк, С.І. Архангельський, Е.В. Бондаревська, Н.П. Волкова, Б.Л. Вульфсон, В.М. Галузинський, С.У. Гончаренко, Д. Дьюї, М.Б. Євтух, І.О. Зимня, С.І. Змейов, Б.І. Коротяєв, О.М. Леонтьєв, В.О. Михайловський, Н.Г. Ничкало, З.І. Слєпкань, О.М. Спірін, Л.О. Хоміч та ін.; дидактичним основам розробки та впровадження інноваційних педагогічних технологій: І.І. Бабин, В.П. Безпалько, В.І. Бондар, О.С. Гохберг, Р.С. Гуревич, А.М. Гуржій, М.І. Жалдак, Л.М. Журавська, А.С. Нісімчук, Р. Патора, О.М. Пехота, І.Ф. Прокопенко, Л.П. Пуховська, П.І. Іскорський, С.О. Сисоєва, О.В. Співаковський, Ф.О. Фрадкін, А.В. Хуторський, І.С. Якиманська та ін. Однак проблему навчання майбутніх вихователів у вітчизняній вищій школі висвітлено недостатньо, цілеспрямовані дослідження лише розпочинаються.

Мета статті – висвітлити досвід організації та проведення практичних занять із майбутніми вихователями ДНЗ на прикладі бліц-гри “Сім капелюшків мислення”.

У практиці підготовки майбутніх вихователів разом із лекціями й семінарськими широко використовують практичні заняття в різних формах відповідно до специфічних особливостей викладання навчальних дисциплін. Термін “практичні заняття” часто надто широко тлумачать, розуміючи під ним усі заняття, проведені під керівництвом викладача й спрямовані на поглиблення науково-теоретичних знань і оволодіння певними методами роботи за тією чи іншою дисципліною навчального плану. До практичних занять із майбутніми вихователями ми відносимо не тільки вправи на вирішення завдань за загальнонауковими дисциплінами, а й заняття з психолого-педагогічних дисциплін. Практичні заняття є методом репродуктивного навчання, що забезпечує зв’язок теорії і практики, який сприяє виробленню в майбутніх вихователів умінь і навичок застосування знань, отриманих на лекціях і в ході самостійної роботи.

Метою практичних занять є: допомогти майбутнім вихователям систематизувати, закріпити й поглибити знання теоретичного характеру; навчити студентів бакалавріату прийомів вирішення практичних завдань, сприяти оволодінню навичками та вміннями виконання різних видів завдань; навчити їх працювати з книгою, документацією й схемами, користуватися довідковою та науковою літературою тощо; формувати вміння в майбутніх вихователів навчатися самостійно, тобто опановувати методи, способи й прийоми самонавчання, саморозвитку та самоконтролю.

Підготовка викладача до проведення практичного заняття охоплює: добір запитань, що контролюють знання й розуміння майбутніми вихователями теоретичного матеріалу, який було викладено на лекціях і вивчено ними самостійно; добір матеріалу для прикладів і вправ; підготовку висновків з вирішеного завдання, прикладів з практики, де зустрічаються завдання подібного виду, підсумкового виступу; розподіл часу, відведеного на заняття, на вирішення кожного завдання; добір ілюстративного матеріалу (плакатів, схем), необхідного для вирішення завдань, продумування розташування малюнків і записів на дошці, а також різних демонстрацій тощо. Практичне заняття проводять, як правило, з навчальною групою, тому план на його проведення може й повинен враховувати індивідуальні особливості майбутніх вихователів конкретної групи. На нашу думку, інтегрування традиційних форм роботи зі студентами бакалавріату з інтер-

активними допомагає більш активно впроваджувати нові й новітні технології освіти, підвищувати професійну компетенцію кожного педагога.

Активні та інтерактивні моделі навчання базуються на впровадженні в процес навчання інноваційних методів, як-от: проблемний виклад, презентація, дискусія, кейс-стаді, робота в групах, мозковий штурм, критичного мислення, вікторина, міні-дослідження, ділова та рольова ігри, блиц-опитування, метод анкетування тощо. Сам процес передачі інформації побудовано на принципі взаємодії викладача і студента.

Визначимося, що “інтерактивне навчання” – це технології навчання, які дають можливість студентам та сприяють спільно, взаємно, обопільно та разом, жваво, енергійно й рухливо працювати під час навчального процесу. Основними критеріями інтерактивної моделі навчання є: можливість неформальній дискусії при вільному викладі матеріалу, менша кількість традиційних за формою проведення лекцій, але більша – активних та інтерактивних форм проведення семінарів, ініціатива студентів, наявність групових завдань, що вимагають колективних зусиль, постійний контроль під час семестру, виконання письмових робіт тощо. Завдання інтерактивного навчання можна згрупувати таким чином: підвищити інтерес майбутніх вихователів до дисципліни, що вивчається; наблизити навчання до практики повсякденного життя (шляхом формування навичок ефективної комунікації, адаптації до мінливих умов життя, вироблення навичок урегулювання конфліктів); навчити прийомів отримання нового знання.

Далі пропонуємо адаптовану нами технологію досить відомого ігротерапевтичного практикуму, автором якого є Едвард де Боно, відомий як дослідник механізмів творчості [1, с. 5]. Саме Едвард де Боно розробив свого часу метод, який допомагає в навчанні дітей і дорослих, учнів і студентів. Автор назвав свою працю “Шість капелюхів мислення”. Тим не менше, практика активного використання запропонованого методу в роботі зі студентами бакалаврату довела необхідність її адаптування до умов, у яких працюють сучасні педагоги ДНЗ.

Едвард де Боно широко відомий як провідний фахівець у галузі розвитку мислення. Учений ввів в обіг поняття “латеральне мислення” (1967) – евристика у вирішенні проблем, якщо індивід намагається розглянути проблему з різних позицій, а не намагається вирішити одним способом. Едвард де Боно розробив систему наукових методів розвитку в людини здібностей до активного творчого пошуку, які він називає “виваженим мисленням”. Автором написано сорок п’ять книг, які перекладено на 27 мов світу. Саме він увів у практичну роботу термін “думки-капелюшки”, які допомагають змінити образ думок. Мета цього методу – розкладання нашого мислення на складові, виділення в них шести основних типів, надання людині можливості в конкретний момент свідомо звертатися до обраного типу мислення, а не використовувати їх одночасно.

Позитивними якостями використання методу “Шести капелюхів мислення” Едварда де Боно є таке: надання реальної можливості зіграти чиюсь роль; можливість керувати своєю увагою, дійти згоди з партнером, визначити правила гри тощо [1].

Концепцію шести “думок-капелюшків” спрямовано на вирішення двох основних завдань: забезпечити людині можливість “побороти розгардіяш у мисленні”; удосконалити процес мислення. Готуючи розробку цієї гри, ми дійшли висновку, що необхідно використати ще один капелюшок для керівника гри,

яким буде викладач дисципліни. Зазначимо, що логічно бліц-гру проводити після розбору навчального кейса за темою майбутньої гри. Отже, у нашій інтерпретації – це бліц-гра “Сім капелюшків мислення”, з додатковим кольором капелюшка й роллю для керівника гри, який теж може бути активним учасником (або спостерігачем залежно від ситуації).

Уточнимо деякі суттєві моменти щодо організації та проведення цієї гри під час практичного заняття зі студентами – майбутніми вихователями. Бліц (від німецького Blitz – блискавка; блискавична гра) – гра, де на обдумування ходів студентам відводиться обмежений час; проводиться за певними правилами, крім декількох, зумовлених специфікою. У бліц-грі “Сім капелюшків” передбачено незвичне завдання – висловити не свою думку, а можливий хід думок людини, яка “тут і зараз” володіє цим кольором капелюшка. Саме в цьому полягає “надзавдання” гри, яку ми пропонуємо для використання в процесі підготовки фахівців педагогічного профілю. Авторський досвід роботи зі студентами бакалаврату доводить, що для бліц-гри слід пропонувати гострі дискусійні педагогічні ситуації, які необхідно не просто “проговорити”, а знайти компромісне вирішення цієї проблеми. Дозволимо собі уточнення: без попередньої інформаційної підготовки така гра буде нагадувати дискусію, досить емоційну за формою, але неглибоку за змістом. Найбільш важливим результатом запропонованої бліц-гри буде формування здатності об’єктивно оцінювати явища навколишнього середовища, моделювати різноманітні ситуації, а також складати прогноз їх розвитку. Отже, студенти “отримують” свій капелюшок за жеребкуванням і добирають собі команду.

Основні моменти такі: білий капелюшок – це збір фактів, цифр, безцінна інформація, статистика; чорний капелюшок – критичне мислення; жовтий капелюшок – оптимістичне мислення; червоний капелюшок – емоційне мислення; зелений капелюшок – творче, креативне мислення; синій капелюшок – продуктивне управління процесом мислення.

Останній капелюшок ми пропонуємо вибрати коричневого кольору для керівника (викладача) гри, оскільки цей колір (і всі його відтінки – колір землі) вважають найкращим ті, хто твердо й упевнено став на ноги. Люди, які відчують потяг до нього, цінують традиції, сім’ю. Отже, той, хто буде керувати бліц-грою, перш за все, повинен знати психологію роботи з групою студентів, уміти знаходити “обхідні шляхи”, вести дискусію та вміти її завершити. Нагадаємо, що керівнику гри не можна переходити на монолог, оскільки бліц-гра від цього багато втратить, а діалог завжди продуктивніше, ніж монолог, особливо, якщо власник коричневого капелюшка вміє використовувати метод Сократа. Зауважимо, що використання методу Сократа саме для проведення такого типу ігор зі студентами буде найбільш ефективним, тому що необхідно думку, яку висловлюють гравці, “розчленувати” на маленькі ланцюжки, а потім будь-яку запропонувати у формі запитання, яке вже передбачає коротку, просту й найголовніше – передбачувану відповідь. На нашу думку, саме цього повинен досягти керівник гри, тобто перехопити ініціативу та пожвавити гру.

Позитивною якістю методу Сократа є те, що викладач дисципліни може утримувати увагу всіх учасників, не давати можливості відволікатися, стежить за логікою гри, а найголовніше – підводить власників капелюшків до самостійних висновків тощо. Запропонуємо декілька тем для бліц-гри “Сім капелюшків мислення”, які в практиці нашої роботи виявилися найбільш ефективними: “Деадаптація

дитини дошкільного віку: важковиховуваність чи поведінка дитини-індиго?” “Інноваційні процеси в дошкільній освіті: реалія чи утопія?”, “Пізнавальні здібності дитини: інтелектуальна перевантаження або затримка розвитку?” тощо.

Отже, ми запропонували лише каркас бліц-гри для майбутніх вихователів “Сім капелюшків мислення”, який можна змінювати, конструювати залежно від потреб певної дисципліни, завдань тощо.

Тим не менше, нагадаємо, що є і правила цієї гри, які ми вдосконалили під час відпрацювання бліц-ігор. По-перше, існує певний порядок “примірювання” капелюшків. Пропонуємо починати завжди з білого капелюшка, власник (або власники) якого завжди пропонує лише послідовність подій, “голі” факти (можна використати дані, що були в навчальному кейсі). Так, для розгортання теми щодо дезадаптації дітей дошкільного віку ми запропонувати декілька цифр, які свідчили про кількість такої категорії дітей, визначення дефініцій статті тощо. На противагу цим даним, як правило, полярні статистичні дані (обов’язково підкріплені фактами, що опубліковані в журналах, монографіях) спонукають до висловлювань “власників капелюшків”, особливо – чорного. Зауважимо, що авторська практика проведення таких бліц-ігор засвідчує необхідність жорсткого контролю з боку викладача (“коричневий капелюшок”) за послідовністю ведення полілогу. В жодному разі не слід надавати слово власнику чорного капелюшка, оскільки після “вибуху чорних емоцій” досить важко відновити сприятливі умови для конструктивного вирішення проблеми.

По-друге, пропонуємо таку послідовність надання слова власникам капелюшків: перший – білий капелюшок, останній – синій (мудрість, позитивні висновки із ситуації). За чорним капелюшком обов’язково має висловитися власник жовтого (інтелігентність, конструктивізм). У будь-якому разі, керівник бліц-гри повинен “іти від групи студентів”, з якою він працює, тому послідовність висловлювань власників капелюшків може бути щоразу іншою, але перший і останній завжди білий і синій.

Готуючи бліц-гру зі студентами, ми завжди нагадували викладачам, що їхня поведінка має бути нейтральною, незалежною, без оціночних інтонацій, тому завдання досить важливе – допомогти учасникам гри побачити ситуацію з іншого боку, виокремити в ній не тільки негативне, а й позитивне, зробити висновки. Можна також запропонувати організаторам такої бліц-гри призначити два-три незалежних експерта, які будуть фіксувати конструктивні пропозиції, зауваження тощо, заради подальшого обговорення. Ми пропонуємо також завершувати гру підбиттям підсумків, оголошенням найбільш реальних конструктивних пропозицій учасників гри, можливо, оцінюванням внеску кожного студента в розгортання гри та оцінюванням використаних знань та вмінь під час дискусії.

Одним з варіантів бліц-гри “Сім капелюшків мислення” може бути зміна капелюшків – один і той самий учасник “приміряє” на себе різного кольору капелюшки і, відповідно, різні способи мислення. Зауважимо, що такий варіант найбільш продуктивним буде за умов роботи з невеликою групою учасників, наприклад, із магістрантами (7–9 осіб).

Висновки. Ми запропонували один із варіантів бліц-гри як адаптованого практикуму, тим не менше зазначимо, що організація практичної роботи зі студентами бакалаврату передбачає досить значну розбіжність у сценаріях реалізації такої форми проведення гри. На нашу думку, причиною невдач може бути

недостатня компетентність гравців (власників капелюшків), необізнаність, незнання проблеми, яка запропонована для обговорення. Тому найбільш вдалим буде проведення такого типу бліц-ігор після теоретичних семінарів, колоквиумів тощо. Разом із тим можна запропонувати попередню підготовку студентів (керівників мікрогруп – майбутніх “власників капелюшків”), які будуть “вести” свою групу до запланованого результату. Бажано, щоб члени групи не знали про підготовлених гравців, тоді емоційність гри буде досить напруженою, а результативність використаних теоретичних знань високою.

Організація й проведення таких ігор для майбутніх вихователів латентно впливає на формування комунікативної компетенції учасників гри, а також дає можливість викладачеві психолого-педагогічних дисциплін вирішити навчальні завдання: з'ясувати особистісні характеристики мовлення майбутніх педагогів; продовжувати формування студентського колективу, створення психологічної установки. На нашу думку, ще одним важливим позитивним моментом для керівника бліц-гри є його особиста адаптація до форм інтерактивного навчання, можливість ще раз переконатися на практиці у своїх комунікативних здібностях.

Список використаної літератури

1. Боно Э. Шесть шляп мышления : пер. с англ. / Э. Боно. – Мн. : Попурри, 2006. – 208 с.
2. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія : навчальний посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–14.
4. Ильясов И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М. : Наука, 1986. – С. 19–134.
5. Прищепа Т.А. Шесть шляп мышления: технология разработки и оценки инновационных идей при обучении школьников проектированию [Электронный ресурс] / Т.А. Прищепа // Эйдос.Ру : интернет-журнал. – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-19.htm>.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2013.

Зданевич Л.В. Блиц-игра как форма проведения практического занятия с будущими воспитателями дошкольных учебных заведений

В статье предлагается оригинальный адаптированный вариант использования известной игры Эдварда де Боно “Шесть шляп мышления”. Разработанный подход к организации практического занятия со студентами – будущими воспитателями детей дошкольного возраста – даёт положительный результат при условии чёткого соблюдения инструкции преподавателем.

Ключевые слова: *игра, подготовка, будущие воспитатели.*

Zdanevich L. Blitz game as a form of practical training to future teachers of preschool education

In the article the author of an original adaptation of the famous game of Edward de Bono's “Six Thinking Hats”. Developed a practical approach to training students – future teachers of preschool children – a positive result with a clear respect for teacher instruction.

Key words: *game, training, future teachers.*

МОЖЛИВОСТІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

У статті розкрито сутність поняття полікультурної компетентності та визначено її складові, обґрунтовано актуальність оволодіння навичками полікультурної компетентності у професійній підготовці майбутніх офіцерів, проаналізовано можливості гуманітарних дисциплін у формуванні зазначеного явища під час навчання у вищих військових навчальних закладах.

Ключові слова: *полікультурна компетентність, гуманітарні дисципліни, майбутні офіцери, професійна підготовка, вищий військовий навчальний заклад.*

Стратегічним напрямом розвитку освіти в Україні сьогодні є виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється; людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу. У світлі зазначеного особливо нагальною за сучасних умов постає проблема формування полікультурної компетентності майбутніх офіцерів Збройних Сил України, які несуть безпосередню відповідальність за збереження миру в усьому світі.

Як показує аналіз науково-методичної літератури, різні аспекти формування і розвитку соціально-професійної, загальнокультурної та полікультурної компетентності майбутніх фахівців досліджують у своїх працях провідні вітчизняні та зарубіжні науковці. Зокрема, у фокусі дослідження вчених перебуває проблема полікультурного підходу в навчанні та вихованні (І. Васютенкова, Л. Голік, О. Гуренко, В. Єршов, І. Лощенова), виховання толерантності як основи співіснування у багатоманітному світі (А. Асмолов, Г. Солдатова, А. Шайгерова), інтеркультурна комунікація та реалізація діалогу культур засобами іноземної мови (В. Калінін, О. Моляко, О. Першукова, В. Сафонова). Деякі аспекти формування професійних та особистісних якостей майбутніх військових фахівців знаходять своє відображення у працях О. Євсюкова, О. Жежери, О. Щеглової та ін. Проте, проблема формування полікультурної компетентності курсантів військових навчальних закладів засобами гуманітарних дисциплін не дістала на сьогодні належного висвітлення, що і зумовлює актуальність публікації.

Мета статті – на основі визначення сутності полікультурної компетентності розкрити можливості гуманітарних дисциплін у формуванні зазначеного явища під час навчання майбутніх військових фахівців у вищих військових навчальних закладах.

Зростання вимог до випускників ВВНЗ стосовно їхнього професіоналізму, зокрема оволодіння навичками іншомовного спілкування як складової полікультурної компетентності зумовлено такими важливими чинниками, як розширення міжнародного військового співробітництва між Збройними Силами України і збройними силами інших держав, зростання кількості міжнародних контактів,

виникнення необхідності в успішному розв'язанні завдань із реалізації міжнародних договорів та програм, миротворчих місій тощо.

Крім того, у виконанні своїх службових обов'язків командир має бути обізнаним щодо особливостей світосприйняття підлеглих і домінуючих інтересів, характерних для військовослужбовців певної статі та віку, представників різних етносів і субкультур. Для ефективного виконання поставленого перед військовим підрозділом завдання актуальними є вміння офіцерів організовувати ефективну міжкультурну взаємодію військовослужбовців, яка полягає у формуванні в них полікультурних цінностей та особистісних якостей, що становлять основу полікультурної компетентності.

З урахуванням різних точок зору науковців щодо визначення суті вказаного поняття полікультурна компетентність курсанта вищого військового навчального закладу розглядається як комплексна професійно-особистісна якість, що забезпечує здатність майбутнього військового взаємодіяти з представниками інших культур на засадах взаємоповаги та взаєморозуміння й ефективно виконувати професійні завдання в умовах полікультурного середовища.

На підставі аналізу наукових праць стосовно структурних складових полікультурної компетентності (Р. Агадуллін, О. Жежера, А. Солодка, О. Щеглова та ін.) визначено її структуру як єдність когнітивно-процесуального (полікультурні знання та полікультурно значущі групи умінь) й особистісно-аксіологічного (оволодіння цінностями полікультурного суспільства та сформованість відповідних особистісних якостей) компонентів.

Слід зазначити, що формування полікультурної компетентності курсантів ВВНЗ виявляється особливо актуальним у світлі заходів щодо гуманізації та гуманітаризації навчання, зазначених у керівних документах у сфері військово-професійної освіти. Так, у Директиві Міністра оборони України "Про завдання щодо подальшого розвитку військової освіти та вдосконалення підготовки військових фахівців" прописана необхідність "забезпечення подальшої гуманізації військової освіти шляхом оптимізації кількості навчального часу на вивчення гуманітарних дисциплін, спрямування тематичних планів на оволодіння військовими фахівцями сучасними методами та практичними навичками виховання особового складу" [2].

Принципи гуманізації й гуманітаризації, які узгоджуються з провідними тенденціями у сфері вищої освіти, передбачають формування у випускників ВНЗ світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей. Питання гуманітаризації й гуманізації вищої освіти розглянуто в працях В. Андрущенка, І. Беха, С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Култаєвої, В. Сагарди, Н. Ткачової та ін. На основі аналізу цих праць доходимо висновку, що однією із цілей реформування освіти в Україні за нових соціокультурних умов є виховання свідомого громадянина з активною життєвою позицією, готового до трудової діяльності та творчого мислення, професійного і морального самовдосконалення, зі сформованими потребами до конструктивних відносин із людьми різних культур світу, із толерантним ставленням до культурного різноманіття [1; 2; 4; 5].

Гуманітарно орієнтована вища професійна освіта в контексті полікультурності має формувати в майбутнього фахівця культуру світу, толерантність, здатність до конструктивної міжкультурної комунікації, дух міжнародного співробітництва, здатність до діалогу культур, і на цій основі – готовність до життя і професійної діяльності у відкритому багатонаціональному, полікультурному су-

спільстві, представники якого є носіями різних мов, традицій, звичаїв, ментальностей, релігійних переконань [1].

Аналіз наукових праць, присвячених полікультурній проблематиці, свідчить, що дослідники вказаного явища (М. Ванягіна, Н. Гальскова, Т. Дніпрова, О. Моляко, Л. Перетяга, І. Песков, С. Тер-Мінасова, О. Щеглова) відводять гуманітарним дисциплінам значну роль у його формуванні, та дає підстави стверджувати, що їх зміст робить можливим здійснення формування компетентності особистості, яка забезпечує її соціокультурну ідентифікацію й первинний досвід міжкультурної взаємодії; формує уявлення про культурно-етнічну багатоманітність світу як у просторі, так і в часі; виховує толерантність і повагу до права кожного народу зберігати свою культурну самобутність, формує здатність усвідомлювати значення шанобливого ставлення до культурної спадщини людства, розуміння важливості збереження та примноження культурних здобутків і цінностей; внутрішнього прийняття полікультурної різноманітності світу; прагнення активно перетворювати світ, здійснювати діяльність, спрямовану на збереження його різноманітності, гармонізації міжетнічних і міжкультурних відносин.

Теоретичні положення, викладені у наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених, свідчать про те, що формування полікультурної компетентності особистості може відбуватися спонтанно, внаслідок набуття людиною досвіду спілкування у життєвих ситуаціях, ознайомлення з творами літератури, мистецтва, кінематографу, театру. Однак гуманітарні дисципліни відіграють при цьому особливу роль, позаяк їх вивчення забезпечує цілеспрямоване формування в особистості готовності до конструктивного культурного діалогу, розширює її можливості щодо опанування полікультурного простору і сприяє набуттю навичок продуктивної взаємодії в сучасному полікультурному суспільстві.

Вивчення навчального плану підготовки військових фахівців, робочих навчальних програм за навчальними дисциплінами за відповідними циклами підготовки підтвердило, що гуманітарні дисципліни, порівняно з іншими навчальними дисциплінами, за своїм науковим змістом і обсягом часу, котрі відводиться на їх вивчення, мають найбільший потенціал щодо формування полікультурної компетентності курсантів.

Вказана компетентність передбачає оволодіння курсантами відповідними знаннями та вміннями, що вимагає забезпечення полікультурної спрямованості змісту гуманітарних дисциплін, які викладаються у ВВНЗ: філософії, історії України, української мови за професійним спрямуванням, правознавства, культурології, основ військового законодавства, конфліктології, психології, педагогіки, соціології, політології, іноземної мови, курсу "Військове навчання та виховання". Тому значна увага викладачів має приділятися збагаченню змісту лекційних занять матеріалом полікультурної спрямованості. Зокрема, до змісту лекційних занять бажано включати інформацію про глобальні проблеми існуючого світу, основні цінності полікультурного суспільства та їх роль у житті людей, причини виникнення міжнаціональних конфліктів і шляхи їх подолання, права й обов'язки громадян України, професійні обов'язки та функції військовослужбовців, пов'язані з проявом полікультурної компетентності тощо. Це сприяє оволодінню курсантами полікультурними знаннями, усвідомленню ними переваг і можливих недоліків взаємопроникнення культур для окремого етносу.

Підвищенню ефективності процесу оволодіння курсантами полікультурною компетентністю на семінарських заняттях із гуманітарних дисциплін сприяє використання активних методів і форм навчання. Наприклад, на семінарах із культурології пропонується проведення конференцій (“Взаємопроникнення культур – культурне збагачення чи культурна агресія?”), брейн-рингів (“На перехресті культур”, “Світ твоїми очима”), із філософії – дискусій (“Чи потрібні сучасному військовому знання з філософії?”), з політології – диспутів (“Україна і НАТО: за і проти”) тощо.

Особистісно-аксіологічний компонент полікультурної компетентності курсантів передбачає сприйняття ними людини як найвищої цінності й опанування таких основних цінностей полікультурного суспільства, як: справедливість, добро, рівноправність, свобода, гуманізм, обов’язок, совість, національна культура тощо. Тому значне місце в аудиторній і позааудиторній навчально-виховній роботі з курсантами має відводитися забезпеченню оволодіння ними цінностями полікультурного суспільства, що є необхідною передумовою для можливості розбудови ефективного спілкування з носіями інших культур. Для оволодіння визначеними цінностями майбутніх військових фахівців слід залучати до участі у конференціях (“Україна і Я”, “Світ навколо тебе”), засіданнях “круглого столу” (“Світова угода”, “Шляхи оволодіння національними цінностями”), “годинах толерантності”, вікторинах (“Чи знаю я про національні цінності різних народів?”), “Зміст екстралінгвістичних сигналів у контексті різних етнічних культур”), дискусіях (“Полікультурні цінності та їх роль у житті військового”, “Система моїх особистісних цінностей”), до виконання дослідницьких проєктів (“Все про мій регіон”, “Історія мого рідного міста (селища)”) тощо.

Крім цього, для майбутніх військових можна організувати реальні й віртуальні краснавччі екскурсії, культпоходи до історичних і художніх музеїв, театрів, виставок культурознавчого характеру тощо. Такі заходи сприяють подальшому розвитку в курсантів полікультурних знань, мотивів і цінностей безконфліктної поведінки, поваги й шанобливого ставлення до розмаїття культур, усвідомлення цінності кожної людини тощо.

Формування полікультурної компетентності курсантів ВВНЗ у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу передбачає також нагромадження ними практичного досвіду полікультурної взаємодії в різних видах комунікативної діяльності. Зокрема, збагаченню такого досвіду сприяє виконання майбутніми офіцерами спеціальних практичних вправ (“Сила толерантності”, “Мої цінності” тощо), залучення до відповідних ігор і тренінгів (“Емблема толерантності”, “Спільний ритм”, “Як бути толерантним у спілкуванні” тощо).

Набуття курсантами досвіду полікультурної взаємодії в різних видах комунікативної діяльності сприяє формуванню в них визначених особистісних якостей, необхідних для прояву відповідної поведінки: толерантності, емпатійності, комунікабельності, креативності, щирості, доброзичливості тощо.

Висновки. З’ясовано, що серед найважливіших компетентностей сучасного фахівця чільне місце посідає полікультурна компетентність, яка є комплексною професійно-особистісною якістю, що забезпечує здатність майбутнього військового взаємодіяти з представниками інших мов, культур, релігій на засадах взаємоповаги й взаєморозуміння та ефективно виконувати професійні завдання в умовах полікультурного середовища. Полікультурна компетентність майбутніх

офіцерів зумовлює їхню готовність і здатність до ефективної участі у соціальних процесах полікультурного суспільства, здійснення міжкультурної взаємодії, враховуючи при цьому полікультурний склад контингенту колег та підлеглих як суб'єктів професійної взаємодії. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання підготовки майбутніх офіцерів до організації та здійснення процесу формування полікультурної компетентності підлеглих.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.
2. Директива Міністра оборони України “Про завдання щодо подальшого розвитку військової освіти та вдосконалення підготовки військових фахівців”. – 2006. – 1 грудня. – № Д 55.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
4. Култаєва М.Д. Сучасна західна філософсько-педагогічна антропологія / М.Д. Култаєва // Філософська думка. – 2001. – № 3. – С. 29–50.
5. Ткачова Н.О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра педагогічних наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Н.О. Ткачова. – Луганськ, 2007. – 44 с.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2013.

Зеленская Е.Н. Возможности гуманитарных дисциплин в формировании поликультурной составляющей профессиональной подготовки будущих офицеров

В статье раскрыта сущность понятия поликультурной компетентности и определены ее составляющие, обоснована актуальность овладения навыками поликультурной компетентности в профессиональной подготовке будущих офицеров, проанализированы возможности гуманитарных дисциплин в формировании указанного явления во время обучения в высших военных учебных заведениях.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, гуманитарные дисциплины, будущие офицеры, профессиональная подготовка, высшее военное учебное заведение.

Zelenska O. Possibilities of humanitarian subjects in the formation of polycultural component of future officers' professional training

The article reveals the essence of the notion “polycultural competence” and determines its structural components, grounds the topicality of mastering polycultural competence skills in the professional training of future officers, analyses the possibilities of humanitarian subjects in the formation of the above-mentioned phenomenon while learning at higher military educational establishments.

Key words: polycultural competence, humanitarian subjects, future officers, professional training, higher military educational establishment.

УМІННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті визначено сутність умінь педагогічного прогнозування, їх основні групи (уміння, які мають загальнопедагогічний характер і вміння, які забезпечують реалізацію конкретних функцій), встановлено сукупність умінь педагогічного прогнозування, якими мають володіти викладачі англійської мови (висунення педагогічних цілей та завдань, відбір способів досягнення поставлених цілей тощо), проаналізовано роль методів моделювання, уявного експерименту, екстраполяції та експертних оцінок у педагогічному прогнозуванні.

Ключові слова: уміння, педагогічне прогнозування, викладач англійської мови.

Одним із пріоритетних завдань ВНЗ є сприяння розумовому, емоційному, моральному й фізичному розвитку студентів, всебічному розкриттю їх творчих можливостей, забезпеченню умов для виявлення індивідуальності. Тому діяльність викладача має бути спрямована не тільки на надання знань та вмінь, необхідних для подальшої професійної діяльності, а й на прогнозування розвитку молодих людей на основі аналізу їх індивідуальних особливостей та внесення відповідних коректив у навчально-виховний процес для досягнення найкращих результатів.

Як встановлено, вищевказана проблема досліджується науковцями в таких основних напрямках: обґрунтування необхідності формулювання прогнозів у педагогічній діяльності (Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.), розкриття специфіки педагогічного прогнозування (Б. Гершунський, А. Присяжна, Л. Регуш та ін.); здійснення прогнозування в управлінні педагогічними системами різного рівня (С. Боруха, В. Докучаєва, Н. Шалімова та інші); підхід до вивчення прогнозування як окремого компонента педагогічної діяльності (Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.). Разом із тим, у педагогічній літературі, на наш погляд, недостатньо висвітлено прогностичні вміння викладача іноземної мови.

Отже, **метою статті** є аналіз основних умінь педагогічного прогнозування, якими має володіти викладач іноземної мови.

Для більш глибокого розуміння умінь педагогічного прогнозування викладачами англійської мови вважаємо за необхідне висвітлити також деякі загальнопедагогічні аспекти визначеної проблеми. Зазначимо, що під уміннями педагогічного прогнозування маємо на увазі розумові дії, що забезпечують отримання випереджальної інформації про досліджений об'єкт із метою оптимального вирішення поставлених навчально-виховних завдань і завдань подальшого розвитку кожного суб'єкта педагогічної взаємодії.

На основі аналізу наукової літератури можна виділити дві основні групи прогностичних умінь, а саме вміння, які мають універсальний, загальнопедагогічний характер і вміння, котрі забезпечують реалізацію конкретних (окремих) педагогічних функцій [1].

У свою чергу загальнопедагогічні прогностичні вміння також поділяються на підгрупи вмінь за функціями, які вони реалізують. Зокрема, науковцями виокремлено такі функції, як:

- діагностика особистості й колективу;
- аналіз педагогічних ситуацій;

- побудова альтернативних моделей педагогічної діяльності;
- проектування розвитку особистості й колективу;
- контроль за навчально-виховним процесом та його результатами [7, с. 17].

Для виконання цих функцій викладачам необхідно володіти сукупністю таких умінь педагогічного прогнозування, як:

- висунення педагогічних цілей і завдань;
- відбір способів досягнення педагогічних цілей;
- передбачення результату, можливих відхилень і небажаних явищ;
- розподіл часу;
- планування спільно з учнями життєдіяльності [5; 8].

На основі аналізу педагогічної літератури і власного досвіду зазначимо, що специфічними прогностичними вміннями викладача англійської мови, на нашу думку, є те, що вони мають бути спрямовані не стільки на навчальну, скільки навчально-комунікативну діяльність зі студентами, тобто викладачі мають здійснювати цілеспрямовану організацію спілкування на основі доброзичливих відносин зі студентами та створенням комфортної атмосфери для навчання. У світлі цього прогностичні вміння викладача іноземної мови мають бути спрямовані на подолання мовного бар'єру в студентів та формування комунікативних умінь, відпрацювання використання певних конструкцій у реальних ситуаціях. Цьому, значною мірою, сприяє проведення парних і групових комунікативних взаємодій, організація виступів студентів із докладами перед аудиторією, зміна місця, часу та кількості співрозмовників [8; 9].

Зазначимо, що для досягнення найкращих результатів у педагогічному прогнозуванні викладачі англійської мови мають володіти основними методами педагогічного прогнозування, до яких зараховують:

- загальнонаукові методи (спостереження, вимірювання, експеримент, синтез, індукція, дедукція, порівняння, аналогія, ідеалізація, уявний експеримент, історичний та логічний методи, уява, інтуїція);
- методи екстраполяції (графічна екстраполяція, математичні екстраполяції, експертні екстраполяції: евристичні й інтуїтивні);
- методи експертних оцінок (метод комісії, метод колективної генерації ідей, метод Дельфі);
- методи моделювання (розбудова однієї моделі, розбудова комплексу моделей дослідженого об'єкта);
- соціологічні методи (метод кореляційного аналізу);
- психологічні методи (тести, метод узагальнення незалежних характеристик, рейтинг, метод парного порівняння, метод самооцінювання);
- кібернетичні методи (методи оптимального управління) [2, с. 111–135].

Разом із тим, деякі науковці висловлюють думку про те, що для успішного здійснення педагогічного прогнозування викладачем, крім традиційних методів педагогічного дослідження необхідно, передусім, оволодіти такими спеціальними прогностичними методами: моделювання, уявного експерименту, екстраполяції, експертних оцінок.

Так, суть *моделювання* під час вивчення іноземної мови полягає у систематизації вже здобутих раніше знань та моделюванні стратегії подальшого вивчення англійської мови. За І. Іголкіною, моделювання такої багатогранної нави-

чки як вивчення іноземної мови вимагає виокремлення ряду взаємопов'язаних навичок. Автор наголошує на тому, що моделюванню підлягають усі аспекти мови, починаючи з вимови і закінчуючи граматиною та виділяє декілька видів моделювання: поведінкове моделювання; стратегічне моделювання; покадрове моделювання.

Поведінкове моделювання є одним із найпростіших форм моделювання та заключається у копіюванні дій іншої більш компетентної у відповідному питанні особи. Ця форма моделювання застосовується під час роботи над вимовою звуків, слів та фраз, але для ефективного вивчення граматики ця форма моделювання не працює. Стратегічне моделювання базується на виявленні послідовності дій або стратегій людини. Під час використання покадрового моделювання доцільно подати нову інформацію на окремі маленькі блоки і чітко уявляти їх послідовність, уявно відтворювати її. І. Іголкіна зазначає, що ця техніка дає змогу утримувати у пам'яті великі обсяги інформації та використовувати їх у мовленнєвих ситуаціях [3; 6].

Важливим методом прогнозування, яким слід оволодіти викладачу англійської мови, є метод *уявного експерименту*. Такий експеримент звичайно має варіативний характер і передбачає висунення різних гіпотез, які є найбільш перспективними за певною ознакою й дають змогу визначити оптимальну з них. За допомогою такого експерименту викладач іноземної мови створює різні ситуації, що дає можливість виявити напрями подальшої навчальної діяльності, створити більш ефективні умови для навчання студентів. Додамо, що уявний експеримент є основою будь-якого реального експерименту, адже викладач спочатку "програє" його в уяві у процесі планування, а потім уже реалізує на практиці.

Чільне місце в процедурі педагогічного прогнозування займає і метод *екстраполяції*, що спрямований на поширення певних закономірностей, тенденцій, котрі виявлялися в певному часовому проміжку (він має назву базового) на інший часовий інтервал (він отримав назву прогнозного). У такому випадку знання тенденцій, провідних закономірностей розвитку об'єкта дослідження в минулому дає змогу прогнозувати отримання схожих результатів, хоч і з можливими поправками, в аналогічних ситуаціях. Основними недоліками цього методу є неточність розрахунків, складність у визначенні педагогічних тенденцій та перенесення певних висновків на майбутній стан об'єкта.

У разі використання методу *експертних оцінок* створюється група викладачів англійської мови (так званих експертів), котрі індивідуально висловлюють певні пропозиції, дають оцінки з певних питань, які перебувають у колі інтересів дослідників, а потім зібрані дані експертною групою узагальнюються й на цій основі формулюються загальні рекомендації. Однак доведено, що навіть високий професійний рівень фахівців, які входять до складу експертної групи, не завжди можуть попередити значний ступінь суб'єктивізму загального рішення [3; 4; 7].

Висновки. Отже, можемо зробити висновок, що вміння педагогічного прогнозування для викладачів англійської мови є одним із необхідних умінь для організації ефективного навчально-виховного процесу, який сприяє ґрунтовному засвоєнню студентами знань, дає змогу передбачити можливі ускладнення під час навчання та своєчасно ліквідувати їх, сприяє розкриттю внутрішнього світу студентів та їх творчих здібностей, покращенню мовленнєвої діяльності, формуванню активних особистостей, які здатні самостійно приймати рішення й орієнтува-

тися у великому обсязі інформації. Ефективному педагогічному прогнозуванню сприяє також використання сукупності методів, які доповнюють один одного.

Подальшого вивчення потребує проблема підготовки викладачів ВНЗ до оволодіння студентами педагогічних спеціальностей уміннями педагогічного прогнозування.

Список використаної літератури

1. Богоявленская Д.Б. О построении прогнозирующей системы / Д.Б. Богоявленская, С.Л. Черновский // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / [под ред. И.М. Феигенберга и др.]. – М. : Наука, 1977. – С. 226–271.
2. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике / Б.С. Гершунский. – К. : Вища школа, 1974. – 207 с.
3. Дымова Т.В. Обучение будущих учителей педагогическому прогнозированию : дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Дымова. – Астрахань, 1998. – 203 с.
4. Захаров А.В. Формирование прогностических умений студентов педагогического вуза : на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / А.В. Захаров. – Ишим, 2009. – 210 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – С. 126–127.
6. Иголкина И.Н. Моделирование изучения английского языка [Электронный ресурс] / И.Н. Иголкина // Вестник НЛП. – Режим доступа: <http://vestniknlp.ru/index.php?sid=250&did=830>.
7. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособ. / под ред. В.Д. Симоненко. – М. : Вентана-граф, 2005. – 368 с.
8. Педагогика : учеб. пособ. / [В.А. Сластенин и др.]. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 528 с.
9. Самойлюкевич І.В. Структура педагогічної діяльності вчителя іноземної мови в інформаційному суспільстві / І.В. Самойлюкевич // Вісник Житомирського державного університету. Сер. Пед. науки. – 2009. – Вип. 43. – С. 88–91.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Кабанская А.С. Умение педагогического прогнозирования как необходимая составляющая личности преподавателя английского языка

В статье определена сущность умений педагогического прогнозирования, их основные группы (умения, которые имеют общепедагогический характер и умения, которые обеспечивают реализацию конкретных функций), установлена совокупность умений педагогического прогнозирования (постановка педагогических целей и заданий, выбор способов достижения поставленных целей и др.), проанализирована роль методов моделирования, мысленного эксперимента, экстраполяции и экспертных оценок в педагогическом прогнозировании.

Ключевые слова: *умения, педагогическое прогнозирование, преподаватель английского языка.*

Kabanskaya A. Ability to predict the teacher as a necessary component of the personality of a teacher of English

The main point of pedagogical prognosis skills is defined in this article, its main groups are presented (skills of general pedagogy, and skills that provide the realization of definite functions), the whole of pedagogical prognosis skills is elucidated (the determination of pedagogical aims and tasks, the selection of methods to achieve the goal etc), such methods as the method of modeling, the method of speculative experiment, the method of extrapolation and scientific assessment in pedagogical prognosis are analyzed.

Key words: *skills, pedagogical prognosis, English teacher.*

РЕГІОНАЛЬНИЙ І СИСТЕМНИЙ ПІДХОДИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті подано характеристику загальної середньої освіти з позицій регіонального і системного підходу. Визначено, що виокремлення, розуміння й управління системою взаємопов'язаних освітніх процесів на регіональному рівні зумовить досягнення заданих цілей та забезпечить розвиток загальної середньої освіти регіону.

Ключові слова: системний підхід, регіональний підхід, система освіти, соціальна система, педагогічна система, компоненти системи, регіональне управління освітою, розвиток системи освіти регіону.

Головною ознакою реформ освітньої галузі є регіоналізація, яка передбачає зміщення управлінських акцентів від центру в регіони, відмову від унітарного освітнього простору, у якому чинні єдині навчальні плани і програми, врахування не тільки загальнодержавних інтересів у конкретизації соціального замовлення, а й специфіки соціально-економічної інфраструктури та тенденцій розвитку регіону.

Відтак, постає проблема визначення характерних ознак системи загальної середньої освіти з огляду на регіональний підхід, який дає можливість, з одного боку, враховувати регіональні особливості (історичні, культурні, соціально-економічні та ін.) у змісті, організації освітнього та навчально-виховного процесів; з іншого – розширювати мережу навчальних закладів різних типів і з різними освітніми послугами для забезпечення зростаючих потреб суспільства щодо отримання якісної освіти [4, с. 114].

Системний підхід є найбільш продуктивною методологією дослідження і проектування складних систем. Теоретичною базою цього підходу вважають елементи загальної теорії систем, математичну теорію систем і теорію складних систем. У педагогіці, як зазначає М. Каган, системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [6, с. 305].

Проблеми регіональної системи освіти, принципи регіоналізації знайшли відображення у працях сучасних учених (П. Атутов, Л. Ващенко, Л. Гуменюк, М. Дарманський, Г. Єльнікова, Б. Жебровський, Л. Калініна, В. Кваша, Н. Клокар, В. Ларіна, В. Мануйленко, В. Мигаль, Д. Новиков, Л. Пісоцька, І. Проданов, Г. Сурмило, Г. Тимошко та ін.).

Незважаючи на значну кількість наукових праць щодо окресленої проблеми, залишається недостатньо висвітленим питання розвитку загальної середньої освіти через виокремлення, розуміння й управління системою взаємопов'язаних освітніх процесів, спрямованих на досягнення заданих цілей та узгодження загальнодержавних і регіональних стратегій та пріоритетів.

Метою статті є характеристика загальної середньої освіти на основі поєднання регіонального і системного підходів для визначення стратегічних напрямів її розвитку.

Освіту, як соціальне явище, зазвичай розглядають у кількох аспектах: як систему, що становить різноманітні навчальні заклади; як процес засвоєння індивідуумом узагальненого суспільного досвіду, норм, цінностей та інших кінцевих освітніх результатів; як освітній або освітньо-професійний рівень тих, хто її здобуває або планує здобути; як цінність окремої людини, що стає їй притаманна внаслідок опанування освітою; як освітній потенціал суспільства, що відображає рівень освіченості його членів, характеризує його людський капітал; як сукупність соціально-економічних структур суспільства – навчальних закладів, наукових установ, організацій, органів управління, громадських організацій, що характеризує їх науковий, освітній і кадровий потенціал; як соціальний інститут, що є частиною суспільної системи та певною мірою підпорядковується “внутрішньому закону”, який необхідно визначити, а потім намітити тенденцію, основний напрям змін. Кожному з цих аспектів освіти притаманні відповідні об’єкти і взаємозв’язки (відношення) та різна глибина їх відображення.

Поняття системи належить до одного з фундаментальних понять сучасної науки, тому існує багато підходів до його визначення, що залежать переважно від галузі знань, де воно використовується, від світоглядних позицій авторів таких визначень та інших факторів. Узагальнюючи різні визначення та обираючи їх найбільш суттєві характеристики, під системою розуміємо певну множинність елементів, які завдяки сукупності відношень та зв’язків між собою, утворюють об’єктивну єдність та цілісність.

Виокремлюють різні види систем: система “людина-машина”, “людина-природа”, “людина-людина”. З огляду на проблематику нашого дослідження, зупинимось на характеристиці системи “людини-людина”. А. Беляєв стверджує, що соціальна система – це впорядкованість у певному відношенні взаємодіючих індивідів, речей, процесів, що утворюють інтегративні якості, які не властиві для складових її елементів [2].

Характерними рисами соціальних систем є їх органічність та цілеспрямованість. Соціальній системі притаманні певні зв’язки та відносини між елементами, що зумовлюють властивості структури, поведінки, забезпечують функціонування та спрямовують її розвиток.

Частиною соціальної системи є будь-який заклад освіти. Заклад освіти, як і вся освіта взагалі, – це система “людина – людина”, а тому її діяльність буде підкорятися біосоціальним законам та законам і закономірностям педагогічного процесу. Заклад освіти – цілісна динамічна багатофункціональна педагогічна система, діяльність якої розглядається як сукупність взаємопов’язаних та взаємодіючих елементів, спрямована на досягнення конкретних цілей в умовах середовища, що змінюється. В. Беспалько стверджує, що педагогічна система є організованою системою і постійно перебуває під впливом соціальної системи, до якої вона включена. Залежно від того, на який елемент педагогічної системи націлені вимоги соціальної системи, відбувається відповідна перебудова й адаптація елементів системи [3].

Аналізуючи різні підходи до визначення соціальної та педагогічної системи, під поняттям “педагогічна система” ми розуміємо соціально зумовлену цілісність активно взаємодіючих учасників педагогічного процесу на основі суб’єкт-суб’єктних відносин, на основі моральних і духовних цінностей, чинників зовнішнього середовища, спрямованих на формування та розвиток особистості, здатних до самореалізації й розвитку оточуючої дійсності.

Основними характеристиками педагогічної системи є структурні компоненти, сукупність яких відрізняє педагогічну систему від інших систем і зумовлює факт її виникнення та існування. При вилученні будь-якого компонента педагогічна система руйнується. До таких компонентів належать:

- проєктивний, який вміщує дії, пов'язані з перспективним плануванням способів реалізації цілей системи шляхом підбору навчально-виховної інформації, засобів педагогічної комунікації, визначенням майбутньої діяльності педагогів та учнів усередині системи та поза її межами;
- конструктивний, що пов'язаний із відбором та композиційною побудовою змісту навчальної та виховної інформації, визначенням особливостей діяльності педагогів та учнів щодо її повідомлення та засвоєння;
- організаторський, який складається з дій, що пов'язані з реальною організацією педагогічного процесу відповідно до системи принципів, правил, розпоряджень, яким він має задовольняти;
- комунікативний, що вміщує дії, пов'язані із налагодженням педагогічно доцільних взаємовідносин як по вертикалі, так і по горизонталі;
- гностичний, який є сумою дій, пов'язаних із процесом накопичення нових знань про основні компоненти системи [7].

Із точки зору управління, основними компонентами педагогічної системи є керівники, педагоги, учні. Між ними відбувається постійний обмін інформацією. Ці компоненти утворюють своєрідну ієрархію, яка полягає в тому, що педагог і учень є такими самими суб'єктами педагогічного управління, як і керівник. Отже, педагоги та учні є активними джерелами та користувачами інформації, самі приймають певні рішення, які (в межах кібернетичного підходу до управління) можна назвати управлінськими.

Керівники педагогічної системи, на відміну від керівників інших організаційних систем, самі є педагогічними працівниками, а тому їх треба розглядати не лише як суб'єктів, але й як об'єктів управління. Демократизація управління і гуманізація діяльності педагогічних систем передбачає відображення внутрішньої активності суб'єктів у моделях управління на всіх ієрархічних рівнях.

Зміна місії людини, її політичних і духовних поглядів (орієнтирів) потребує у сучасних умовах нових вимог до особистості майбутнього члена суспільства, до його освітньої та професійної підготовки. Відтак, наповнюється новим змістом діяльність керівників, педагогів, учнів; набувають нових характеристик компоненти педагогічної системи; заклади освіти оновлюють власну діяльність, що є необхідним для їх розвитку в нових соціокультурних умовах.

У сучасних умовах модернізації освіти України значна увага приділяється розвитку її регіональній складовій.

М. Багров стверджує, що регіональний фактор є постійно діючим, який безпосередньо та опосередковано впливає на соціальний об'єкт через соціально-економічні, політичні, культурні, освітні й інші умови функціонування соціального життя конкретного суспільства та статус конкретної особи. Він є одним із постійних чинників соціальних змін [1, с. 97–98].

З огляду на основні положення системної теорії дисипативних структур І. Пригожина, виокремимо якості регіону:

- відкритість, тобто наявність у регіоні та його компонентах зовнішніх зв'язків, завдяки чому регіон інтегрується в більш загальні системи – національні, міжнародні;

- дисипативність, яка виявляється, по-перше, у використанні та розсіюванні у простір енергії для підвищення самоорганізації системи; по-друге, в односпрямованості та незворотності багатьох процесів, які сприяють ускладненню системи;
- стійка неврівноваженість, тобто такий стан відкритої системи, коли в ній як норма виступає відсутність балансу “надходження – витрати”;
- наявність системної “мети”, яка може бути поза інтересами суб’єкта управління (на рівні самоорганізації) [8].

З огляду на зазначене вище розглянемо систему загальної середньої освіти з позицій регіонального підходу (рис.).

На думку Б. Жебровського, регіон, як територіально визначена освітня система, об’єднує діяльність усіх загальноосвітніх навчальних закладів, які до нього належать, а також відомства, що з ними взаємодіють, та організації в єдиний освітній простір міста. Ознаками освітнього регіону як цілісності, виступають такі чинники:

- наявність єдиної освітньої політики;
- узгоджена діяльність різних відомств та управлінь (освіти, культури, правового забезпечення, соціального захисту та ін.) на основі загальнолюдських цінностей і цілей освіти;
- концептуалізація освітньої діяльності на основі ідей особистісно орієнтованого підходу, свободи вибору засобів його здійснення кожним ЗНЗ;
- перехід від управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів до управління культурно-освітніми та інноваційними процесами, які впливають на загальнокультурне та інтелектуальне середовище міста в цілому;
- утвердження й розвиток державно-громадських форм управління освітою в регіоні [5].

Регіональну систему загальної середньої освіти утворюють управління/відділ освіти та мережа загальноосвітніх навчальних закладів.

Регіональне управління освітою – діяльність регіональних органів державного управління освітою й органів місцевого самоврядування, що спрямована на загальнонаціональне формування регіонального компонента освіти з урахуванням принципів структурної ієрархії, фінансово-економічного забезпечення та оптимального поєднання централізації, децентралізації й регіонального управління [9].

Основними завданнями районного управління/відділу освіти є створення умов для здобуття громадянами повної загальної середньої освіти, прогнозування її розвитку та розвитку мережі навчальних закладів, атестація та ліцензування навчальних закладів, забезпечення соціального захисту, охорони життя, здоров’я та захисту прав педагогічних працівників та учнів, сприяння розвитку самоврядування у навчальних закладах, комплектування системи загальної середньої освіти педагогічними працівниками та управлінськими кадрами. Цей компонент системи становлять спеціалісти та методисти управлінь/відділів освіти.

Другий компонент системи – мережа різноманітних загальноосвітніх навчальних закладів. Навчальні заклади, що забезпечують можливість здобути освіту учням відповідного освітнього ступеня також є системами, до їх складу входять учні, педагоги, керівники, батьки, громадськість. Навчальні заклади відрізняються один від одного типом, рівнем матеріально-технічного забезпечення, складом педагогічного колективу і мотивацією учнів і батьків на навчання та підтримку школи. Через завдання, які стоять перед школою, до вчителя висуваються вимоги, які підіймають його на високий щабель суспільства: професіоналізм, розвинутий інтелект, високі моральні якості, психічне і фізичне здоров’я, мудрість.

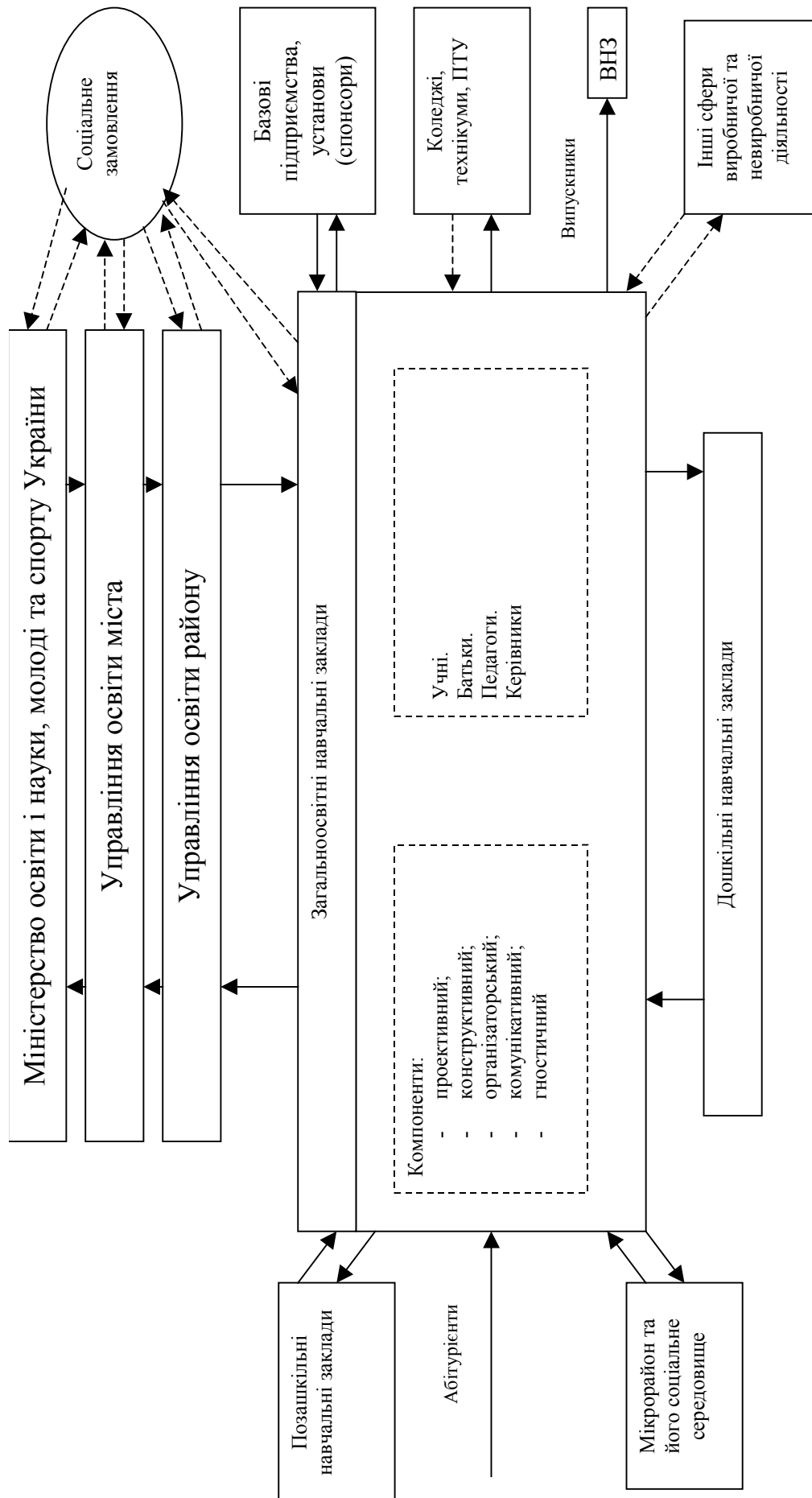


Рис. Регіональна система загальної середньої освіти

На навчальний заклад як систему, що саморозвивається, впливають різноманітні чинники: соціальне середовище, мікросередовище, рівень матеріально-технічного і фінансового забезпечення, чисельний склад, природне оточення, професійний рівень і навіть характерологічні особливості вчителів, що входять до складу педагогічного колективу.

Отже, розвиток системи загальної середньої освіти зумовлений з одного боку – зовнішніми чинниками: вимогами суспільства, соціуму, людськими, фінансовими, матеріальними ресурсами, з іншого боку – потребами самої людини. Розвиток кожного елемента системи сприяє її розвитку у цілому.

Розвиток системи освіти регіону, на думку Н. Воронової, Г. Сидориної, П. Третьякова, – це формування самостійної регіональної політики, розробка та апробація нових моделей управління освітою регіону; впровадження системи моніторингу щодо вивчення та аналізу стану функціонування регіональної освіти, перехід від моноосвітньої системи до полікультурної освітньої різноманітності, можливості формування цілісної регіональної стратегії розвитку освіти [10].

Висновки. Підсумовуючи наведене вище, зазначимо, що регіональна система загальної середньої освіти є визначеною сукупністю навчальних закладів і органів управління освітою, діяльність яких спрямована на задоволення освітніх потреб як кожної окремої особистості, так і регіону та держави у цілому, що зумовлює визначеність та узгодженість загальнодержавних і регіональних стратегій і пріоритетів. Отже, розвиток системи освіти, й регіональної зокрема, потребує визначення його методологічних засад.

Список використаної літератури

1. Багров Н.В. Региональная геополитика устойчивого развития / Н.В Багров. – К. : Лыбидь, 2002. – 256 с.
2. Беляев А.А. Системология организации / А.А. Беляев, Э.М. Коротков. – М., 2000. – 183 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения : ученик / В.П. Беспалько. – М. : Институт профессионального образования Министерства образования России, 1995. – 336 с.
4. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л.М. Ващенко. – К. : Тираж, 2005. – 380 с.
5. Жебровський Б. Столична освіта у вимірі новітніх перспектив / Борис Жебровський // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 1–2. – С. 4–12.
6. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 384 с.
7. Касьянова О.М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О.М. Касьянова. – Х. : Основа, 2004. – Вип. 1 (13). – 96 с. – (Сер.: Бібліотека журналу “Управління школою”).
8. Пригожин И.А. Методы развития организации / И.А. Пригожин. – М., 2003. – 863 с.
9. Тимошко Г.М. Управління освіти і науки в регіоні / Г.М. Тимошко // Енциклопедія освіти України / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 943–944.
10. Третьяков П.И. Регион: управление образованием по результатам: теория и практика / П.И. Третьяков, Г.В. Сидорина, Н.А. Воронова. – М. : Новая школа, 2001. – 375 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Касьянова Е.Н. Региональный и системный подходы как методологическая основа развития общего среднего образования

В статье подана характеристика общего среднего образования с позиций регионального и системного подходов. Определено, что выделение, понимание и управление системой взаимосвязанных образовательных процессов на региональном уровне приведет к достижению заданных целей и обеспечит развитие общего среднего образования региона.

Ключевые слова: *системный подход, региональный подход, система образования, социальная система, педагогическая система, компоненты системы, региональное управление образованием, развитие системы образования региона.*

Kasyanova O. Regional and system approaches as a methodological basis for the development of general secondary education

In the article the characteristic of general secondary education from the positions of regional and system approaches is given. It is defined that the allocation, understanding and managing of a system of interconnected educational processes at regional level will lead to achievement of the set purposes and will provide development of the general secondary education of the region.

Key words: *system approach, regional approach, education system, social system, pedagogical system, components of a system, regional education management, development of an educational system of the region.*

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розкрито сутність інтерактивного навчання, яке забезпечує навчальну взаємодію не лише між викладачем та студентами, а й між студентами; виявлено сутність та особливості інтерактивних технологій навчання; обґрунтовано модель інтерактивного навчання; надано опис авторського тренінгу, спрямованого на підготовку майбутніх фахівців до професійної взаємодії; виявлено дидактичні умови підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії.

Ключові слова: інтерактивність, інтерактивне навчання, інтерактивні технології навчання, професійна взаємодія.

Динамічні зміни, зумовлені сучасними соціально-економічними процесами в Україні, спричинили появу додаткових вимог до професійної компетентності фахівців з різноманітних галузей народного господарства.

Формування майбутнього професіонала починається у вищому навчальному закладі, діяльність якого спрямована на формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного, морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини. Згідно з традиційним підходом навчити людину всього, що буде необхідним протягом життя, неможливо. Постійно виникають нові знання, опанування якими потрібне людині, яка претендує на конкурентоспроможність у сучасному світі. Отже, постає необхідність зміни пріоритетів у системі освіти, зокрема, завдяки оновленню технологій навчання.

Питання розробки та впровадження освітніх технологій, педагогічних технологій навчання й виховання в цілому розглядали В. Боголюбов, М. Горчакова-Сибірська, В. Гузеєв, І. Зязюн, Т. Назарова, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, І. Смолюк та ін.

Проблему застосування інтерактивних технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців вивчали Т. Добриніна, Т. Коваль, В. Мартинюк, Т. Матвієнко, Л. Мельник, І. Мельничук, Н. Павленко, О. Полат, О. Пометун, Р. Рафікова, С. Сисоєва, В. Щербина та ін.

Теоретичні та методичні засади інтерактивної взаємодії, ефективність її впливу на формування особистості ґрунтовно досліджено в працях І. Авдєєвої, Б. Бадмаєва, С. Кашлєва, М. Кларіна, А. Панфілової, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Пехоти, В. Терещенко, П. Щербаня та інших, а також зарубіжними фахівцями: Т. Альбергом, К. Бенне, Дж. Мідом, К. Роджерсом, Дж. Стюартом, К. Фопелем. Проте проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання вимагає поглибленого вивчення.

Метою статті є обґрунтування ефективності інтерактивних технологій навчання в підготовці майбутніх фахівців до професійної взаємодії.

Виходячи з мети, поставлено такі завдання: розкрити сутність інтерактивного навчання й особливості інтерактивних технологій навчання; обґрунтувати модель інтерактивного навчання; розкрити сутність авторського тренінгу, спря-

мованого на підготовку майбутніх фахівців до професійної взаємодії; виявити дидактичні умови підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії.

Слово “інтерактив” походить з англійської від слова “interact”, де “inter” – взаємний і “act” – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу.

Поняття “інтерактивність”, “інтерація” у сучасному науковому дискурсі набувають статусу загальнонаукової категорії. Так, у дослідженнях з проблем інформаційних технологій, інтерактивність розглядають як властивість програмного інтерфейсу з організації взаємодії з користувачем; у соціології інтерація – це процес, у якому індивіди в ході комунікації своєю поведінкою впливають на інших, викликаючи відповідні реакції, у психології – це здатність людини взаємодіяти або перебувати в режимі діалогу з кимсь (чимсь), у педагогіці – спосіб пізнання, що здійснюється у формах спільної діяльності всіх суб’єктів навчального процесу.

Інтерактивне навчання як переклад англійського терміна “interactive learning” означає навчання (стихийне або спеціально організоване), засноване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії [1, с. 12].

Інтерактивність передбачає діалогічність, висвітлення та аналіз кожної проблеми під різним кутом зору, відмову від стереотипу й шаблону (множинність логіки); наявність “незавершеності” як природної властивості пізнання; зміну традиційної активності викладача активністю студентів, спрямування студентів на самостійний пошук інформації (відкритість для перетворень, доповнень), обмін знаннями, діями, формування навичок роботи з науково-педагогічною літературою; взаємодії мікрогрупи, студентської аудиторії, віртуального партнера. Вона виявляється в максимальному використанні й розвитку особистісного досвіду кожного студента, у якого поряд “з досвідом набуття й реалізації знань, способів діяльності відбитий досвід пошуку змісту, вибору, рефлексії, відповідальності, вольової саморегуляції” [3, с. 30], та заснована на співтворчості, повазі до думки кожного, свободі вибору власних рішень.

Сутність інтерактивного навчання полягає в організації постійної взаємодії всіх учасників навчального процесу, жоден з яких не залишається пасивним, оскільки поставлений у ситуації дієвого пізнання в режимі співпраці. Провідним засобом реалізації інтерактивної взаємодії в навчальному процесі є забезпечення оптимального поєднання різних видів активності, зокрема комунікативної, всіх суб’єктів навчання, створення комфортних умов, у яких кожен відчуває свою індивідуальність, самодостатність, успішність.

Інтерактивне навчання передбачає створення для майбутніх фахівців таких умов, за яких пасивне сприйняття навчального матеріалу виявляється неможливим, виникає необхідність самостійного пошуку додаткових знань та їх творчого застосування під час вирішення професійно спрямованих проблем.

Під інтерактивністю в навчанні розуміємо процес активної взаємодії учасників навчального процесу як між собою, так і з навколишнім позанавчальним середовищем та позанавчальними джерелами інформації. Це забезпечує взаємний вплив учасників навчального процесу й вплив на них навколишнього середовища та позанавчальних джерел інформації через спеціально організовану пізнавальну діяльність, що має яскраво виражену професійну спрямованість. Якщо спробувати схематично подати інтерактивне навчання у вигляді моделі, то результат буде таким, як показано на рис. 1 [2, с. 46].

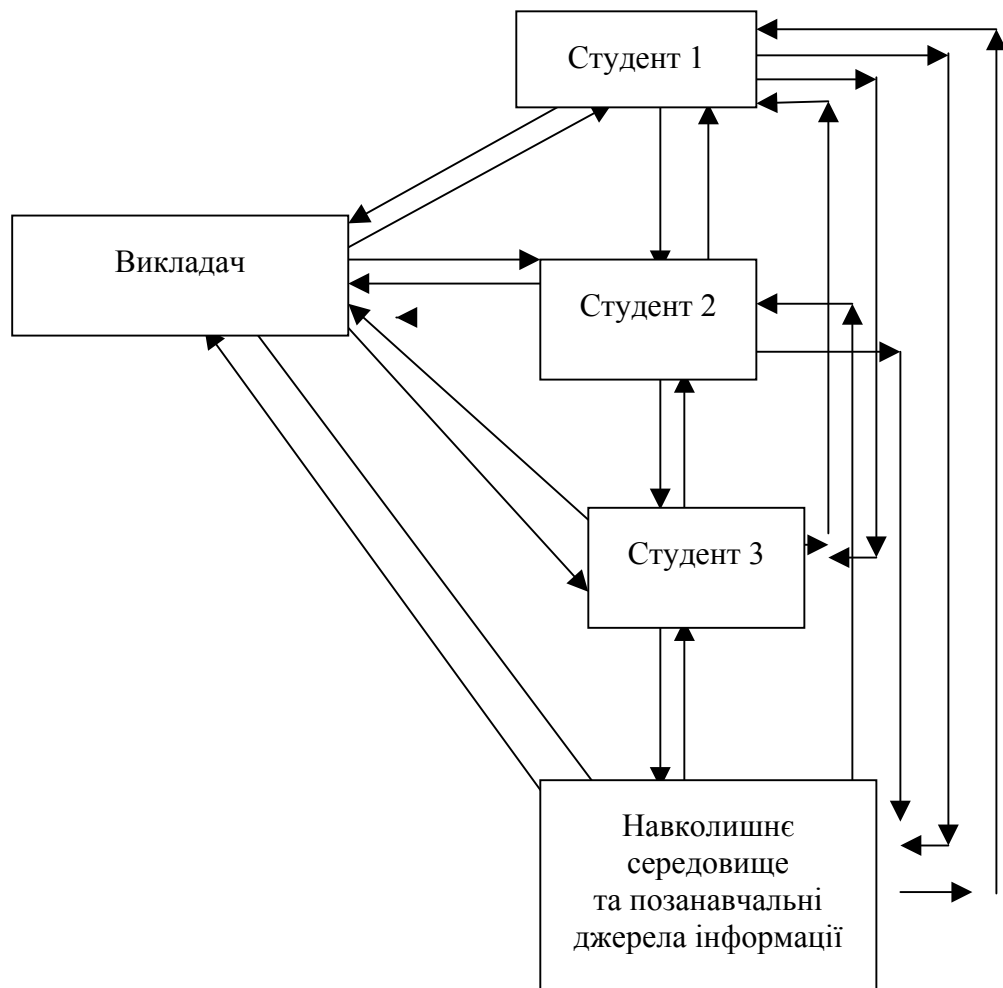


Рис. Модель інтерактивного навчання у ВНЗ

З рисунку видно, що відмінність інтерактивного навчання від будь-яких інших, більш традиційних, його типів полягає в тому, що забезпечується навчальна взаємодія не лише між викладачем та студентами. Самі студенти також активно взаємодіють між собою в пошуках і створенні нового знання або в процесі формування та розвитку нових навичок і вмінь. При цьому саме взаємодія між тими, хто навчається, виходить на перший план замість взаємодії за схемою викладач ↔ студенти, як за традиційного навчального процесу. Це кардинально змінює роль викладача. З головного джерела навчальної інформації і єдиного оцінювача рівня оволодіння нею тими, хто навчається, він перетворюється скоріше на організатора самостійної роботи студентів і на їх консультанта та помічника (“фасилітатора” (*facilitator*) [4]). Кардинально змінюється й роль студентів, які стають відносно самостійними, і навіть незалежними, у своєму навчанні.

Навчаючись за інтерактивною моделлю, студенти взаємодіють не лише між собою та з викладачем і тими навчальними матеріалами, які приходять до них через викладача (підручники, посібники тощо, підібрані викладачем, на основі яких організується курс). Вони мають також взаємодіяти з навколишнім середовищем і позанавчальними джерелами інформації для того, щоб виконувати свої навчальні завдання. Так, якщо студенти виконують навчальний проект, у межах якого їм необхідно зібрати матеріали на реальному підприємстві, то це взаємодія з позанав-

чальним навколишнім середовищем. Так само, якщо вони шукають інформацію для своїх презентацій у мережі Інтернет не на навчальних, а на професійних сайтах, то наявна взаємодія з позанавчальним джерелом інформації.

Що стосується поняття “інтерактивні технології”, то О. Пометун [2] розглядає інтерактивні технології як окрему групу технологій та протиставляє їх активним технологіям через принцип багатосторонньої комунікації. Інтерактивні технології навчання є сукупністю методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості й спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей.

Навчання із застосуванням інтерактивних технологій за своїм характером наближене до дослідницького процесу, при якому професійний інтерес до навчальної проблеми сприяє створенню творчої обстановки, активізації пошуку оптимального способу розв’язання фахових проблем, підвищенню результативності навчання не за рахунок зростання обсягу навчальної інформації, а внаслідок глибини та швидкості її опрацювання.

Основними завданнями інтерактивних технологій є: розв’язування професійних проблем; передбачення труднощів реальних обставин; набуття фахівцем додаткових знань і професійних умінь; формування професійно важливих якостей; зменшення імовірності помилок; розвиток упевненості у власних силах.

Усі різновиди інтерактивних технологій характеризуються спільними рисами. Вони активізують пізнавальні процеси; збільшують швидкість збору та опрацювання інформації; розвивають уміння аналізувати фахові проблеми; формують основу для прийняття компетентного рішення.

Вирішення завдання послугування інтерактивними технологіями в процесі підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії полягає, на нашу думку, у зближенні аудиторного навчання з практикою професійної діяльності. При цьому важливими виявляються такі чинники:

- студент потрапляє до такого навчального середовища, де він займає активну пізнавальну позицію й у співпраці з викладачем та однокурсниками розвивається як суб’єкт діяльності;
- створюються можливості для об’єднання навчальної активності студента з його професійною діяльністю й тим самим активізується розвиток умінь професійної взаємодії.

Водночас студентам мають бути забезпечені умови для вільного висловлювання думок, взаємного обміну знаннями та досвідом фахової діяльності, удосконалення професійних умінь і навичок, обрання ефективних шляхів поповнення знань, реалізації можливості в процесі навчання обирати раціональні шляхи вирішення професійних проблем.

З метою активізації процесу навчання, усунення відносної пасивності студентів доцільними вважаємо впровадження лекцій-діалогів (дискусії, диспути, бесіди), лекцій-ситуацій, лекцій-консультацій. Саме діалог трансформує навчання у сферу інтерсуб’єктивності, коли набуття знань є соціально значущим феноменом, що сприяє співнавчанню, взаємонавчанню (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб’єкти навчання, створенню атмосфери взаєморозуміння, довіри, взаємної вимогливості, взаємодії.

Ефективними у підготовці майбутніх фахівців до професійної взаємодії є такі форми навчання: семінари-практикуми: проблемний, тематичний, семінар-

дискусія, семінар-диспут, семінар з обміну досвідом; лабораторно-практичні заняття: лабораторні роботи та практичні заняття; ділові ігри: аналіз конкретних ситуацій, інсценування ролей, вирішення проблемно-ситуаційних фахових завдань; консультації: групові, індивідуальні, дистанційні; співбесіди: групові, індивідуальні; науково-практичні конференції: тематичні, проблемні, з обміну досвідом; зустрічі за круглим столом: тематичні, проблемні; робота тренінгових груп; практикуми з вирішення комплексних проблемно-ситуаційних фахових завдань.

Наведемо приклад авторського тренінгу, спрямованого на підготовку майбутніх фахівців до професійної взаємодії. Учасниками тренінгу стали студенти напрямів підготовки: товарознавство та комерційна діяльність, економіка підприємства, облік та аудит.

Цей вид тренінгу включає: *аналітичні вправи*: виокремлення тих чи інших дій, висловів, розгляд механізмів їх дії; *психотренінги* – вправи, які сприяють удосконаленню певних (найбільш проблемних для цієї групи студентів) мовних здібностей; *експертну роботу*, яка вдосконалює вміння відстежувати переваги й недоліки мовленнєвої діяльності та невербальної поведінки однокласників; *рефлексію власної комунікативної діяльності* (найбільш ефективна за умови запису власного вислову на відео- або аудіозасоби відтворення мови). Тренінг розраховано на десять занять (тривалість кожного – 1 год 20 хв, частота – одне заняття на тиждень).

Завдання тренінгу побудовані за логікою ускладнення й поетапної підготовки до професійної взаємодії. Кожне заняття мало певну мету, згідно з якою добиралися відповідні вправи, об'єднані в розділи:

1. Вправи, що переважно впливають на стан групи в цілому та/або на кожного її учасника окремо (вправи на створення атмосфери працездатності). Основна мета – досягнення такого “клімату відносин”, стану кожного учасника групи, які б забезпечили можливість переходу до змістової частини роботи. Основні характеристики “клімату відносин”: емоційна свобода учасників, відвертість, дружелюбність, довіра між студентами – учасниками тренінгу та викладачем.

2. Вправи, переважно спрямовані на змістовий аспект роботи (вправи змістового плану). Це психогімнастичні вправи, у ході яких учасники тренінгу набувають певного досвіду, отримують можливість тренування прийомів, стратегій, моделей спілкування й поведінки. Вправи допомагають набутти досвіду в напрямках: встановлення контакту в спілкуванні, розуміння свого стану та його презентація, розуміння інших людей, співчуття; передача й прийом інформації; вміння слухати, сприймати іншу людину в усіх її вербальних і невербальних проявах, розуміти підтекст, смисл її висловів, а також сприймати власні реакції, що виникають у відповідь на промову людини.

3. Вправи на отримання особистісного зворотного зв'язку, тобто інформації про особливості поведінки в конкретних ситуаціях. Позитивний зворотний зв'язок – гарний засіб стабілізації й підвищення самооцінки учасників тренінгу, актуалізації їх особистих ресурсів, створення позитивного емоційного фону в групі.

Кожне заняття завершується рефлексією, мета якої – зосередження кожного учасника на самому собі та висловлення власних відчуттів і думок щодо виконаної вправи, проведеного заняття або тренінгу в цілому.

Наведемо приклад заняття, метою якого стало формування вміння вести дискусію, впливати на інших, виявлення традиційних помилок при веденні полеміки, удосконалення вміння спонукати інших до дії, розвиток “мови жестів”.

На занятті використовували вправи:

1. *“Катастрофа в пустелі”*. Спрямована на відпрацювання навички поведінки в ході дискусії, уміння вести диспут, бути переконливим, простежити на конкретному матеріалі динаміку групового спору, звернути увагу на традиційні помилки, яких припускаються учасники полеміки, потренувати здібності виділяти головне, бачити суттєві ознаки предметів; кожний учасник отримує спеціальний бланк, на якому записані 15 предметів; вправа складається з двох етапів: індивідуальне ранжування запропонованих предметів за значенням для врятування; групове обговорення з метою дійти загальної думки щодо розташування предметів. Спостереження за роботою учасників дають уявлення про ступінь сформованості вмінь організувати дискусію, готовність до компромісу, уміння слухати один одного, аргументовано доводити власну думку, володіти собою.

2. *“Спонування до дії”*. Націлена на вдосконалення вмінь звертатись до інших, акцентування уваги на тих аспектах, які допомагають досягти мети; учасникам пропонують згадати ситуацію, яка б змусила їх звернутися до інших з проханням, відтак, уявити по черзі на місці цієї людини всіх учасників групи та збагнути, як би вони звернулись до кожного, як повели бесіду з огляду на його особистість.

3. *“Передача предмета”*. Спрямована на розвиток “мови жестів”; полягає в тому, що перший учасник уявляє собі будь-який предмет і передає його іншому, таким чином предмет доходить до останнього учасника.

У ході дослідження переконалися, що вирішення проблеми підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії потрібно здійснювати з дотриманням відповідних *дидактичних умов*:

1) навчання майбутніх фахівців має бути орієнтоване на формування позитивної установки щодо набуття теоретичних знань та практичних умінь і творче ставлення до них, чому сприяє ретельно продумана підготовча робота:

– діагностичне вивчення потреб і запитів, особистісних якостей, що дає змогу скорегувати зміст, організаційні форми й методи навчання, продумати індивідуальну роботу зі студентами;

– корекція відповідності самооцінки студентами власних професійних знань, умінь та професійно важливих якостей реальному стану справ;

– обговорення результатів діагностики, визначення цілей і стратегії спільної діяльності викладачів, майбутніх фахівців у процесі індивідуальної бесіди;

2) необхідний наочний показ практичного значення набутих знань і відповідних їм умінь для вирішення складних професійних завдань, подолання труднощів у вирішенні фахових проблем, чому сприяють такі види діяльності:

– визначення на основі діагностики кола питань, необхідних знань та вмінь, що підлягають формуванню або закріпленню з метою подолання перешкод у майбутній фаховій діяльності;

– організація процесу навчання шляхом встановлення міждисциплінарних зв'язків, поєднання активних форм і методів навчання, у процесі яких здійснюється формування необхідних знань, умінь та навичок;

– визначення невеликих проблемних груп, які формуються з урахуванням особистісних потреб та труднощів майбутніх фахівців;

– визначення форм самостійної роботи, що використовується для закріплення вироблених умінь, форм звітності, які дасть змогу викладачам визначати приріст знань та рівень сформованості окремих фахових умінь;

– відповідність визначеній логіці формування вмінь: чітка цільова установка викладача, інструктаж або демонстрація зразка, включення студентів у безпосередню діяльність, надання їм необхідної допомоги, поточний контроль;

3) створення студентам умов для саморозвитку й самовдосконалення та формування гуманістичної складової в структурі професійної спрямованості, що забезпечується:

– визнанням студентів центром освітнього процесу у вищому навчальному закладі;

– використанням тренінгових груп з метою підвищення рівня самопізнання, набуття практичних умінь і навичок безпосереднього спілкування з людьми; розвитку в студентів здатності до розуміння проблем інших, співчуття, співпереживання.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що інтерактивне навчання розуміємо як процес активної взаємодії учасників навчального процесу як між собою, так і з навколишнім позанавчальним середовищем та позанавчальними джерелами інформації. Інтерактивні технології є сукупністю методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості й спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей. Упровадження інтерактивних технологій у навчальний процес вишів сприяє їх підготовці до професійної взаємодії. Ці напрацювання використано в подальших наукових розвідках, присвячених моделюванню процесу підготовки майбутніх фахівців комерційної діяльності до професійної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин. // Педагогика. – 2000. – № 7 – С. 12–18.
2. Методика навчання англійської мови студентів-психологів / [О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова та ін. ; під ред. О.Б. Тарнопольського]. – Дніпропетровськ, 2011. – 263 с.
3. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун. // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10–15.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
5. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80s / C.R. Rogers. – Columbus, OH : Charles E. Merrill Publishing Company, 1983. – 312 p.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Кожушко С.П. Интерактивные технологии обучения в подготовке будущих специалистов к профессиональному взаимодействию

В статье раскрывается суть интерактивного обучения, которое обеспечивает учебное взаимодействие не только между преподавателем и студентами, но и между студентами; определяются суть и особенности интерактивных технологий обучения; обосновывается модель интерактивного обучения; предлагается описание авторского тренинга, нацеленного на подготовку будущих специалистов к профессиональному взаимодействию.

Ключевые слова: *интерактивность, интерактивное обучение, интерактивные технологии, профессиональное взаимодействие.*

Kozhushko S. Interactive technologies of education in preparation of future specialists for their professional interaction

The article discloses the essence of interactive learning, which guarantees educational interaction not only among a teacher and students, but among students as well; it reveals the essence and peculiarities of interactive technologies of learning and grounds the model of interactive learning. The publication contains the description of original training, directed to the preparation of future specialists for their professional interaction.

Key words: *interactivity, interactive learning, interactive technologies, professional interaction.*

ГРА ЯК АКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ

У статті розкрито сутність, значення, функції, ознаки ігор як активного методу формування професійно значущих якостей майбутніх медиків. Закцентовано увагу на рольових і ділових іграх, їх особливостях застосування у вищій медичній школі та можливостях щодо формування професійно значущих якостей майбутніх медиків.

Ключові слова: ігра, рольова гра, ділова гра, професійно значущі якості, майбутні медики.

У сучасних умовах економічних, політичних і соціально-культурних перетворень входження до європейського освітнього простору Україна актуалізувала потребу у фахівцях високого рівня, конкурентоспроможних на національному та міжнародному ринках праці. Вимоги держави до якості медичної освіти, стурбованість станом морально-ціннісної сфери лікарів активізували пошуки науковців оптимальної моделі професійної підготовки майбутніх лікарів ц контексті приєднання України до Болонської системи. Одним зі шляхів вирішення цієї проблеми є послугування у навчальному процесі ВНЗ інтерактивними технологіями, зокрема ігровими.

Дослідження проблеми застосування гри у ВНЗ стосуються переважно ділових (А. Вербицький, Я. Гінзбург, М. Касьяненко, Н. Коряк, М. Крюков, І. Макаренко та ін.) або рольових ігор (Л. Грицюк, С. Карпова, В. Нотман, Т. Олійник, Л. Петрушина та ін.). Теоретичні аспекти проблеми дидактичної гри досліджували Н. Ахметов, А. Деркач, А. Капська, І. Носаченко, П. Підкасистий, В. Семенов, Є. Смірнов, А. Тюков, Ж. Хайдаров, С. Щербак, П. Щербань та ін.

Проведені теоретичні й експериментальні дослідження проблеми використання гри у навчальному процесі свідчать про її велике значення для розвитку якостей особистості та значну її роль у процесі навчання. При цьому необхідно визнати, що використання гри під час професійної підготовки студентів – майбутніх медиків залишається проблемою, котра потребує подальшого більш глибокого дослідження.

Метою статті є з'ясування сутності, значення, функцій, ознак ігор та особливостей застосування цього методу навчання у вищій медичній школі.

Зупинимо свою увагу на виявленні сутності гри. Так, дослідники визначають гру як термін, який визначає широке коло діяльності тварин і людини, котра протиставляється звичайно утилітарно-практичній діяльності та характеризується переживанням задоволення від самої діяльності [6, с. 202]; форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) певних ситуацій, станів [2, с. 73]; вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому складається та вдосконалюється самоврядування поведінкою [4, с. 50]; приклад універсальної діяльності, яка вбирає в себе багато якостей різних видів імітаційного моделювання дійсності [5, с. 110].

Гра впливає на формування особистості, сприяє психічному розвитку, виховує навички співпраці, взаємодії, розвиває комунікативні й організаторські здібності. В іграх народжуються такі якості, як взаємодопомога, відвертість, порядність у дотриманні правил тощо. Ігри допомагають розвивати допитливість, тренують пам'ять, увагу, вміння не тільки дивитись, а й бачити, логічно мислити.

Розглядаючи значення гри, Г. Селевко стверджує, що його неможливо вичерпати й оцінити розважально-рекреативними можливостями. “У тому й полягає її (гри) феномен: незважаючи на те, що гра є розвагою, вона здатна перерости у навчання, в творчість, у терапію, в модель типу людських відносин та проявів у праці” [4, с. 51].

Гра надає можливість наблизити освітні знання до практичних умінь, випробувати себе як медичного працівника, бути відповідальним за прийняття рішення, пережити певне емоційне напруження. Вона сприяє організації словесної діяльності студентів із метою виділення основних ознак майстерності слова; виробленню навичок перевтілення відповідно до ролі, яка виконується; донесенню до слухачів такого підтексту, який відповідав би певному змісту мовлення і конкретній ситуації; виявленню й розвитку внутрішнього бачення, з'ясуванню його впливу на характер словесної дії мовця; формуванню в студентів уміння правильно визначати й передавати слухачам власне ставлення до того, про що йдеться. Участь студентів у грі сприяє формуванню в них гуманізму, комунікативності, емпатії, толерантності, організаційності, бадьорості тощо.

Для нас були важливими такі особливості ігор, як відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню та вирішенню професійно орієнтованих ситуацій у разі доцільного поєднання індивідуальної й групової ігрової діяльності учасників. Водночас гра в ході організації навчального процесу дає можливість майбутнім медикам, перш за все, самоорганізуватись з огляду на те, що під час гри формуються мотиви, які пов'язані із виконанням взятих на себе обов'язків. Студент має змогу пізнати свої можливості, вчитися їх оцінювати, відчувати різні емоції. Таким чином, гра виступає і як засіб спілкування та самовиховання, формування професійно важливих якостей. При цьому нові знання здобуваються внаслідок постійного діалогу, обміну різними думками і пропозиціями, їх обговорення і закріплення, взаємної критики та ведення дискусії.

А. Деркач та С. Щербак доводять, що студенти виявляють до ігор підвищену зацікавленість, оскільки під час проведення гри створюються умови, які сприяють мимовільному засвоєнню матеріалу, що вивчається, розвитку їх творчих, комунікативних здібностей і активності. Крім того, незвичайність проведення занять із використанням гри, нешаблонний, нестандартний характер їх організації сприяє підтримці інтересу до навчальної дисципліни. Крім того, для нас були важливими висновки В. Платова, який установив, що гра дає можливість засвоювати інформацію на 70% більше ніж під час лекції (для порівняння: 20% матеріалу студент може відтворити після лекції, 90% – після гри) [3, с. 3]. Тобто в умовах гри мета запам'ятати чи відтворити досягається легше, ніж у трудовій або навчальній обов'язковій діяльності. Відтак гра дає можливість скоротити час на вивчення деяких дисциплін на 30–50%, що зараз в умовах пошуку резервів часу є особливо актуальним.

Зазначимо, що використання ігор у підготовці студентів до професійної діяльності, як вказує В. Бедерханова [1, с. 36–37], дає значний позитивний ефект

лише у тому випадку, якщо вони педагогічно і психологічно доцільно організовані, а саме: визначено їх місце у навчанні в поєднанні з іншими методами, відібрані продуктивні моделі діяльності для програвання, створені штучні ситуації, що максимально наближені до реальної дійсності.

Щодо основних функцій гри, то аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу виділити такі: *соціокультурна* (виступає ефективним засобом соціалізації, засвоєння цінностей конкретного середовища); *комунікативна* (дає можливість моделювати ситуації й обирати різні шляхи їх вирішення: одноосібні, групові, колегіальні; вводить людину в світ складних професійних відносин); *самореалізації* (передбачає досягнення особистісного успіху, конкуренції, перемоги, що створює ситуації самовираження, самореалізації); *діагностична* (передбачає, що студент в умовах гри може пересвідчитись у рівні свого інтелекту, творчості, вмінні спілкуватись, у рівні володіння професійними знаннями та вміннями); *корекційна* (передбачає шляхом програвання умовних ситуацій у подальшому коригувати реальну діяльність); *розважальна* (сприяє урізноманітненню навчального процесу, породжує позитивні емоції, створює сприятливу атмосферу для спілкування із сокурсниками та викладачем).

Зупинимо свою увагу на рольових і ділових іграх.

Рольова гра – це одна з форм ситуативного інтерактивного навчання, тобто навчання, що передбачає моделювання реальних ситуацій, з якими можна зіткнутися у житті, зокрема, у професійній діяльності. Дещо узагальнено можливо визначити рольову гру як вид навчальної діяльності, в якій учасники взаємодіють та спілкуються у межах обраних ними ролей, керуючись характером обраної ролі та логікою ситуації й середовища діяльності. Сюжет розгортання гри та її мета можуть або задаватися заздалегідь, або поступово розвиватися самими учасниками гри в її процесі. При цьому, в межах заданих обмежень та правил (ролі, ситуації, сюжет і цілі, якщо вони задаються тощо), гравці вільні щодо застосування можливих імпровізацій, які стосуються ходу гри, її розвитку, напряму цього розвитку тощо.

Рольова гра може бути успішною, тільки якщо вона проводиться з урахуванням інтересів та мотивації студентів. Не може бути успішною гра, яка не відповідає віковим особливостям тих, хто навчаються, сфері їх інтересів, не стосується їх особистості. Це означає, що участь у грі повинна бути мотивованою. Одним із найважливіших засобів мотивації є забезпечення проблемного характеру рольових ігор, коли спілкування ведеться з метою розв'язання тієї чи іншої проблеми. Але справжня проблемність досягається тоді, коли проблема приймається студентами, тобто є значущою для них як для особистостей, цікавою, такою, що має позитивний вплив на їх почуття та емоції. Саме виходячи із цього повинні організовуватися та проводитися конкретні рольові ігри.

Практичний досвід довів, що гра може бути успішною, якщо викладачеві вдається: створити атмосферу, вільну від тривожності, побоювань; показати учасникам ігри, що його цікавить перш за все сама гра і зміст того, що кажуть студенти, тобто гра не проводиться лише для того, щоб проконтролювати рівень їх знань та підготовки; довести учасникам, що він повністю довіряє їх самостійності та готовий передати їм усю необхідну роботу з організації та контролю за ходом гри; показати учасникам гри, що в процесі гри він виступає або як консультант, або як рівноправний учасник, а не як авторитарна сила, що намагається контролювати та регулювати все; бути максимально стриманим і тактовним, особ-

ливо під час виникнення конфліктних ситуацій у ході гри; забезпечувати максимальну різноманітність рольових ігор за формою, змістом та організацією проведення і частоту їх проведення; забезпечувати умови, в яких рольова гра не тільки б навчала, а й приносила задоволення та радість учасникам, підвищувала їх навчальну мотивацію, формування професійно значущих якостей.

Узагальнено ділова гра може бути визначеною як засіб моделювання умов професійної діяльності через пошук нових шляхів виконання цієї діяльності та прийняття рішень щодо того, які з цих шляхів є оптимальними. Використання ділових ігор привносить професійну реальність у студентську аудиторію, перетворюючи абстрактне вивчення навчальної дисципліни на її засвоєння через практику змодельованої професійної діяльності. У цьому випадку доречно говорити не про засвоєння, а про привласнення знань, умінь і навичок. Різниця між засвоєнням та привласненням знань, за визначенням Р. Соколова, полягає в тому, що засвоєння передбачає тільки пасивне опанування, тобто запам'ятовування. На відміну від цього, привласнення, за думкою того самого автора, означає глибоке й активне оволодіння, яке дає змогу знанням перетворитися на інтегральну частину особистості студента, добре усвідомлену через власний практичний досвід і завжди оперативно готовою до негайного практичного використання в разі виникнення потреби. Відзначимо, що привласнення, на відміну від засвоєння (простого запам'ятовування), – це перетворення знань на власні переконання особистості в результаті їх глибокого усвідомлення. Завдяки привласненню немає потреби згадувати раніше здобуті знання; вони завжди перебувають на поверхні свідомості, тобто завжди готові до практичного використання (оперативна готовність).

Проведення будь-якої ділової гри забезпечує: формування у майбутніх фахівців професійно спрямованих інтересів і розвиток пізнавальної професійної мотивації, цілісного уявлення про їх практичну професійну діяльність через досвід такої змодельованої діяльності, з наданням відповідної можливості створити емоційно-особистісне сприйняття цієї діяльності через її суто практичне (змодельоване) виконання; надання студентам можливості комплексного практичного виконання різноманітних дій, що входять до складу професійної діяльності, і, завдяки цьому тренування таких дій в умовах змодельованої професійної практики. Це, в свою чергу, сприяє підвищенню інтересу до читання спеціальної літератури, оскільки таке читання забезпечує теоретичну основу для виконання практичних дій у ході гри. Ділова гра дає можливість майбутньому фахівцю практикувати системне мислення для вирішення професійних завдань, оскільки в ній моделюється цілісна професійна діяльність, тому вирішення будь-якого конкретного завдання можливе лише на основі системного сприйняття й аналізу цієї діяльності як цілісності. Тим самим розвивається системне мислення майбутнього професіонала, що є дуже важливим для досягнення високої професійної кваліфікації і, безумовно, входить до цілей навчання.

Розвиток умінь працювати в команді, оскільки всі ділові ігри базуються на командній діяльності: можливий мінімум учасників ділової гри – двоє, але найчастіше у грі бере участь більше гравців, тобто в усіх випадках ділові ігри проходять як навчальна діяльність у колективі, а не як індивідуальна навчальна діяльність. Це навчає колективній розумовій і практичній роботі, створюючи вміння та навички соціальної взаємодії, вчить професійному спілкуванню та привчає до колективного прийняття рішень; розвитку відчуття професійної відповідальності, оскі-

льки в діловій грі, як у реальній професійній діяльності, яку вона моделює, успіх діяльності всіх цілком залежить від діяльності кожного і, навпаки, успіх діяльності кожного залежить від діяльності всіх. Якщо в діловій грі результат діяльності всіх залежить від діяльності кожного, то пасивність будь-якого з учасників може призвести до зриву гри в цілому. Тому кожний з учасників змушений бути активним просто щоб не підвести своїх товаришів (відчуття відповідальності), що й має активізацію навчальної діяльності як свій природний наслідок.

На практиці ми зіштовхнулися з тим, що під час проведення ігор від педагога часто вимагається формувати спонукальні мотиви студентів, урізноманітнювати види професійної діяльності, використовувати цікаву інформацію професійного спрямування. Проте, навіть за цих умов деякі студенти часто залишаються пасивними. Як стверджує С. Фридман, діяльність – це внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, що регулюється усвідомленою метою. Відтак для успішності процесу навчання слід задіяти всі три елементи: *усвідомлений мотив, фізичну та психічну активність*. Як правило, усвідомлений мотив і мета діяльності сформовані недостатньо. Гра ж належить до інтрогенної поведінки, що зумовлюється потребами, інтересами та іншими внутрішніми факторами особистості (на відміну від екстрагенної поведінки, що зумовлюється зовнішніми факторами). Таким чином, саме гра дає змогу підвищити ефективність навчальної діяльності й подолати суперечності: між абстрактним характером предмета навчання і реальним предметом подальшої професійної діяльності; між колективним характером засвоєння знань під час навчання й індивідуальним способом їх відтворення у практичній діяльності; між пізнавальними і практичними завданнями; між особистими та суспільними цілями навчання тощо.

Щодо продуктивності навчального аспекту гри: вона дає можливість застосовувати знання в умовах, наближених до реальних; навчати досліджувати вплив особистісного фактору на прийняття рішення; вивчати ділові, комунікативні та моральні якості студентів із метою їх корекції; проектувати свою професійну поведінку в реальних умовах. У процесі гри формуються уміння чітко формулювати цілі та завдання власної діяльності та колективу, створювати сприятливий психологічний мікроклімат, застосовувати методи соціального прогнозування, моделювати в системі методів управління, оволодівати навичками керівництва й елементами технології управління.

Висновки. Таким чином, з'ясування сутності, значення, функцій, ознак ділових та рольових ігор, особливостей послугування цим методом навчання у вищій школі доводить ефективність впровадження ігор як активних методів формування в майбутніх медиків професійно значущих якостей. Подальші дослідження спрямовані на розробку рольових і ділових ігор, якими доцільно послуговуватись під час вивчення майбутніми медиками соціально гуманітарних дисциплін у виші.

Список використаної літератури

1. Бедерханова В.П. Обучающие игры как “активный” метод подготовки студентов к воспитательной работе / В.П. Бедерханова // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации : сб. науч. тр. / под ред. А.А. Бодалева. – М. : АПН СССР, 1983. – С. 35–39.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Платов В.Л. Деловые игры: разработка, организация и проведение : учебник / В.Л. Платонов. – М. : Политиздат, 1991. – 245 с.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М. : Нар. обр., 1998. – 256 с.
5. Терлецька Л. Ігри, в які грають дорослі / Л. Терлецька // Берегиня. – 1997. – № 3–4. – С. 109–112.
6. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия. – 1989. – 815 с.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013.

Корж Е.Ю. Игра как активный метод формирования профессионально значимых качеств будущих медиков

В статье раскрыта сущность, функции игр как активного метода формирования профессионально значимых качеств будущих медиков. Акцентировано внимание на ролевых и деловых играх, их особенностях использования в высшей медицинской школе и возможностях формирования профессионально значимых качеств будущих медиков.

Ключевые слова: игра, ролевая игра, деловая игра, профессионально значимые качества, будущие медики.

Korzh O. Game as an active method of professionally meaningful future physicians' qualities formation

The essence, meaning, functions, features of games as an active method of professionally meaningful future physicians' qualities formation have been exposed in the article. The attention has been paid to role plays and business games, their features of application at higher medical school and possibilities in relation to professionally meaningful future physicians' qualities formation.

Key words: game, role play, business game, professionally meaningful qualities, future physicians.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті подано теоретичний опис моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи. Проаналізовано погляди науковців щодо проблем моделювання у цілому та професійної підготовки зокрема.

Ключові слова: модель, моделювання, моделювання процесу формування екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової школи.

Сьогодні поняття “модель”, “моделювання” використовуються в усіх без винятку науках і на всіх етапах наукового дослідження. Евристична сила окреслених дефініцій виявляється в тому, що за їх допомогою вдається звести вивчення складного до простого, небаченого і невідчуваного до видимого та відчуваного, тобто зробити будь-яке явище дійсності доступним для пізнання.

Порушуючи проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зазначимо, що ці поняття посідають чільне місце в наукових наробках Н. Бібік, І. Бужиної, В. Денисенко, С. Єрмакової, Л. Колбіної, А. Кудусової, Д. Пашенка, О. Савченко, Л. Хомич та ін.

Проблеми створення моделі професійної підготовки екоцілісної особистості майбутнього фахівця початкової школи, деякі аспекти моделювання екологічно-орієнтованих ситуацій у педагогічному процесі розглянуто також у дослідженнях О. Біди, Н. Борисенко, Н. Казанішевої, І. Малишевської, М. Хроленко та ін.

Мета статті полягає у розкритті концептуальної моделі формування екологічних цінностей майбутніх фахівців початкової школи.

Первинне значення поняття “модель” було пов’язано з будівельним мистецтвом, і майже в усіх європейських мовах воно вживалося для позначення образу або праобразу, або речі, схожої у певному відношенні з іншим предметом [22, с. 7]. На думку багатьох авторів (О. Веденов, А. Коржуєв, В. Штофф та ін.), модель використовувалася спочатку як ізоморфна теорія (після створення Р. Декартом і П. Ферма аналітичної геометрії моделлю стало поняття, що має на увазі теорію, яка володіє структурною подібністю відносно іншої теорії; дві такі теорії називають ізоморфними, якщо одна з них виступає як модель іншої і навпаки).

Крім зазначеного, моделі розглядаються як спрощені теорії, що дають змогу вивчати взаємозв’язки між іншими індикаторами в суспільстві. Так, В. Штофф відзначив: «...слово “модель” пов’язане з близьким, але дещо відмінним поняттям – “теорія”» [22, с. 8].

В “Енциклопедії освіти” (2008) “модель” (від франц. *modele* – зразок) – уявна чи матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об’єкт дослідження (природний або соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об’єкта. За властивостями моделі ми можемо дізнатися про властивості об’єкта, але не про всі, а лише про ті, які є аналогічними і в моделі, і в об’єкті; такі властивості називаються суттєвими [10, с. 516].

У “Соціологічній енциклопедії” (2008) модель розкривається як узагальнений синтезований образ об’єкта-прототипу (явища, процесу), що використовується

для вивчення, дослідження, систематизації тощо. Вивчення моделі відображає фундаментальні властивості об'єкта-прототипу, допомагає виявити ключові ознаки аналізованих процесів, проаналізувати їх динаміку, виявити причинно-наслідкові зв'язки. Модель обов'язково містить прогностичний аспект, пов'язує інформаційний образ теперішнього з теоретичним образом майбутнього [19, с. 237].

У літературі запропоновано різні визначення моделі.

Так, у колективній монографії “Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ” (1965) Б. Глинський, Б. Грязнов, Б. Динін, Є. Нікітін у стислому вигляді визначають поняття “модель” як об'єкт, який перебуває у відповідному співвідношенні (подібності з оригіналом). У більш широкому трактуванні, відповідно до позиції авторів, “модель” – це є самостійний об'єкт, який перебуває у певній відповідності (не подібний і не зовсім відмінний) з об'єктом, що пізнається, котрий здатний замінити останній у деяких відношеннях і давати при дослідженні певну інформацію, яка переноситься за певними правилами відповідності на об'єкт, що моделюється [13, с. 20].

Достатньо схожим із вищенаведеним є визначення дефініції “модель”, яку подає Я. Неуймін у такій інтерпретації: “Модель у загальному смислі (узагальнена модель) є специфічним об'єктом, який створюється з метою отримання і (чи) збереження інформації (у формі мисленого образу, опису знаковими засобами чи матеріальної системи), який відображає властивості, характеристики і зв'язки об'єкта оригінала довільної природи, що є істотним для завдання, що вирішується суб'єктом” [15, с. 44].

А. Богомолів визначає модель як засіб здобуття знань, а не самі знання, не гносеологічний образ [3, с. 15].

Уточнюючи значення поняття “модель”, А. Братко й А. Кочергін наголошують на функціональній асиметрії відносно схожості між двома об'єктами: “Якщо два об'єкти схожі між собою, то вони рівнозначні відносно цієї подібності. Модельні уявлення виконують евристичну функцію відносно пізнавальних моделей, оскільки задають образ структури, який переноситься на нову наочну галузь і дає змогу по-новому організувати раніше нагромаджені елементи знань про цю галузь (поняття, ідеалізації)” [4, с. 503].

Модель, за О. Андрєєвим, – це зручна форма знань про навколишній світ – своєрідний інформаційний еквівалент об'єкта, створений із певною метою [1]. Погоджуючись з авторською позицією, можна сказати, що модель – це концептуальний інструмент, орієнтований у першу чергу на управління модельованим процесом або явищем.

Розкриваючи сутність окресленої дефініції, О. Дахін тлумачить “модель” як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який є тільки подібним досліджуваному об'єкту (або явищу), відображає і відтворює в більш простому та грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта [9].

Порівняно із вищенаведеними визначеннями поняття “модель” М. Мойсєєв надає більш широке тлумачення, а саме: “Під моделлю розуміємо спрощене, якщо бажано, упаковане знання, що несе цілком певну, обмежену інформацію про предмет (явище), який відображає ті або інші його окремі властивості. Модель можна розглядати як спеціальну форму кодування інформації. На відміну від звичного кодування, коли відома вся початкова інформація і ми лише перекладаємо її на іншу мову, модель, яку б мову вона не використовувала, кодує і ту інформацію, яку люди раніше не знали. Можна сказати, що модель містить в

собі потенційне знання, яке людина, досліджуючи її, може набути, зробити наочним і використати у своїх практичних життєвих потребах. Із цією метою в межах самих наук розвинуто спеціальні методи аналізу. Саме цим і зумовлена така здатність модельного опису, як передбачення” [14].

Вважаємо, що В. Штофф у книзі “Моделирование и философия” наводить найбільш ґрунтовне визначення поняття “модель”, розкриваючи його як систему, що мисленнево уявляється або матеріально реалізується, яка відображаючи або відтворюючи об’єкт дослідження здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об’єкт [22, с. 22]. Це визначення виступило дослідною платформою нашої роботи.

Якщо виходити з призначення моделі в теоретико-експериментальному дослідженні процесу, який є предметом нашої дослідницької уваги, то принципово важливим є твердження В. Краєвського і В. Полонського: “Модель – це наступний результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту” [11, с. 268].

За Ю. Бойчуком, модель – це система, дослідження якої слугує засобом отримання інформації про іншу систему. Побудова моделі означає проведення уявного імітування реально існуючої системи шляхом створення спеціальних аналогів, у якій відтворюються принципи організації та функціонування цієї системи.

У дослідженні педагогічних процесів, зазначають К. Гнезділова та С. Касярум, створення моделі є найкращим методом, який надає певну інформацію про процеси, що відбуваються у так званих “живих системах” [7, с. 8]. Проте, жодна модель, навіть дуже складна, підкреслює С. Гончаренко, не може дати повного уявлення про об’єкт вивчення і точно передбачити його розвиток або описати його траєкторію руху в певному власному просторі. Тому їй доводиться науковцям при конструюванні моделей балансувати на межі їх повноти і валідності [8, с. 120].

Російський математик В. Арнольд називає моделі, в яких наявні невизначеність, множинність шляхів розвитку, “м’якими” і доводить їх перевагу порівняно із “жорсткими” моделями, в яких усе передбачено і виключена варіативність. Поділяємо думку автора стосовно того, що у побудові “м’якої” моделі доцільно використовувати синергетичний підхід, тому що ефективно управління системою, яка самоорганізується, можливе тільки у випадку виходу її на власний шлях розвитку [2]. Можна вважати продовженням цієї думки твердження Р. Шеннона, який зазначає, що будь-який комплекс правил для розроблення моделей у найкращому випадку має обмежену користь і може слугувати лише каркасом майбутньої моделі. Він вважає, що немає магічних формул для вибору змінних, параметрів, відношень, котрі описують поведінку системи, обмежень, а також критеріїв ефективності моделі [23].

Аналізуючи наведені вище тлумачення дефініції “модель”, зазначимо, що модель є засобом здобуття нових знань і специфічним засобом опосередкованого вивчення об’єктів дійсності. Вона виконує свою роль, заміщуючи в дослідженні об’єкт, що моделюється тоді, коли безпосереднє отримання даних про властивість об’єкта, котрий нас цікавить, є неможливим. Тобто, ми вдаємося до моделі у тому випадку, коли не маємо образу цієї властивості об’єкта.

Під моделлю формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, ми розуміємо систему компонентів, які відтворюють окремі сторони, зв’язки, функції цього процесу, що, завдяки її заміщенню, дає про процес формування екологічних цінностей нову інформацію.

Зазначимо, що між моделлю й оригіналом існує зв'язок, який дає змогу досліджувати об'єкт, котрий моделюється на основі вивчення моделі, тобто виникає необхідність здійснити процес моделювання.

Розглянемо сутність процесу моделювання. У “Найновішому філософському словнику” (уклад. А. Грицанов, 1998) знаходимо таке визначення: «Моделювання – метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; реальне моделювання встановлює певні відношення між моделлю та об'єктом або приписує якості моделі об'єкту в процесі спеціального теоретичного аналізу, експерименту. Ефект моделювання виявляється у процесі розрізнення моделі та оригіналу, що досягається прийомом “подвійного знання”» [16].

Дещо близьким за змістом є розкриття поняття “моделювання” у “Психологічній енциклопедії” (2006) та “Соціологічній енциклопедії” (2008). Так, у “Психологічній енциклопедії” знаходимо таке визначення: “моделювання” (від франц. *modele* – зразок) – спосіб спрощеного дослідження психологічних станів особистості за допомогою їх реальних або ідеальних (найчастіше математичних) моделей [17, с. 209]. У “Соціологічній енциклопедії” розкривається процес моделювання у соціології, а саме: “метод дослідження соціальних явищ і процесів на їх моделях, тобто опосередковане вивчення соціальних об'єктів, у процесі якого вони перетворюються в допоміжні системи (моделі), що заміщає в пізнавальному процесі оригінал і дає змогу отримувати нове знання про предмет дослідження” [19, с. 238].

В “Енциклопедії освіти” (2008) дефініція “моделювання” окремо не виділена, автори обмежуються розкриттям змісту поняття “модель”.

У цьому контексті відчутно не відрізняються позиції науковців (Б. Гершунський, А. Глинський, Б. Грязнов, Б. Динін, Є. Нікітін, Я. Неуймін, І. Фролов та ін.) щодо процесу моделювання. Так, під моделюванням Б. Гершунський розуміє “способи дослідження, при яких вивчаються не самі об'єкти пізнання, а їх моделі і результати дослідження переносяться з моделі на об'єкт” [6, с. 126].

Моделювання, за І. Фроловим, це матеріальне або розумове імітування реально існуючої системи шляхом спеціального конструювання аналогів (моделей), в яких відтворюються принципи організації та функціонування цієї системи [20, с. 20]. Основною думкою автора є те, що модель – засіб пізнання, головною ознакою якого є відображення.

На думку О. Букіної [5], моделюванням є попередній системний аналіз предмета дослідження, дослідницької проблеми, у результаті якого об'єкт вивчення може бути описаний як “гіпотетична система, що розчленована на якісно різні елементи, які пов'язані воедино. Результат попереднього аналізу може бути поданий у вигляді графічної схеми”.

Вважаємо за важливе зосередити увагу на монографії А. Семенової “Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів” (2009), в якій автор розкриває проблеми застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх фахівців в освітньому просторі педагогічного навчального закладу, реалізації відповідних моделей-концептів, моделювання образу ідеалізованої особистісно-професійної парадигми.

Взагалі, моделювання, вказує науковець, вже є дослідженням будь-яких явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення їх характеристик та раціоналізації побудови об'єктів, що знову конструюються; дослідження об'єктів пізнання на їхніх моделях, побудова (аналіз і вивчення) моделей об'єктів (систем,

конструкцій, процесів тощо), що має свою *структуру*, яка підрозділяється на відповідні *етапи*: постановка завдання; створення і вибір моделі з метою вивчення оригіналу; вивчення моделі; перенесення даних, отриманих у результаті вивчення моделі, на оригінал [18, с. 25].

Моделювання як один із інтегральних методів наукового дослідження широко використовується в педагогіці. Як зазначають Г. Матушинський та А. Фролов, воно дає змогу об'єднати емпіричне та теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати у процесі вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій та наукових абстракцій [12, с. 187]. Використання моделювання в педагогіці дає можливість детально проаналізувати й оцінити основні етапи навчального процесу, його елементи та поведінку суб'єктів. Воно спрямоване на побудову "ідеальної моделі", завдання якої – оптимізувати педагогічний процес, підвищити його результативність.

Теоретичні підходи до моделювання висвітлено в працях В. Арнольда, С. Гончаренка, В. Краєвського, В. Полонського, Р. Шеннона, В. Штоффа та ін. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи розглянуто в дослідженнях таких науковців, як: Н. Волкова, К. Гнезділова, С. Касярум, Г. Матушинський, О. Пехота, В. Пікельна.

У наукових дослідженнях чітко простежується думка, що побудова моделі полягає в здійсненні матеріального чи уявного імітування реальних сутностей системи шляхом створення спеціальних аналогів, у яких відтворюються принципи організації й функціонування цієї системи, основні її компоненти, об'єктивно наявні між ними взаємозв'язки тощо.

Зазвичай моделі мають лінійний характер та відтворюють зв'язки між складовими системи. Однак, вказує Ю. Шапран, складність і своєрідність педагогічних систем потребує врахування їхньої специфіки під час використання прикладної теорії моделювання [21, с. 41].

Під моделюванням процесу формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи ми розуміємо метод пізнавальної й управлінської діяльності, яка дає змогу цілісно відобразити в модельних уявленнях суть, важливі якості та компоненти системи, отримати інформацію про її стан, можливості й умови побудови, функціонування і розвитку.

Вибір підходів, які у взаємозв'язку один з одним можуть становити методологічні основи моделювання та побудови моделі формування екологічних цінностей, – досить складне завдання. Очевидно, що її методологічні основи можуть складатися з двох частин – варіативної й інваріантної. Інваріантну частину становлять системний, синергетичний, компетентнісний, особистісно діяльнісний та професійно-гуманний підходи. Їх можна використати, щоб оптимально побудувати модель формування екологічних цінностей. Варіативну частину може скласти один підхід, який найбільше відповідає своєрідності процесу формування екологічних цінностей – аксіологічний.

Зазначимо, що в основі моделювання є процедура встановлення відносин подібності між досліджуваним об'єктом і деяким іншим об'єктом, яка ґрунтується на попередньому дослідженні як оригіналу, так і моделі.

Процес моделювання передбачає виділення окремих властивостей моделей. Так, Я. Неуймін досить повно виділяє нижчевказані властивості моделей, які необхідно брати до уваги в практиці моделювання:

1) модель є конструкцією, компонентами якої є суб'єкт; завдання, що виконує суб'єкт; об'єкт-оригінал і спосіб матеріального відтворення моделі. На

особливу увагу заслугове завдання, які має вирішувати суб'єкт і які визначають характер проекрованої моделі;

2) кожному об'єкту відповідає велика кількість адекватних, але різних за суттю моделей, пов'язаних із різними завданнями, і, навпаки, відповідності "завдання – об'єкт" також відповідає велика кількість моделей, які містять одну і ту саму інформацію, що відрізняється за формами її вияву чи відтворення;

3) модель є лише відносною, наближеною подібністю об'єкта-оригіналу;

4) три основні форми уявлення моделі – розумова, знакова й матеріальна з інформаційної точки зору однакові. На практиці перехід від розумової до матеріальної чи знакової завжди пов'язаний зі збагаченням моделі. Це відбувається за рахунок збагачення і упорядкування даних, які вже є як в уявному образі оригіналу, так і у зв'язку з додатковим вивченням об'єкта;

5) умови і завдання, які вирішує суб'єкт, в основному визначають обмеження, котрі фігурують у процесі побудови будь-якої моделі;

6) незалежно від природи об'єкта, характеру завдання, що вирішується, і способу реалізації, модель є інформаційним утворенням;

7) наявні дві умови: початкова модель є узагальненням опису об'єкта реального світу; у похідні із початкової моделі автоматично входять обмеження, які є і в початковій, і в похідних моделях [15, с. 45–48].

Відповідно до логіки, властивості моделей визначають структуру процесу моделювання, яка в науковій площині (А. Глинський, Б. Грязнов, Б. Динін, Є. Нікітін) визначається такою послідовністю: постановка завдання, створення (вибір) моделі, дослідження моделі, перенесення знань про модель у знання про оригінал [13, с. 53].

Звертаючись до наукового наробку Б. Гершунського, підкреслимо, що вченим чітко визначено деякі загальні вихідні принципи побудови моделей і вказано на певну послідовність операцій у процесі їх розроблення:

1) побудова моделей починається з мети та формулювання конкретних завдань;

2) збір і систематизація інформації, яка належить до сформульованих завдань. Достовірність і повнота вихідної інформації – необхідна умова побудови науково обґрунтованих моделей;

3) виділення основних умов та чинників, які впливають на зміну тенденцій і закономірностей об'єкта чи явища, що досліджується. Зазвичай, у модель включають лише найбільш важливі з точки зору наукового пізнання риси і виключають несуттєві, але це не означає, що допустиме створення спрощеної моделі;

4) у кожному конкретному випадку створення моделі має відповідати завданням, які покликана вирішити ця модель;

5) складання найбільш економних алгоритмів для вирішення відповідних завдань;

6) перевірка й уточнення створеної моделі шляхом вирішення тих чи інших проблем на практиці [6, с. 131].

Таким чином, під час моделювання процесу формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи вважаємо за потрібне дотримуватися такої послідовності: 1) визначення актуалізації нагромаджених знань про оригінал, зафіксованих у описі модельованого об'єкта; 2) вибір моделі з наявних об'єктів, що найлегше піддаються вивченню; 3) дослідження моделі; 4) перенесення даних, отриманих під час дослідження моделі на оригінал.

З метою визначення типу моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи ми ознайомилися із класифікаціями різних авторів. У нашому дослідженні беремо за основу класифікацію, розроблену групою авторів (А. Глинський, Б. Грязнов, Б. Динін, Є. Нікітін), які поділяють моделі за способом їх реалізації на матеріальні й ідеальні; за характером відтворюваних аспектів оригіналу – субстанційні, структурні, функціональні та змішані.

Так, матеріальні моделі – природні об'єкти, що підпорядковуються природним закономірностям і функціонують незалежно від діяльності людини, а ідеальні – фіксуються у знаковій формі й функціонують за законами логіки й існують тільки в діяльності людей. Ідеальні моделі конструюються у формі уявних образів, які існують лише в уяві дослідника. Такі моделі називаються знаковими, хоч, як підкреслює Б. Гершунський, це “не змінює їх суті, у зв'язку з тим, що всі операції над ними, всі перетворення і зміни в них здійснюються суб'єктом на основі уявного експерименту” [6, с. 129].

Разом із тим, досить важливою є перевага ідеальних моделей над матеріальними, яка полягає в тому, що у процесі їх застосування є можливість дослідити систему, подібну до реальної, за умови, якщо безпосередній експеримент на ній не можливий.

Аналіз властивостей моделей, їх особливостей дав можливість зробити певні узагальнення, а саме: модель формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи належить до ідеального типу, оскільки ми вводимо модель-замінник в ідеалізовану ситуацію та чітко фіксуємо відносини об'єктів.

Повертаючись до вищенаведеної класифікації моделей за характером відтворюваних сторін оригіналу, зазначимо, що авторами (А. Глинський, Б. Грязнов, Б. Динін, Є. Нікітін) було виокремлено субстанційні, структурні, функціональні, змішані моделі [13, с. 110].

На практиці наявний процес поєднання різних типів моделей, серед причин виокремлено:

- неможливість використати одну основу моделювання відірвано від інших;
- залежність між характером моделей і характером основи моделювання не є однозначною;
- більшість завдань дослідження мають комплексний характер.

Беручи до уваги вищевикладений матеріал, зазначимо, що за істотними ознаками наша досліджувана модель є змішаною, а саме – структурно-функціональною. На першому місці стоїть структурний тип у зв'язку з тим, що основним завданням нашого моделювання є встановлення подібності моделі та зразка (оригіналу) на основі виявлення більш повного знання структури моделі, завдяки чому отримуємо інформацію про іншу (невідому) частину структури оригіналу.

Разом із тим, отримуємо інформацію про структуру моделі й оригінал, і на основі інформації про функції моделі матимемо інформацію і про функції оригіналу, що зумовлює додатковий тип моделі – функціональний.

Отже, за способом реалізації модель формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи належить до ідеального типу, за істотними ознаками – структурно-функціонального.

Виникає необхідність визначення структурного складу моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи (рис.). У запропонованій моделі визначено мету, принципи, соціально-педагогічні умови, етапи технології формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, а також засоби формування цього процесу. Зазначимо, що ця модель буде вдосконалюватися.

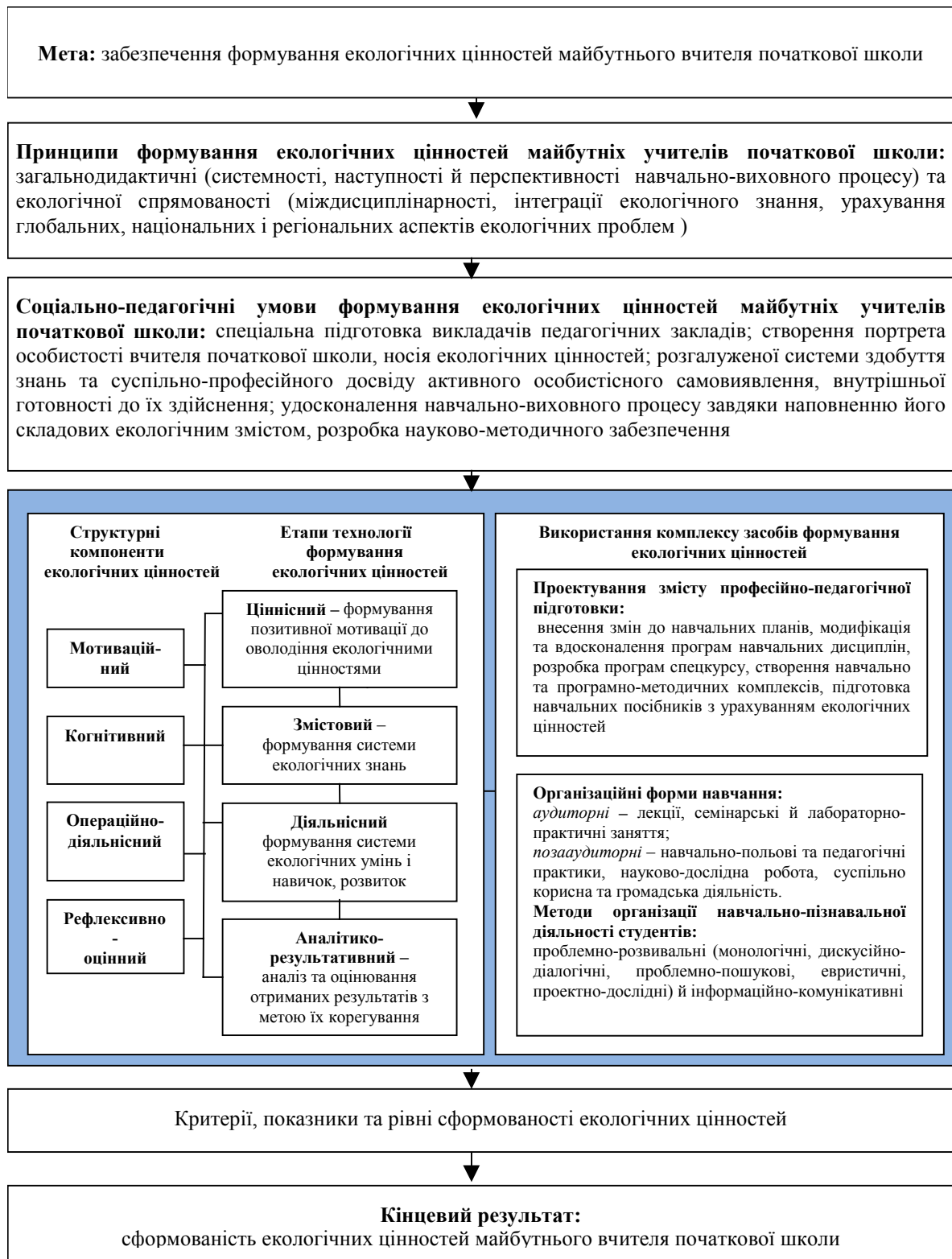


Рис. Модель формування екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи

Висновки. На підставі вищевикладеного матеріалу нами проаналізовано теоретичні основи побудови концептуальної моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, представлено саму модель.

У подальших наукових розвідках ми плануємо розкрити питання щодо створення портрета екологоорієнтованої особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаної літератури

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – М. : Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
2. Арнольд В.И. “Жёсткие” и “мягкие” математические модели / В.И. Арнольд. – М. : МЦНМО, 2004. – 32 с.
3. Богомолов А.С. Античная философия / А.С. Богомолов. – М. : МГУ, 1985. – 256 с.
4. Братко А.А. Информация и психика : [монография] / А.А. Братко, А.Н. Кочергин. – М. : [б. и.], 1977. – 632 с.
5. Букина Е.Я. Дифференциация психологического и духовного здоровья в рамках синергетической концепции валеологии / Е.Я. Букина, А.В. Чичиндаев // Качество образования. Концепции, проблемы = Education Quality. EQ-2000 : матер. III Междунар. науч.-метод. конф. / под общ. ред. А.С. Вострикова. – Новосибирск : НГТУ, 2000. – С. 30–34.
6. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике : [монография] / Борис Семенович Гершунский. – К. : Вища школа ; Изд-во при Киевском госуд. ун-те, 1974. – 208 с.
7. Гнезділова К.М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. / К.М. Гнезділова, С.О. Касярум. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. – 124 с.
8. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / Семен Устинович Гончаренко. – К. ; Вінниця : Вінниця, 2008. – 278 с.
9. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Управление развитием образования : журн. лидеров системы образования (Новосибирск). – 2003. – № 1. – С. 24–32.
10. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.
12. Матушинский Г.У. Проектирование моделей подготовки к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы / Г.У. Матушинский, А.Г. Фролов // Educational Technology and Society. – 2000. – № 3 (4). – С. 183–192.
13. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ : [монография] / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – М. : Изд-во Московского университета, 1965. – 248 с.
14. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития / Н.Н. Моисеев. – М. : Наука, 1987. – 304 с.
15. Неуймин Я.Г. Модели в науке и технике: история, теория, практика : [книга] / Я.Г. Неуймин ; под ред. Н.С. Соломенко. – Л. : Наука, 1984. – 192 с.
16. Новейший философский словарь [Электронный ресурс] / сост. А.А. Грицанов. – Мн. : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с. – Режим доступа: <http://www.otrok.ru/teach/phil/txt/13/page68.html>.
17. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О.М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).
18. Семенова А. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : [монография] / Алла Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с.
19. Соціологічна енциклопедія / укл. В.Г. Городяненко. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.

20. Фролов И.Т. Гносеологические проблемы моделирования / И.Т. Фролов. – М. : Наука, 1961. – 324 с.
21. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології / Юрій Шапран // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 39–43.
22. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 308 с.
23. Шэннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука / Р. Шэннон. – М. : Мир, 1978. – 418 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Крамаренко А.Н. Концептуальная модель формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы

В статье представлено теоретическое описание модели формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы. Дан анализ позиции ученых относительно проблем моделирования в целом и профессиональной подготовки в частности.

Ключевые слова: модель, моделирование, моделирование процесса формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы.

Kramarenko A. Conceptual model of forming of ecological values of future teachers of initial school

Theoretical description of model of forming of ecological values of future teachers of initial school is presented in the article. The analysis of position of scientists is Given in relation to the problems of design on the whole and professional preparation in particular.

Key words: model, design, design of process of forming of ecological values of future teachers of initial school.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ

Статтю присвячено виявленню та систематизації тенденцій розвитку інформаційної освіти, зумовленого проявами інформатизації: інформатизацією освітніх мереж, віртуалізацією та стандартизацією інформаційної освіти, активному використанню інноваційних технологій навчання та ІКТ-інструментарію.

Ключові слова: *інформаційне суспільство, інформатизація, інформаційна культура, інформаційна грамотність, інформаційна компетентність, інформаційна освіта, віртуалізація освіти, інформатизація освітніх мереж, електронне навчання.*

Перехід до інноваційної моделі визнано пріоритетним завданням розвитку України в сучасних умовах. На необхідності обрання нового курсу розвитку акцентовано увагу в державних програмних документах “Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу”, “Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів” тощо.

Реалізація завдань освітнього розвитку, спрямованих на упровадження інноваційної моделі, потребує врахування специфіки соціальних трансформацій, які зумовлюють зміни в усіх сферах суспільного життя, передусім, в освіті. У цьому контексті набувають актуальності процеси інформатизації, що характеризують особливості становлення інформаційного суспільства.

Формування теорії інформаційного суспільства пов’язано зі спробами аналізу й прогнозування сучасних соціальних трансформацій, поданими в працях зарубіжних дослідників Д. Белла, П. Бергера, Т. Лукмана, У. Дайзарда, М. Кастельса, Г. Мак-Люена, А. Тоффлера, А. Турена, Ф. Уебстера та ін. Питання інформатизації окремих сфер суспільного життя, у тому числі й освіти, висвітлено в працях Дж. Венг, С. Кіма, Р. Клавера, Р. Козма, М. Порета, Е. Роджерса та ін. Концепції інформаційної культури та інформаційної грамотності, розроблені представниками пострадянського й зарубіжного наукового простору, систематизовано в дослідженнях Н. Гендіної. Проте прогнозування та конкретизація основних тенденцій розвитку інформаційної освіти відрізняються фрагментарністю внаслідок відсутності цілісного аналізу досліджуваного явища, що пояснюється його прискореним характером в умовах переходу до інноваційної моделі.

Мета статті – виявити та систематизувати тенденції розвитку інформаційної освіти, зумовленого проявами інформатизації: інформатизацією освітніх мереж, віртуалізацією й стандартизацією інформаційної освіти, активним використанням інноваційних технологій навчання та ІКТ-інструментарію.

Спроби обґрунтування природи сучасних соціальних трансформацій подано в межах теорії інформаційного, “постбуржуазного”, “суперіндустріального”, “постцивілізаційного” суспільства (Д. Белл, У. Дайзард, Т. Стоуньєр, А. Турен та ін.); суспільства “третьої хвилі”, “електронного будинку” (А. Тоффлер); “глобального селища” (Г. Мак-Люен); “мережевого суспільства” (М. Кастельс). Проте загальноприйнятим для характеристики сучасного етапу розвитку цивілізації залишається термін “інформаційне суспільство”, вперше використа-

ний Ю. Хаяші для позначення нового типу соціальної організації, за якого процес комп'ютеризації надав широкого доступу до надійних джерел інформації, змінив характер виробничої та інших видів діяльності.

Сучасна теорія інформаційного суспільства є багатоконцептуальною, в узагальненому вигляді базується на ідеях революційного способу організації суспільства та ідеях соціального наслідування (табл. 1).

Таблиця 1

Сучасні зарубіжні концепції інформаційного суспільства

Концепції революційного способу організації суспільства	Концепції соціального наслідування
– концепція постіндустріалізму (Д. Белл, А. Тоффлер); – концепція постмодернізму (Ж. Бодрійяр, М. Постер); – концепція гнучкої спеціалізації (М. Пайор, Ч. Сейбл, Л. Хішхорн); концепція інформаційного способу розвитку (М. Кастельс)	неомарксизм (Г. Шиллер); регуляційна теорія (М. Альєтт, А. Ліпіц); концепція гнучкої акумуляції (Д. Харві); теорія рефлексивної модернізації (Е. Гіденс); теорія публічної сфери (Ю. Хабермас, Н. Гарнем)

Вважаємо, що інформаційне суспільство є однією з теоретичних моделей, яка використовується для характеристики якісно нового етапу суспільного розвитку, що розпочався разом з інформаційно-комп'ютерною революцією.

Характерні ознаки інформаційного суспільства, систематизовані на основі вивчення праць Д. Белла, П. Бергера, Т. Лукмана, У. Дайзарда, М. Кастельса, А. Тоффлера, Ф. Уєбстера, подано в табл. 2.

Таблиця 2

Характерні ознаки інформаційного суспільства

Ознаки інформаційного суспільства	Характеристика ознак інформаційного суспільства
Технологічні	Інформаційна сфера – чинник як політичної й суспільно-економічної модернізації, так і соціогуманітарного розвитку країни
Економічні	Інформація, інтегрована з технологіями, позиціонується як ресурс, послуга, товар, джерело доданої вартості й зайнятості. Цінність інтелектуальної праці як генератора знань і людських ресурсів як їх носіїв
Сфера зайнятості населення	Кількісні переваги зайнятих в інформаційному секторі осіб
Структурно-просторові	Мережевий характер соціальної структури (М. Кастельс). Формування “колективного інтелекту” (“колективного розуму”) як системної властивості обміну інформацією, формування загального світорозуміння, колективної пам'яті, здатності приймати колективні рішення
Особливості розвитку культури	Культурна цінність інформації, утвердження інформаційних цінностей в інтересах розвитку окремої особистості й усього суспільства, формування нових поглядів на дійсність та способи її перетворення, перегляд домінуючої парадигми свідомості, поведінки й культури
Соціальні	Колективний характер інформації, партнерство й співробітництво у використанні та виробництві знань

Продовження табл. 2

Ознаки інформаційного суспільства	Характеристика ознак інформаційного суспільства
Політико-правові	Інформація – стимулятор політичних процесів, зростання участі й балансу між різними класами та соціальними верствами
Організаційно-технологічні	Формування національних моделей інформаційно-мережевого суспільства (інфраструктура, розвиток сервісів, реалізація проєктів розбудови інформаційного суспільства (е-освіта, е-медицина, е-культура))

Аналіз міжнародних програмних документів з проблем розбудови інформаційного суспільства дав змогу встановити стратегічні завдання переходу індустрійного суспільства в інформаційне: досягнення всезагального й рівного доступу до інформації та знань в інтересах розвитку; допомога й сприяння країнам-членам ЮНЕСКО в реалізації політики інформатизації та стратегії розвитку знань у світі з використанням інформаційних і комунікаційних технологій; перетворення розриву в цифрових технологіях у цифрові можливості для всіх та забезпечення універсального, справедливого й прийняттого в ціновому відношенні доступу до ІКТ-інфраструктури та послуг; розбудова інформаційного суспільства, орієнтованого на інтереси людей, відкритого для всіх, в якому кожен міг би створювати інформацію й знання, мати до них доступ, користуватися та обмінюватися ними; надання освіти й здійснення професійної підготовки викладачів для інформаційного суспільства; створення оптимальних умов для навчання протягом життя; охоплення освітою людей, які перебувають поза межами формального освітнього процесу; удосконалення професійних навичок; подолання проблеми цифрової нерівності, формування інформаційної грамотності (табл. 3).

Таблиця 3

Стратегічні завдання переходу до інформаційного суспільства

Назва програмного документа	Стратегічні завдання	Стратегічні пріоритети
Програма ЮНЕСКО “Інформація для всіх” (ЮНЕСКО, 2000)	Досягнення всезагального й рівного доступу до інформації та знань в інтересах розвитку	Забезпечення доступу до інформації, зниження соціального відчуження й соціальної напруги суспільства засобами зменшення розриву між інформаційно-зможливими та інформаційно-бідними верствами суспільства; формування навичок використання отриманої інформації для розбудови більш досконалого суспільства
Стратегічний план дій Програми “Інформація для всіх” на 2008–2013 рр. (2008)	Допомога та сприяння країнам-членам ЮНЕСКО в реалізації політики інформатизації й стратегії розвитку знань у світі з використанням інформаційних та комунікаційних технологій	Інформація з метою розвитку; інформаційна грамотність; збереження інформації; інформаційна етика; доступність інформації

Продовження табл. 3

Назва програмного документа	Стратегічні завдання	Стратегічні пріоритети
Декларація принципів, документ WSIS-03/GENEVA/DOC/4-R, 12.12.2003 (Всесвітній Саміт з інформаційного суспільства, Женева, 2003)	Перетворити розрив у цифрових технологіях у цифрові можливості для всіх і забезпечити універсальний, справедливий та прийнятний у ціновому відношенні доступ до інфраструктури й послуг інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)	Розширення доступу до інформації, подолання проблеми інформаційної нерівності
План дій, документ WSIS-03/GENEVA/DOC/5-R, 12.12.2003 (Всесвітній саміт з інформаційного суспільства, Женева, 2003)	Розбудова інформаційного суспільства, орієнтованого на інтереси людей, відкритого для всіх, в якому кожен міг би створювати інформацію та знання, мати до них доступ, користуватися й обмінюватися ними	Розширення доступу до інформації, узгодження й реалізація завдань інформаційного суспільства на національному, регіональному та міжнародному рівнях
Туніська програма для інформаційного суспільства (Всесвітній саміт з інформаційного суспільства, Туніс, 2005)	Надання освіти й здійснення професійної підготовки викладачів для інформаційного суспільства; створення оптимальних умов для навчання протягом життя; охоплення освітою людей, які перебувають поза межами формального освітнього процесу; удосконалення професійних навичок	підвищення компетентності й грамотності у сфері ІКТ; глобальні базові показники розвитку ІКТ: індекс ІКТ можливостей і індекс цифрової здатності

Обґрунтування якісно нового етапу розвитку цивілізації на початку ХХІ ст. невід’ємно пов’язано з формуванням концепції суспільств знань, яка є реакцією на три ключові проблеми цивілізації: нерівномірний розвиток країн та окремих соціальних груп (корінні народи, особи з обмеженими можливостями, особи, які проживають за межею бідності) у контексті надання знань й інформації; забезпечення всім гарантованого рівного доступу до накопичених знань людства; дотримання основних прав і свобод людини (право на освіту, культуру, свобода волевиявлення). Згідно з позицією ЮНЕСКО, “інформаційне суспільство” є функціональним блоком “суспільств знань”, оскільки його розвиток пов’язують, насамперед, з ідеями технологічних інновацій. Поняття “суспільства знань” є ширшим, охоплює соціальні, культурні, економічні, політичні й правово-економічні аспекти перетворень, а також більш плюралістичний, пов’язаний з розвитком, погляд на майбутнє [5, с. 23–24].

Відповідність освіти вимогам інформаційного суспільства й суспільств знань зумовлює необхідність її випереджального розвитку, формування нової інноваційної освітньої парадигми, ознаками якої є акцент не на засвоєння значного обсягу інформації, а на формування здатності до неперервного набуття й використання знань, продукування на їх основі нових знань, уміння навчатись самостійно; нави-

чок роботи з будь-якою інформацією. Підкреслимо, що знання при цьому втрачають стабілізаційну роль базису інтелектуального життя, а разом з тим суспільства в цілому. Освіта в нових умовах суспільного розвитку орієнтована на підготовку особистості до невизначеного й великою мірою непередбаченого майбутнього.

Зазначимо, що інформатизація, спрямована на набуття освітою відповідності вимогам інформаційного суспільства, є актуальним завданням освітнього розвитку. Термін “інформатизація” вперше було введено М. Поретом у контексті виділення етапів розвитку цивілізації (аграрна, промислова, інформаційна ери). Е. Роджерс визначає інформатизацію як процес використання нових технологій для забезпечення подальшого суспільного розвитку. Р. Клавер, конкретизуючи попереднє розуміння досліджуваного поняття, трактує інформатизацію як процес мінімізації бар’єрів між економічними й соціальними зв’язками виключно засобами інформаційних технологій (World Wide Web, ІКТ). Дослідник суттєво розширює розуміння меж інформатизації, вважає її процесом формування культурної й громадянської свідомості засобами ІКТ. Дж. Венг подала феномен інформатизації як, по-перше, процес трансформації ІКТ у домінуючу силу управління економічним, політичним, соціальним розвитком; по-друге, як процес безпрецедентного зростання інтенсивності, якості, поширення інформаційного виробництва й розподілу. Слід відзначити кардинальну переорієнтацію поглядів на роль ІКТ в інформаційну еру. Так, А. Мінком було запропоновано використання терміна “інформатизація” замість “комп’ютеризація”, яку було офіційно визнано провідним засобом трансформації суспільства в інформаційну еру.

На відміну від комп’ютеризації та споріднених з нею електронізації, автоматизації, сутність яких переважно пов’язана з розвитком інформаційної техніки й технологій, технічної бази, інформатизація спрямована на покращення умов праці та життя сучасної людини засобами забезпечення вільного доступу до інформації, незалежно від географічних факторів. При цьому основну увагу приділяють комплексу заходів, спрямованих на забезпечення використання достовірних, вичерпних, своєчасних знань у всіх видах діяльності людини [1, с. 17]. Таким чином, інформатизація являє собою організований соціально-економічний процес створення оптимальних умов для задоволення інформаційних потреб і реалізації прав громадян та організацій на використання інформаційних ресурсів цивілізації з використанням нових інформаційних технологій [1, с. 16].

Освіта відіграє визначальну роль у процесі інформатизації. Так, у розроблених С. Кімом підходах щодо встановлення рівня інформатизації окремої країни освіта посідає провідні позиції в складі комплексних показників високого рівня інформатизації (освіта, науково-дослідний сектор, R&D, агропромисловість, інтелектуальний розвиток).

Інформатизація освіти подається в широкому розумінні як комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов’язаних із насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами та технологією, у вузькому – як упровадження в освітніх закладах інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції та педагогічних технологій, які базуються на цих засобах. Інформатизація освіти є частиною процесу інформатизації суспільства, теоретичною основою якого виступає інформатика – система знань, яка стосується вироблення, переробки, зберігання, пошуку й поширення інформації в найрізноманітніших її аспектах у природі, суспільстві, техносфері; як упорядкована сукупність взаємопов’язаних організаційно-

правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу [2]. В умовах розбудови інформаційного суспільства освіти, набуваючи ознак, притаманних інформаційній ері, перетворюється з інформаційно-орієнтованої на інформаційно-базовану, тобто ІКТ стають визначальним (проте не єдиним) засобом її розвитку й забезпечення.

Інформаційний потенціал сучасного суспільства визначається не тільки рівнем розвитку інформаційної техносфери та сучасних інформаційних технологій, а й рівнем інформаційної культури, тобто показником його здатності ефективно використовувати інформаційні ресурси, а також передові досягнення в галузі розвитку засобів інформатизації та інформаційних технологій. Інформатизація освіти відіграє провідну роль у формуванні інформаційної культури, оскільки не тільки забезпечує знаннями про можливості сучасної інформаційної інфраструктури суспільства, а й формує здатність ефективно використовувати такі можливості в умовах професійної діяльності й повсякденного життя.

Концепція інформаційної культури сформована представниками пострадянської російської й української науки, у зарубіжній теорії інформатизації набула поширення концепція інформаційної грамотності. Інформаційну грамотність розуміють як уміння особи будь-якого віку виявляти, оцінювати та ефективно використовувати інформацію з різних джерел (Американська бібліотечна асоціація) [16]. Їх становлять уміння пошуку необхідної для повсякденної й професійної діяльності інформації; користування цією інформацією, аналізу, синтезу, оцінювання її та джерел інформації засобами використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій; самостійного вдосконалення інформаційної грамотності; формування соціальної відповідальності в процесі формування інформаційної грамотності. В англійських країнах поняття “інформаційна грамотність” є ідентичним поняттям “цифрова грамотність” (digital literacy), “технологічна грамотність” (technology literacy), “інформаційна і технологічна грамотність” (information and technology literacy), які розуміють як оволодіння здатністю будь-кого працювати індивідуально або колективно, використовуючи інструменти, ресурси, процеси, системи, що відповідають за доступ та оцінювання інформації, отриманої через будь-які медіа-ресурси, і використовувати таку інформацію для вирішення проблем, спілкування, реалізації завдань, а також для отримання нових знань, створення нових продуктів і систем [18].

Про подальшу еволюцію інформаційної грамотності в інформаційну епоху свідчить уведення в обіг терміна “медіа- та інформаційна грамотність”, рекомендованого до вжитку Міжнародною конференцією “Медіа- та інформаційна грамотність у суспільствах знань”, ініційованої Міжурядовою програмою ЮНЕСКО “Інформація для всіх” (2012) [4]. Поняття “інформаційна грамотність” у сучасному трактуванні не повною мірою відображає складні знання й уміння, пов’язані з використанням інформації та інформаційних технологій, а термін “грамотність” надає йому ознак елементарності й примітивності; свідчить про пріоритетність комп’ютерної грамотності на противагу таким складовим інформаційної підготовки, як вербалізація, аналіз, синтез інформації, критична оцінка, здатність до інформаційного самозабезпечення; невідповідність новій освітній парадигмі, насамперед, ідеям неперервної освіти (Н. Гендіна) [1]. Більш повним у досліджуваному контексті є феномен інформаційної культури.

Аналіз наукових праць з проблем інформаційної культури свідчить про існування багатокритеріальності у визначенні сутнісних характеристик досліджуваного явища. Більшість науковців відзначають необхідність подолання монодисциплінарного підходу до розуміння інформаційної культури суспільства, в межах якого її формування звужується до техніко-технологічних аспектів інформатизації, оволодіння навичками роботи з ІКТ-інструментарієм. Умовою формування інформаційної культури особистості є постійне самовдосконалення й самоосвіта, що реалізуються в межах освіти впродовж життя засобами інформаційної освіти, яку розуміємо як процес і результат сприйняття, накопичення, фільтрації, аналізу та засвоєння інформації, отриманої від суспільства засобами цілеспрямованої самостійної діяльності з оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб на основі використання як традиційних, так і нових інформаційних технологій.

Ефективність реалізації завдань інформаційної освіти зумовлює характер національної політики у сфері розробки й запровадження ІКТ в освіту [10; 11]. Основні напрями національної політики у сфері інформаційної освіти систематизовано Р. Козма (табл. 5).

Таблиця 5

**Пріоритетні напрями й завдання
національної політики у сфері інформаційної освіти [61]**

Напрями інформаційної освіти	Основні завдання інформаційної освіти
Сприяння економічному зростанню	Підготовка робочої сили для економіки, що розвивається: формування ІКТ-умінь засобами освіти
Забезпечення соціального розвитку й рівноваги	Поширення знань, розвиток креативності, підвищення рівня культури населення; демократизація і доступність державних послуг: розвиток культури школи, формування інформаційної грамотності, забезпечення рівного доступу до освіти засобами ІКТ
Реформування освіти	Якісні зміни змістово-методичної й оцінювального компонентів освітнього процесу, спрямованих на усвідомлення ключових понять, здатність їх використовувати в умовах реального життя; розвиток креативності, колаборативності, співробітництва, самовдосконалення; розробка нових підходів до оцінювання ефективності навчального процесу
Модернізація управління освітою	Підвищення ефективності управління: використання ІКТ у менеджменті й керівництві
Розвиток інфраструктури	Бюджетне фінансування запровадження ІКТ в освіту: бюджетне фінансування ІКТ-ресурсів і програмного забезпечення
Модернізація системи професійно-педагогічної освіти	Формування ІКТ-компетентностей сучасного вчителя
Забезпечення технічної підтримки	Розвиток освітніх мереж, апаратних засобів: технічне й методичне забезпечення через співробітництво
Оновлення змістово-методичного компонента	Зміни навчальних програм, методів викладання й оцінювання ефективності навчання
Розвиток контенту	Розробка й запровадження ІКТ-контенту в чинну освітню політику

Дослідник встановив тенденцію до набуття сучасною політикою у сфері інформаційної освіти комплексного характеру, її спрямованості на сприяння економічному зростанню, забезпечення соціального розвитку, реформування освіти, модернізації управління, розвитку інфраструктури, модернізації системи професійно-педагогічної підготовки, оновлення змістово-методичного компонента освіти тощо. Окреслені напрями формування національної політики розвитку інформаційної освіти дають змогу встановити певний рівень інформатизації освіти в конкретній країні, здійснити аналіз її якісних пріоритетів.

Значним внеском Р. Козма у розвиток теорії інформатизації освіти є визначення специфічних завдань національної освітньої політики в цій сфері (табл. 6).

Таблиця 6

**Завдання національної політики щодо розвитку
інформаційної освіти (за Р. Козма) [10]**

Завдання національної політики розвитку інформаційної освіти	Стратегічні пріоритети
Розвиток інформаційної інфраструктури	Національні стратегії фінансового забезпечення й розподілу технологічних ресурсів
Удосконалення професійної підготовки вчителя	Адаптація системи професійно-педагогічної підготовки до вимог інформаційного суспільства: введення ІКТ-складової до базових навчальних планів, формування ІКТ-компетентностей вчителя
Технічна підтримка	Допомога засобами співробітництва у використанні апаратних засобів і програмного забезпечення в навчальному процесі
Оновлення змісту й методики викладання	Розроблення кроскурукулуму, інноваційних методик викладання на основі використання ІКТ-ресурсів, нових підходів оцінювання результатів навчальної діяльності
Розвиток ІКТ-компонента національних стратегій	Розроблення й реалізація національних планів і програм розвитку інформаційної освіти (освітні платформи, портали, інформаційні кіоски, інструкції)

Розвиток інформаційної інфраструктури спрямований на забезпечення освітніх установ ІКТ та медіа-ресурсами переважно шляхом розробки й реалізації національних фінансових стратегій. Вони є пріоритетними для країн, інформаційна освіта яких перебуває на ранніх етапах розвитку.

Ключову роль у розвитку інформаційної освіти відіграє професійно-педагогічна підготовка вчителя до діяльності в умовах інформаційного суспільства [6]. Відповідно до сучасних вимог суспільного розвитку ефективність інформаційної освіти забезпечують, насамперед, уведення ІКТ-складової до базових навчальних планів, розробка нових підходів до формування ІКТ-компетентності вчителя [7].

Технічна підтримка полягає в сприянні розвитку співробітництва між освітніми установами різних рівнів з проблем використання апаратних засобів і програмного забезпечення в навчальному процесі, упровадження ІКТ-складової в навчальні плани й програми освітніх установ.

Оновлення змісту освіти та методики викладання спрямовано на упровадження в навчальний процес кроскуррикулуму; активне використання інноваційних методик викладання, що забезпечують формування ІКТ-компетентності учнів; розроблення ІКТ-освітніх стандартів і критеріїв оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності.

Розвиток ІКТ-компонента національних стратегій забезпечує відповідність національної освітньої політики вимогам інформаційного суспільства. На основі врахування специфіки національного розвитку й напрямів національних стратегій інформатизації освіти здійснюється розроблення національних планів і програм, реалізація яких базується на створенні інноваційних інформаційних ресурсів (освітні платформи, портали, інформаційні кіоски) [11]. Підкреслимо, що ефективність національної політики інформатизації освіти забезпечується дотриманням комплексу принципів управління розвитком інформаційної освіти: узгодженості управління; розподілу повноважень; практичного упровадження; приватно-громадського партнерства; орієнтації на процес, результат та оцінювання результатів; цільового використання ресурсів.

Основні тенденції розвитку інформаційної освіти відображають структурні, просторові, змістові, методичні, технологічні інновації, що зумовлюють такі прояви інформатизації: інформатизацію освітніх мереж, віртуалізацію й стандартизацію інформаційної освіти, активне використання інноваційних технологій навчання (табл. 8). Основним засобом інноваційного розвитку освіти в інформаційному суспільстві є активне використання ІКТ-ресурсів. Підкреслимо комплексний характер окреслених змін, спрямованість на взаємопроникнення й інтеграцію інновацій, покладених в їх основу.

Таблиця 8

Тенденції розвитку інформаційної освіти

Інновації, покладені в основу трансформації освіти в інформаційну еру	Тенденції розвитку інформаційної освіти
Структурні	Інформатизація освітніх мереж
Просторові	Віртуалізація освіти
Змістові	Введення ІКТ-складової до освітніх стандартів, відповідність стандартів вимогам інформатизації (інформаційна грамотність і компетентність)
Методичні	Упровадження Learning 2.0, проектних технологій, технологій розвитку критичного мислення, випереджального розвитку тощо
Комунікаційно-технологічні	Використання ІКТ-інструментарію в навчально-виховному процесі

Проявом структурних трансформацій освіти в умовах переходу до інформаційного суспільства є інформатизація освітніх мереж (суспільних об'єднань, провідними характеристиками яких є прагнення до якості, відданість справі та зосередження на результатах (Д. Хопкінс)).

Освітні мережі є проявом інноваційного управління (координаційна модель), характерними ознаками якого є наявність горизонтальних зв'язків, утворених у ході природного еволюційного процесу, заснованого на самодіяльності, самоорганізації, саморозвитку, співробітництві. Тенденція до збереження верти-

кальних зв'язків та їх інтеграція з горизонтальними є ознакою змін у характері управління сучасними освітніми мережами. Організація координаційного управління освітніми мережами передбачає сприяння розбудові середовища – каталізатора нових знань.

Діяльність освітніх мереж заснована на принципах добровільності, співробітництва, партнерства й рівноправності, відсутності ієрархічності. “Вузлами” мережі стають оригінальні утворення, альтернативні традиційним (наприклад, інноваційні навчальні заклади), що виконують однакові функції, а формами взаємодії, що виникає за ініціативою самих “вузлів”, – асоціації, товариства, об'єднання, ради.

На основі систематизації наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, присвячених аналізу феномену освітніх мереж, встановлено їх основні типи: інституційні, освітніх закладів, соціально-функціональні, або контактні. Ознакою переходу до інформаційного суспільства є активізація діяльності соціально-функціональних (контактних) освітніх мереж. В інформаційну епоху освітні мережі трансформуються в інформаційні (електронні), електронні засоби зв'язку виступають головним ресурсом діяльності сучасних інформаційних освітніх мереж, які набувають ознак віртуальності й перетворюються на середовище виробництва нових знань [3].

Аналіз діяльності глобальних освітніх мереж дав змогу встановити, що в умовах переходу до інформаційної ери електронні мережі виступають основним ресурсом і засобом інформатизації самих освітніх мереж, які набувають ознак каталізаторів нових знань у віртуальному просторі засобами специфічної структури та з використанням ІКТ-ресурсів.

Проявом просторових трансформацій освіти в умовах інформатизації є її віртуалізація, представлена неформальним і формальним компонентами. У межах неформальної віртуальної освіти використовують online-навчальні курси, які дають змогу отримати поглиблені знання з навчальних предметів, розширити межі шкільного курикулуму або перескласти навчальні кредити і вчасно завершити навчання в середній школі; технології електронного навчання. Формальна віртуальна освіта представлена досвідом так званих кібер-шкіл (cyber-шкіл), які набули широкої популярності в США. Кібер-школи (online-школи, Internet-школи) надають освітні послуги засобами оригінальної системи управління навчанням (learning management system (LMS)) на основі програмного забезпечення [12].

Специфічними характеристиками кібер-шкіл є відсутність територіальних меж і визначеного місця розташування, регламенту й розкладу занять, що дає змогу навчатись у зручний час і незалежно від місця проживання; активне використання інноваційних підходів до організації навчання – надавати освітні послуги дітям і молоді з обмеженими можливостями; категоріям групи ризику; особам, які проживають у віддалених територіях; які мають ускладнення в здобутті освіти в традиційній школі; використання інтегрованих навчальних програм сприяє оптимізації навчання; гнучкий план роботи суттєво розширює можливості педагогічного персоналу, представники якого можуть проживати на великій відстані від учнів, яких навчають; змивання меж між школою й місцем проживання надає нові можливості розвитку домашньої освіти; використання нових моделей управління й фінансування спрощує систему захування учнів на навчання незалежно від їх місця проживання.

Високі кількісні показники розвитку віртуальної освіти у США супроводжуються суттєвими недоліками й проблемами в її організації. Виходячи із цих позицій, основними об'єктами вдосконалення віртуальної освіти є фінансове врегулювання; удосконалення форм і методів контролю; системи акредитації; сертифікація професійно-педагогічної кваліфікації; аутоідентифікація учнів як головних суб'єктів віртуального навчання [8].

Упровадження змістових інновацій спрямовано на збагачення змісту освіти ІКТ-складовою, що передбачає введення до навчальних планів спеціальних навчальних дисциплін, які забезпечують формування інформаційної грамотності; використання міждисциплінарного підходу у формуванні навчальних планів, розвиток крос-курукулярності освіти.

Оптимізація згаданих підходів потребує розроблення національних освітніх ІКТ-стандартів. Позитивний досвід створення таких стандартів представлено в процесах інноваційного розвитку освіти США. Базові Національні освітні технологічні стандарти (National Educational Technology Standards (NETS)), орієнтовані на всіх учасників навчального процесу (учні, вчителі, адміністрація) створюються за сприяння Міжнародного товариства технологій в освіті [9] під безпосереднім керівництвом Міністерства освіти США, яке ініціює програми й проекти розвитку, упровадження, оцінювання нових стандартів. Оновлення Національних технологічних стандартів сприяє підвищенню рівня технологічної грамотності населення. Основними механізмами стандартизації змісту освіти відповідно до вимог інформаційного суспільства є державна підтримка, високий рівень фінансування й інформатизації освіти.

Розвиток крос-курукулуму, представлений в освітніх трансформаціях розвинених країн, свідчить про активну інформатизацію змісту освіти засобами розширення обсягу знань на основі використання міждисциплінарного підходу. При цьому важливим ресурсом формування крос-курукулуму і його практичного запровадження виступають ІКТ.

Аналіз сучасної інноваційної освітньої практики європейських країн свідчить про появу новітніх підходів, які суттєво оптимізують процес інформатизації суспільства. У цьому контексті значний інтерес становить Learning 2.0 – технологія електронного навчання [14]. Learning 2.0 як неформальна освіта поєднує в собі ознаки неформального електронного навчання, створеного на основі інтеграції мережевого та формального (традиційного) навчання [17], й інноваційної технології навчання. Упровадження Learning 2.0 в освітню практику здійснюють засобами “вбудованої”, “зворотної” моделей, моделі “громада” (“community-модель”)); через практику мережевих програм, в основі яких структурно-організаційні, технологічні і методичні інновації. Інноваційний потенціал Learning 2.0, як зазначає С. Редекер, полягає в його альтернативності традиційному формальному навчанню; в широкоаспектності й багаторесурсності, яких не мають більшість приватних і державних навчальних закладів формальної освіти; в нових можливостях, що надаються через використання інструментарію Web 2.0; можливості реалізації завдань неперервної освіти, освіти протягом життя.

Основними здобутками Learning 2.0 є визначальна роль в інформатизації освіти. Електронне навчання дає змогу подолати проблеми освіти дорослих, осіб з особливими потребами, малозабезпечених; оптимізувати процес створення єдиного інформаційного простору; розробити й запровадити нові методи та за-

соби навчання, орієнтовані на активне використання інформаційних технологій; синтезувати засоби й методи традиційної та інформаційної освіти; зумовлює подальший розвиток освітніх інновацій.

Висновки. Таким чином, ІКТ в умовах розвитку інформаційної освіти перстає бути головною стратегічною домінантою, перетворюється на основний (проте не єдиний) засіб її еволюції відповідно до вимог інформаційного суспільства. Інформатизація вже не відіграє роль важливого фактора соціальних трансформацій (у тому числі освітніх), набуваючи характеристик пріоритетного чинника інноваційного розвитку.

Список використаної літератури

1. Гендина Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю.В. Уленко. – М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
2. Гуржій А.М. Аналіз стану комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів за 1997-2001 роки / А.М. Гуржій, В.Ю. Биков, В.В. Гапон // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – № 4. – С. 3.
3. Иванов Д. Феномен компьютеризации как социологическая проблема [Электронный ресурс] / Д. Иванов // Проблемы теоретической социологии. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2000. – Вып. 3. – Режим доступа: <http://www.nethistory.ru/biblio/1043175151.html>.
4. Найдъонова Л. ЮНЕСКО пропонує користуватись новим інтегрованим поняттям МІГ – медіа- та інформаційна грамотність. [Електронний ресурс] / Л. Найдъонова. – Режим доступа: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/7775>.
5. Хан А.В. На пути к обществам знаний / А.В. Хан // Наука в информационном обществе. – СПб., 2004. – С. 22–26.
6. Castells M. Materials for an exploratory theory of network society [Электронный ресурс] / М. Castells. – Brit. J. of Soc., 2000. – № 51. – P. 5–24. – Режим доступа: <http://ictlogy.net/bibciter/reports/projects.php?idp=519>.
7. European Commission (n.d.). A programme for the effective integration of Information and Communications Technologies (ICT) in education and training: 2004-2006. Retrieved December 3, 2006. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/programmes/elearning/programme_en.html.
8. Glass G.V. Online K-12 Schooling in the U.S.: Uncertain Private Ventures in Need of Public Regulation. Boulder, CO: National Education ... [Электронный ресурс] / G.V Glass, K.G. Welner. – Режим доступа: colorado.edu/.../NEPC-VirtSchool-1-P...
9. International society for technology in education (ISTE) / National Educational Technology Standards [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iste.org/AM/Template.cfm?Section=NETS>.
10. Jones R. Local and national ICT policies. In R. Kozma (Ed.) Technology, innovation, and educational change: A global perspective (pp. 163-194). Eugene, OR: International Society for Technology in Education [Электронный ресурс] / R. Jones. – Режим доступа: <http://www.ctl.sri.com/publications>.
11. Kozma R.B. Comparative Analysis of Policies for ICT in Education. [Электронный ресурс] / R.B. Kozma. – Режим доступа: http://robertkozma.com/images/kozma_comparative_ict_policie.
12. Long A. Cyber Schools// Education Commission of the States. [Электронный ресурс] / A. Long. – Режим доступа: www.ecs.org.
13. McLaughlin M. Professional communities and the work of high school teaching. Chicago: University of Chicago Press [Электронный ресурс] / М. McLaughlin, М. Talbert. – Режим доступа: <http://www.stanford.edu/group/suse-crc/cgi-bin/drupal/public...>

14. Redecker C. The (Untapped) Potential of Learning 2.0.-Creative Learning Innovation Marketplace, 2009, 16 October 2009, Lisbon. – [Електронний ресурс] / C. Redecker.- Режим доступу: <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/elearning.html>.

15. SAOUG. The Role of the South African Online User Group (SAOUG) in the Informatization of Society [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.saug.org.za/archive/2003/0317a.pdf>.

16. The American Library Association [ALA] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>.

17. Wilkins D. Learning 2.0 and Workplace Communities [Електронний ресурс] / D. Wilkins. – Режим доступу: http://www.astd.org/lc/2009/0202_wilkins.html.

18. Wisconsin Department of Public Instruction ITLS: Overview of Information and Technology Literacy Wisconsin's Model Academic Standards for Information & Tecnology Literacy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dpi.wi.gov/imt/itlstfst.html>.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Листопад Е.В. Тенденции развития информационного образования в условиях перехода к инновационной модели

В статье представлены конкретизация и систематизация тенденций развития информационного образования, обусловленного проявлениями информатизации: информатизацией образовательных сетей, виртуализацией и стандартизацией информационного образования, активным использованием инновационных технологий обучения и ИКТ-инструментария.

Ключевые слова: *информационное общество, информатизация, информационная культура, информационная грамотность, информационная компетентность, информационное образование, виртуализация образования, информатизация образовательных сетей, электронное обучение.*

Lystopad E. Towards information education development in transitions to innovative model

Towards Information Education development in transitions to Innovative Model are discussed at the article. The Educational Networks Informatisation, Virtualisation and Standardisation of the Information Education, Innovative Educational Technologies' and IKT-toolboxes using are presented and systematised

Key words: *Information Society, Informatisation, Information Culture, Information Literacy, Information Competencies, Information Education, Virtualisation of the Education, the Educational Networks Informatisation.*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ОЗНАКИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті висвітлено наукові погляди на культуру професійного спілкування, розкрито сутність комунікативної функції у професійній діяльності журналіста, обґрунтовано необхідність формування у майбутніх фахівців ЗМІ культури діалогу як показника комунікативної компетентності.

Ключові слова: журналіст, комунікативна компетентність, культура діалогу, мовлення, особистість, професійна освіта, професійне спілкування, розвиток.

В умовах глобалізації та інформатизації суспільства й інтеграції України в європейський комунікаційний і освітній простір зростає роль засобів масової інформації, ефективність діяльності яких безпосередньо залежить від професіоналізму журналістів, від їх культури професійного спілкування, від уміння творчо налагоджувати співпрацю у процесі комунікації в різних сферах суспільного життя.

Сьогодні у кожній галузі суспільства (і особливо в журналістиці) важливим чинником успішності й конкурентоспроможності є майстерність діалогічного спілкування як основа людського взаєморозуміння, як професійне знаряддя, адже в умовах правової держави вміння вести конструктивний діалог відіграє першорядну роль у розв'язанні суспільних проблем, сприяє уникненню протистояння і протидії сил.

Нові тенденції в житті суспільства стосуються й навчання майбутніх журналістів, до яких висувуються вимоги володіння нормами професійно орієнтованого спілкування, вміннями творчо вирішувати професійні проблеми й будувати конструктивний діалог – бути комунікативно компетентними.

Сучасного журналіста “не можна уявити без таких рис, як комунікабельність, вміння спілкуватися з людьми, розуміти їх потреби й інтереси” [11, с. 82]. Майбутній журналіст – комунікативна особистість – це суб’єкт, здатний в міру його здібностей до вироблення, використання й ретрансляції комунікативних кодів, що забезпечують взаємодію між людьми [3, с. 51].

В умовах інформаційно-комунікаційної революції, що відбулася за два останні десятиріччя, актуалізувалася проблема формування комунікабельної, творчої особистості майбутнього журналіста у процесі професійної підготовки. Наразі можна спостерігати загрозливу тенденцію, коли “непрофесіоналізм серед молодих фахівців набуває загрозливих масштабів” [13, с. 61], що посилює необхідність пошуку шляхів оптимізації процесу формування в майбутніх журналістів культури професійного спілкування. Інформаційно-комунікаційна революція, за словами Я. Засурського, не лише означає зростання ролі інформації та знань про сучасний світ, але й висуває нові вимоги відносно журналістики, якості журналістської продукції і, звичайно ж, до журналістських кадрів [4].

Теоретична значущість і недостатня розробленість цієї проблеми визначили тему статті, **метою** якої є висвітлення наукових поглядів на культуру професійного спілкування, розкриття сутності комунікативної функції у професійній

діяльності журналіста, обґрунтування необхідності формування у майбутніх фахівців ЗМІ культури діалогу як показника комунікативної компетентності.

Питанням професійної освіти присвячені праці Д. Белухіна, В. Болотова, Є. Климова, В. Кукушкіна, В. Серікова, В. Ворошилова, Я. Засурського, С. Кор.-коносенка, В. Кудіна, В. Лозової, Є. Прохорова, В. Різуна, Л. Світич, В. Фатиміної та ін.

Проблема формування культури професійного діалогу висвітлена в наукових розвідках С. Амеліної, Л. Анпілогової, М. Бахтіна, Н. Березіної, В. Беркова, М. Вайновської, Л. Введенської, О. Зарецької, М. Зарви, В. Іванова, Т. Колбіної, В. Костюка, А. Москаленка, Л. Петровської, Г. Почепцова, А. Ривіна, С. Рубінштейна, Г. Сагач, П. Сопера, Л. Супрун, М. Тузової, Д. Чубатої, Г. Шергової, О. Щербакової та ін.

Специфіку підготовки журналістських кадрів та творчий характер роботи журналіста розкрили дослідники Н. Агеєнко, Ю. Андреева, А. Бобков, Р. Бухарцев, В. Горохов, В. Гоян, А. Гришанін, О. Дорошук, В. Здоровега, С. Корконосенко, Г. Лазутіна, А. Марачева, Г. Мельник, В. Олешко, Д. Прилюк, Є. Проніна, О. Самарцев, Л. Світич, А. Тепляшина, Т. Тюлюлюкіна, І. Фатеева, І. Чемерис, А. Ширяєва, Ю. Шаповал, Л. Шестьоркіна та ін.

Комунікативну компетентність як важливу ознаку професіоналізму розглядали Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, Н. Корольова, Д. Люїс, А. Маркова, А. Панфілова, Л. Петровська, А. Сергієнко, Л. Столяренко, О. Федоров та ін.

У журналістській освіті сьогодні спостерігається серйозна суперечність: між вимогами суспільства до рівня культури професійного спілкування журналістів і недостатнім науковим обґрунтуванням педагогічних умов процесу її формування під час навчання у вищих навчальних закладах.

Поняття “журналіст” як суб’єкт журналістської професії може співвідноситися з поняттями: “комунікатор” (особа чи група осіб, які створюють і передають повідомлення) та “медіатор” (той, що здійснює функції посередника в різних інформаційних системах) [11, с. 55].

За визначенням Л. Світич, слово “комунікація” означає повідомлення, бесіду, розмову, запрошення до розмови, “головне – спільна справа, зв’язок, спільні інтереси й установки, примирення, взаємодія” [11, с. 54]. Науковець називає журналістику “соціо-сигно-артономічною професією”, тобто такою, що передбачає спілкування з людьми, знаковими й художніми системами, якими в журналізмі є слово, звук, колір, статичне і рухливе зображення [11, с. 55]. Для журналіста особливо важливим, професійно значущим є “вміння говорити – говорити вільно й переконливо” [11, с. 11].

Як зазначає З. Смелкова, слово журналіста має стверджувати моральні ідеали – захищати добро і правду, об’єднувати людей, гармонізувати суспільні відносини. Слово журналіста має бути розумним, спрямованим до істини, насиченим за змістом, логічним. Слово журналіста повинно емоційно впливати на адресата [14, с. 3].

Комунікативна компетентність журналіста зумовлена вимогами суспільства і самої професії. На наш погляд, поняття комунікативної компетентності журналіста слід розглядати в контексті тлумачення терміна “комунікація”, який у науці визначається як “певна діяльність, зумовлена системою соціально значущих норм й оцінок, зразків і правил спілкування, прийнятих у цьому суспільстві” [5, с. 2], як

“зумовлений ситуацією й соціально-психологічними особливостями комунікаторів процес установаження й підтримки контактів між членами певної соціальної групи чи суспільства в цілому на основі духовного, професійного або іншого єднання учасників комунікації, який відбувається у вигляді взаємопов’язаних інтелектуально-мислительних та емоційно-вольових актів, опосередкованих мовою й дискретних у часі й просторі, тобто у вигляді актів мовлення, актів паралінгвістичного характеру й психофізичного впливу, актів сприймання та розуміння, що пов’язані з процесами збору фактів, їх зберігання, аналізу, переробки, оформлення, висловлення та у разі потреби поширення, сприймання й розуміння; відбувається з використанням або без нього різних знакових, систем, зображень, звуків (письмо, міміка, жести та ін.), засобів комунікації (газети, журнали, аудіовізуальні програми та ін.), засобів зв’язку (телефон, телеграф, транспорт тощо) і результатом яких є конкретна інтелектуально-мислительна й емоційно-вольова поведінка співрозмовника, конкретні результати його діяльності, прийняті ним рішення, що задовольняють членів певної соціальної групи або суспільства в цілому” [9, с. 22].

Комунікативна особистість, на думку В. Буряка, – це “суб’єкт, взятий з боку його здібностей до вироблення, використання й ретрансляції комунікативних кодів, що забезпечують взаємодію між людьми” [3, с. 51].

Комунікативна компетентність журналіста визначається уміннями й навичками практичної взаємодії з людьми (ведення діалогу, вирішення конфліктних ситуацій або їх запобігання на різних стадіях, саморегуляція, розуміння невербальної мови спілкування тощо).

Дослідниця А. Сергієнко комунікативну компетентність журналіста тлумачить як поєднання професійно значущих ознак: володіння сучасними цифровими, інформаційними технологіями, мовної й риторичної компетентності журналіста, вміння впливати на людину й викликати емоційний відгук або зацікавленість аудиторії [12, с. 304].

Науковець акцентує на тому, що “спілкування або комунікація пронизує всі види діяльності журналіста й актуалізується у всіх формах – від міжособистісного спілкування до масової комунікації” [12, с. 304]. На думку вченого, крім комунікабельності, комунікативні властивості охоплюють і здатність правильно організувати спілкування, й уміння переконувати людей, впливати на них.

Як зазначає російська дослідниця З. Смелкова, однією з найважливіших особистісно-професійних рис журналіста є комунікативна компетентність [14, с. 28] – здатність особистості до мовленнєвого спілкування і вміння слухати. Спілкування, на думку науковця, є найважливішою особливістю журналістської праці, оскільки професія журналіста – це “професія підвищеної мовної відповідальності” [14, с. 9].

У сфері психології спілкування розглядається як один із видів людської діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтєв, А. Петровський). Етику спілкування називають засобом формування комунікативних умінь у студентів (Т. Панченко, Є. Сарапулова). У філософських дослідженнях підкреслюється індивідуалізуюча та соціалізуюча функції спілкування у процесі формування особистості (М. Кеган, В. Афанасьєв, Л. Буєва, Ю. Прилюк та ін.).

Деякі дослідники (Т. Панченко, Є. Сарапулова) вважають, що самопізнання та етика спілкування є засобом формування комунікативних умінь у представників молодого покоління, підкреслюючи при цьому необхідність урахування професійної спеціалізації [10, с. 40].

Змістом спілкування завжди виступає інформація. “Серед засобів спілкування виділяють вербальну й невербальну комунікацію. Мабуть, зайвим буде наголошувати на особливому значенні спілкування для журналістської діяльності: засоби передачі інформації становлять основу функціонування мас-медійної системи” [15, с. 64].

Спілкування є однією з форм взаємодії людей, важливою ознакою життєдіяльності особистості як суспільної істоти. Це складний процес налагодження й розвитку контактів між людьми, породжений потребами в їх спільній діяльності, адже саме спілкування і спільна діяльність – одна з найважливіших соціальних потреб людини. Соціальне розуміння спілкування полягає в тому, що це – один із вимірів суспільної культури [6, с. 422].

Культура професійного спілкування в журналістиці тісно пов’язана з досконалим володінням комунікативними навичками, вмінням будувати конструктивний, якісний, цивілізований діалог, необхідною умовою якого є позитивна налаштованість, уміння поєднати “твердження й заперечення”, здатність уникати “чистої”, полеміки, що, за словами М. Бахтіна, є “грубою формою діалогу”.

У науковому світі діалог тлумачиться як довільна взаємодія структур, що характеризуються активністю, суб’єктивністю та власною логікою розвитку (С. Біблер, Г. Буш, М. Ярошевський); як зв’язок комунікантів (М. Глушенко), як форма суб’єкт-суб’єктної взаємодії (Є. Шиянова), як спосіб розвитку особистості (О. Бочкарева, І. Залигіна, Л. Орешкіна, Г. Столяров) тощо.

Сучасні ЗМІ – надійний, специфічний засіб звернення до широкої аудиторії, серед якої – друзі й супротивники, однодумці й опоненти, але з умілою допомогою журналістів вони стають партнерами по діалогу.

Майбутньому журналістові потрібно виробляти вміння у процесі бесіди створювати атмосферу мовленнєвої гармонії, у якій діалогічне мовлення будуватиметься на повазі до співбесідника “обопільним для його учасників позитивним емоційним і етичним перебігом і результатом” [7, с. 160] та на основі діалогічної єдності – “об’єднання сусідніх реплік діалогу на логічній і/або психологічній основі (запитання і відповідь, пропозиція і реакція на неї, наказ і згода чи відмова його виконати)” [7, с. 160].

У журналістиці особливу роль відіграє “соціальний діалог” – своєрідній ідейній взаємодії різних суспільно-політичних сил, який включає зіставлення позицій, бажання й уміння зрозуміти опонента, врахувати його підхід, відстоювання інтересів і вимог через критику, полеміку в ході відкритої дискусії з метою домогтися погоджених рішень.

Незважаючи на характер власної спрямованості на діалогічні стосунки, журналіст завжди вступає в соціальний діалог. Саме мистецтво діалогічного спілкування як найважливіший критерій інтерсоціальних здібностей є однією з найважливіших професійних рис майбутнього журналіста: вміння організувати бесіду, спрямовуючи її в належне русло, створює необхідні умови для діалогу – засобу “подальшої інтенсифікації соціального прогресу” [2, с. 5], що в сучасних умовах інтеграції України в європейський простір є особливо актуальним.

Найважливішими умовами конструктивного діалогу є:

- визнання рівності всіх партнерів діалогічних взаємин і рівного права на врахування їхніх інтересів, пропозицій, побажань;
- принципи гуманізму і демократизму в діяльності й у діалогічних стосунках;

– партнерської взаємодії в діалозі всіх сторін і сприйняття партнера як бажаного й потрібного співрозмовника.

У процесі діалогу висловлювання його учасників стають соціологічною категорією, бо діалог – це врахування думок і уявлень людей – учасників суспільного процесу.

Звичайно, як у будь-якій діяльності, в мовленнєвому процесі журналіста неможливо обійтися без помилок, але їх можна звести до мінімуму, оволодівши теоретичним і методологічним підґрунтям культури діалогу, знаючи основні вигоди до побудови діалогічного мовлення в процесі професійного спілкування.

Володіння діалогою (теорією діалогу) в сучасних умовах є однією з визначальних професійних рис майбутнього журналіста, оскільки її призначення – “розкрити закономірності й методологічні засоби цілеспрямованої взаємодії людей, виявити ефективні способи реалізації їх творчого потенціалу – нагальне завдання кожного керівника, вченого, педагога, лікаря, юриста, журналіста, культурної людини взагалі” [2, с. 137].

Синтез комунікативних і творчих складових допомагає побудові конструктивного діалогу, створенню сприятливої атмосфери у стосунках, вдосконаленню процесу спілкування, що зумовлює особистісне і професійне зростання майбутнього журналіста.

Специфіка роботи майбутнього журналіста полягає в тому, що вона орієнтується на взаємодію не лише з аудиторією, а й з інформаційними ресурсами, що підкреслює необхідність системності у використанні інноваційних методик і технологій в навчальному процесі. Це сприятиме повноті уявлень студентів про закономірності спілкування й комунікації, всебічній підготовці до успішної професійної діяльності.

На думку В. Олешка, “діалог з аудиторією чи конкретною людиною-споживачем журналістської продукції є одним із найефективніших способів налагодження творчих взаємовідносин. Адже діалог у сучасній журналістиці – це не лише спосіб засвоєння інформації, не лише авторський прийом, але й спосіб реалізації вихідних функцій журналістики, умова життєздатності системи в цілому” [8, с. 6].

Роль діалогу “особливо зростає в період демократизації суспільства. Наше майбутнє багато в чому залежить від уміння організувати продуктивний діалог в найрізноманітніших сферах людської діяльності, адже не існує альтернативи для діалогу як способу взаємодії між людьми” [2, с. 3].

У процесі професійної підготовки майбутні журналісти мають усвідомити, що одним із проявів професійної культури діалогу як важливої складової соціальної комунікації є знання й дотримання правил безконфліктної поведінки, а саме:

- чітко визначати мету діалогу, зрозуміло формулювати запитання;
- бути точним і конкретним;
- вміти вислухати й почути співрозмовника;
- виявляти оптимізм при веденні діалогу;
- виявляти свою зацікавленість і обізнаність з предметом розмови;
- враховувати загальну обстановку і користуватися допомогою та порадами інших людей;
- розраховувати час бесіди й оптимально його використовувати для ведення діалогу;
- приймати співрозмовника таким, яким він є;

- не перебивати співрозмовника, вислуховувати його відповіді до кінця, навіть якщо він не дослухав ваше запитання;
- якщо співрозмовник не дав відповіді чи відповів неточно, треба коректно повторити своє запитання й повернути співбесідника до теми розмови;
- підкреслювати значущість співрозмовника, при нагоді – хвалити його;
- не згадувати погане;
- не давати непроханих порад;
- пояснювати причини своєї поведінки;
- бути тактовним, стриманим, коректним;
- не сперечатися через дрібниці, погоджуватися, якщо треба – поспівчувати;
- витримувати правильну інтонацію, належний ритм розмови;
- використовувати спеціальні полемічні прийоми, інформаційні стимули.

Комунікативність майбутнього журналіста – складова культури спілкування, а розвиток навичок спілкування студента відбувається в процесі опанування культурних інструментів спілкування й етичних норм поведінки, які вироблені в ході суспільно-історичної практики і прийняті в тій соціокультурній групі, до якої належить та чи інша особистість.

Різні цілі журналістської діяльності потребують виконання різних мовних дій, які співвідносяться не з темою інформації (вона може бути однією й тією самою), а з метою мовних намірів журналіста щодо глибини розкриття проблеми і важливості особистих висновків журналіста й тих, кому його мова адресована. Одну й ту саму тему можна подати у вигляді: а) стислого оперативного повідомлення, обмеженого за лінгвістичною формою вираження; б) більш розгорнутої замітки; в) інформаційної кореспонденції без висновків і коментарів журналіста; г) емоційної, стилістично забарвленої аналітичної кореспонденції, різноманітної за лінгвістичною формою вираження, з журналістськими коментарями аналітичного характеру.

На думку С. Амеліної, при формуванні культури професійного спілкування майбутніх фахівців першочергове значення відіграє особистісно орієнтований підхід, який передбачає врахування потреб, інтересів і здібностей кожного студента; визнання його самоцінності як активного носія суб'єктного досвіду професійного спілкування; врахування цього досвіду при конструюванні навчально-виховного процесу [1].

Одним зі складників професійної культури майбутнього журналіста є культура мови (у тому числі культура усного мовлення), підпорядкованої завданням професійного спілкування. Формування у студентів необхідних для цього навичок і вмінь відбувається одночасно із засвоєнням теоретичних і практичних знань із журналістики в процесі інтерактивних лекцій, озвучування новинної інформації, публіцистичних текстів, у презентації власних творчих проєктів. При цьому увага акцентується як на змісті тексту, так і на способі його повідомлення.

Розвиток емоційно-вольового ставлення студентів до власних навчально-пізнавальних дій у формуванні професійного спілкування забезпечується мотиваційно-стимулюючим складником цього процесу, оскільки “саме позитивна мотивація до навчання та особистісного поступу, яку створює й підтримує насамперед учитель (викладач. – Г.Л.), є наріжною умовою конструктивної соціалізації...” [11, с. 181].

В останні десятиліття з'явилися численні дослідження російських учених, присвячені навчанню майбутніх журналістів професійному мовленню рідною

(В. Березіна, В. Ворошилов, В. Горохов) та іноземною (Т. Бударіна, Л. Нагорнюк, І. Чемерис) мовами.

Формування культури професійного спілкування у майбутніх журналістів є одним зі шляхів придбання соціального досвіду, складником загального процесу соціалізації, умовою успішної журналістської діяльності.

На початковій (установчо-орієнтаційній) стадії цього процесу відбувається формування у студентів усвідомлених мотивів розуміння професійного спілкування як основи всіх видів діяльності у журналістській роботі та самостійного виду професійної діяльності майбутнього працівника ЗМІ як представника професії типу “людина ↔ людина”, який має бути інтелігентним, ерудованим, професійно компетентним, творчим, комунікабельним, з високим рівнем духовності й загальнокультурної освіченості.

На наступній (пізнавально-діяльнісній) стадії процесу формування культури професійного спілкування у майбутніх журналістів відбувається формування пізнавальної мотивації, заснованої на заохоченні студентів до знайомства з новим, нестандартним, специфічним, сприяє творчому розвитку майбутнього фахівця.

Розвиток вказаних мотивів навчальної діяльності студентів у свою чергу стимулює набуття ними високого рівня якостей і вмінь професійного спілкування та підвищення свого загальнокультурного рівня (на основі раніше здобутих знань професійного змісту та відомостей, з якими студенти зустрічаються вперше, які є новими і завдяки яким збагачується їхня професійна компетентність, у тому числі й комунікативна).

Змістовий компонент у підготовці студентів до професійного спілкування реалізується через операційно-діяльнісний компонент – “організація практичної навчально-пізнавальної діяльності учнів з опанування змісту освіти” [16, с. 233]. Цей компонент, на думку В. Ягупова, є “одним із головних складових дидактичного процесу і його можна визначити як процесуальний, методичний” [16, с. 233].

Висновки. Отже, формування культури професійного спілкування як показника комунікативної компетентності майбутнього журналіста – важливий компонент сучасної журналістської освіти. Наразі на ринку праці конкурентоспроможним й успішним може бути лише фахівець з високим рівнем знань і культури професійного спілкування.

Високий рівень культури спілкування й комунікативна готовність журналіста до професійної діяльності визначаються уміннями та навичками практичної взаємодії з людьми (ведення діалогу, вирішення конфліктних ситуацій або їх запобігання на різних стадіях, саморегуляція, розуміння невербальної мови спілкування тощо). Діалог є основою людського взаєморозуміння. Перед журналістикою постає завдання бути організатором і водночас головним засобом й ареною соціального діалогу, забезпечувати його інформативну наповненість.

Список використаної літератури

1. Амеліна С.М. Гуманізація процесу формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців / С.М. Амеліна // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. – 2010. – Вип. № 2.
2. Берков В.Ф. Культура діалога : учеб. пособ. / В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич. – Мн. : Новое знание, 2002. – 152 с.
3. Буряк В.Д. Журналістська творчість як система образної комунікації : навч. посіб. / В.Д. Буряк. – Д. : РВВДНУ, 2003. – 60 с.

4. Засурский Я.Н. Искушение свободой: Российская журналистика: 1990–2004 / Я.Н. Засурский. – М., 2007. – 464 с.
5. Каландаров К.Х. Управление общественным сознанием. Роль коммуникативных процессов / К.Х. Каландаров. – М. : Гуманнит. Центр “Монолит”, 1998. – 80 с.
6. Кондрашов В.А. Новейший философский словарь / В.А. Кондрашов, Д.А. Чекалов, В.Н. Копорулина ; под общ. ред. А.П. Ярещенко. – 3-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008. – 668 с. – (Словари).
7. Матвеева Т.В. Риторический практикум журналиста : учебное пособие / Т.В. Матвеева. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 312 с.
8. Олешко В.Ф. Журналистика как творчество : учебное пособие для курсов “Основы журналистики” и “Основы творческой деятельности журналиста” – серия “Практическая журналистика” / В.Ф. Олешко. – М. : РИП-холдинг, 2004. – 222 с.
9. Різун В. Основи масового спілкування як духовного єднання і порозуміння / В. Різун // Вісн. ЛНУ. Сер.: Журналістика. – Л., 2001. – Вип. 21. – С. 20–25.
10. Сарапулова Є.Г. Самопізнання та етика спілкування як засобом формування комунікативних вмінь у представників молодого покоління / Є.Г. Сарапулова, Т.Д. Панченко // Педагогіка толерантності. – 2008. – № 3 (45). – С. 57–65.
11. Свитич Л.Г. Профессия: журналист : учебное пособие / Л.Г. Свитич. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 255 с.
12. Сергеенко А.А. Особенности развития коммуникативной компетентности студентов-журналистов в условиях вузов / А.А. Сергеенко // Журналистика и медиаобразование-2008 : сб. трудов III Междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 25–27 сентября 2008 г.) : в 2 т. / под ред. проф. А.П. Короченского. – Белгород : БелГУ, 2008. – Т. I. – 368 с. – С. 303–307.
13. Сисоева С.О. Педагогічна творчість : монографія / С.О. Сисоева. – Х. ; К. т : “Книжкове видавн. Каравела”, 1998. – 150 с.
14. Смелкова З.С. Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты : учеб. пособ. / З.С. Смелкова, Л.В. Ассуирова, М.Р. Савова, О.А. Сальникова. – 6-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 320 с.
15. Супрун Л. Соціально-психологічний і ментальний портрет журналіста / Л. Супрун // Журналістика : науковий збірник / за ред. Н.М. Сидоренко. – К. : Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – 200 с.
16. Ягупов В.В. Педагогіка : навчальний посібник / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Локарева Г.В. Проблема формирования у будущих журналистов культуры профессионального общения как признака коммуникативной компетентности

В статье освещены научные взгляды на культуру профессионального общения, раскрыта сущность коммуникативной функции в профессиональной деятельности журналиста, обоснована необходимость формирования у будущих специалистов СМИ культуры диалога как показателя коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: журналист, коммуникативная компетентность, культура диалога, речи, личность, профессиональное образование, профессиональное общение, развитие.

Lokareva G. The problem of the formation of the future journalists culture of professional communication as signs of communicative competence

The article deals with the scientific views on the culture of professional communication, the author reveals the essence of communicative functions in the professional activity of a journalist, the necessity of the formation of the future specialists of the media culture of dialogue as a measure of communicative competence.

Key words: journalist, communicative competence, the culture of dialogue, speech, personality, professional education, professional communication, development.

СУТНІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Проаналізовано становлення та розвиток поняття “освітнє середовище” у педагогічній науці. Визначено відмінності у поняттях “середовище”, “освітнє середовище”, “освітній простір”. Розглянуто різні підходи до виявлення змісту освітнього середовища у навчальних закладах.

Ключові слова: середовище, освітнє середовище, освітній простір, компонент, компоненти освітнього середовища.

Актуальність проблеми і теми дослідження зумовлена тим, що в умовах соціальної й економічної нестабільності, природовідповідності особистості, знищення простих людських зв'язків стає особливо актуальним розвиток освітнього середовища у навчальному закладі.

При переході до цивілізованого ринку і демократичного суспільства перспективною для розвитку освіти є концепція гуманізації середовища через створення комфортного середовища.

Істотними характеристиками цього середовища є гнучкість, різноманітність, доступність у часі та просторі, які забезпечують людині розуміння саме себе і навколишнього середовища, сприяють виконанню його соціальної ролі. Головною цінністю освіти стає розвиток в людині потреби і можливості вийти за межі того, що вивчається, здібності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток і самоосвіту. Таке уявлення діаметрально змінює підхід до освіти, особливо в його прогностичній інтерпретації: головне не система жорстко детермінованих освітніх установ по суті, нав'язувана людині й що обмежує свободу вибору, а людина, котра свідомо вибирає індивідуальну освітню траєкторію відповідно до своїх інтересів і здібностей, що визначають його освітні потреби.

Одним з істотних феноменів освітнього процесу є створення комфортного середовища в навчальному закладі. Аналіз психологічної, педагогічної, філософської й історичної літератури, педагогічної практики свідчить про зростаючий інтерес до проблеми, пов'язаної з формуванням, розвитком і становленням сприятливого мікроклімату. Для цих досліджень особливо значущими є праці вчених і педагогів-практиків у галузі вивчення соціального середовища, зокрема: гуманізації середовища Ш. Амонашвілі, Я. Буєвої, Я. Корчака, І. Песталоцці, В. Семенова, Л. Толстого, впливи соціального середовища на розвиток особистості Н. Йорданського, С. Моложавого, В. Шульгина; створення цілісного виховного процесу в середовищі Р. Фахрутдінової; конструювання середовища, що розвиває обдарованість особистості, Н. Гафурової; інтеграції методів дослідження середовища В. Лісицької.

Актуальність теми дослідження визначається суперечностями між: підвищеними вимогами, які висуває сучасне суспільство до випускника ВНЗ і негативним психологічним кліматом у навчальному закладі, що не дає змоги актуалізувати його творчий потенціал; гуманними загальнолюдськими цінностями, ідеалами й установками, що характеризують ВНЗ як спеціально організоване виховне середовище, і реальним розповсюдженням антигуманних цінностей, ідеалів,

мотивів і установок, домінуючих у значній частині сучасного позанавчального середовища студентів; необхідністю інтеграції діяльності всіх учасників освітнього процесу і фактичною відсутністю механізмів її реалізації.

Мета статті – проаналізувати сутність зміст освітнього середовища вищого навчального закладу.

Сучасну вищу освіту зумовлює необхідність створення умов для розвитку, вдосконалення освітнього середовища у ВНЗ. Створення єдиного освітнього і науково-педагогічного простору розглядається в контексті діалогу культур, залучення у різні педагогічні системи загальнолюдських цінностей як життєвих орієнтирів особистості.

Становлення педагога як особистості та як професіонала в процесі включення його в систему вищої освіти вимагає створення низки умов: мотиваційних, стимулювальних, освітніх і тих, що сприяють цілеспрямованому та цілісному розвитку педагога як гуманіста, демократа, гуманітарія, особлива роль у цьому належить освітньому середовищу ВНЗ.

Для виявлення особливостей середовища у ВНЗ необхідно розглянути поняття “середовище”, “освітній простір”, “освітнє середовище”.

Поняття “середовище” не має чіткого й однозначного визначення в світі науки. У найзагальнішому сенсі “середовище” розуміється як оточення.

У тлумачному словнику дається таке пояснення поняттю “середовище”: оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, пов’язаних спільністю цих умов, в яких протікає діяльність людського суспільства, організмів [1].

“Педагогічне середовище” – спеціально, згідно з педагогічними цілями організована система межособистісних відносин і ставлень до світу [2].

У педагогіку термін “середовище” був введений ще в епоху Просвітництва і розумівся як суспільні, матеріальні та духовні умови його існування, формування і діяльності, що оточували людину. У цьому значенні середовище розглядалося як: макросередовище, суспільно-економічна система в цілому (продуктивні сили, сукупність виробничих відносин і соціальних інститутів, свідомість, релігія і культура конкретного суспільства); мікросередовище як безпосереднє соціальне оточення людини (сім’я, колектив і групи різних рівнів) [3].

У вітчизняній педагогіці та психології термін “середовище” з’явився у минулому столітті, коли достатньо часто вживалися поняття “педагогіка середовища” (С. Шацький), “середовище колективу” (Л. Новікова), “навколишнє середовище” (А. Макаренко) [3].

С. Шацьким було розроблено концепцію взаємодії школи із середовищем – педагогіка середовища. Термін “педагогіка середовища”, по-перше, характеризував процес соціалізації особистості в суспільному середовищі; по-друге, характеризував проблему організації виховного процесу всередині школи з урахуванням впливу навколишнього середовища на колектив, і разом з тим – проблему активної участі колективу школи в суспільно корисній діяльності, перетворення середовища. С. Шацький [3] у структурі середовища виділяв: внутрішнє середовище (врахування впливу середовища на ідейно-моральну орієнтацію учнів, на формування їх життєвих планів, на стиль спілкування; врахування впливу засобів масової комунікації на позашкільне спілкування, на вибір внутрішньошкільних заходів); зовнішнє середовище (зв’язки школи із сім’ями, мік-

рорайоном, шефами, громадськістю, угрупованнями, неформальне спілкування поза школою).

Для дослідження проблеми розвивального середовища принципово важливий також педагогічний досвід А. Макаренка, який розвинув думку про те, що вирішення унікальних педагогічних проблем традиційними засобами неможливе. Перед суспільством з усією гостротою постало масштабне соціально-педагогічне завдання: необхідно було створити адекватні форми соціального життя дитячо-дорослого співтовариства і розробляти принципово нову практику освіти [4].

Вирішуючи це завдання, А. Макаренко створив прецедент соціально-педагогічного проектування розвивального середовища, а також заклав основи практичного вирішення цієї проблеми, апробував на практиці схему діяльності зі створення розвивального педагогічного середовища:

- педагогічний задум (для організації діяльності у невизначеній ситуації);
- механізми його реалізації (дитячо-доросла спільність, система різновікового об'єднання, демонстрація зразків педагогічної взаємодії у “живій” комунікації);
- осмислення досвіду діяльності (педагогічні праці).

В основу проектування була покладена ідея штучно створеного процесу, спеціально організованого з педагогічною метою; широка соціальна відвертість освітньої системи, комунікативні відносини з багатоманітними відомствами, виробничими, культурними центрами.

У вітчизняній педагогіці розмежовуються поняття “середовище” і “виховання”. Якщо раніше середовище часто підміняло виховання, то тепер ці поняття починають розглядатися в тріаді: середовище, спадковість і виховання (Б. Ананьєв, Г. Костюк, І. Шмальгаузен).

Пізніше з'являються такі поняття, як “середовище школи” і “середовище колективу” (А. Куракін, Л. Новікова). Середовище школи – це те, що її оточує і з чим школа як соціальний інститут суспільства взаємодіє. Не все в шкільному оточенні входить у поняття “середовище колективу”, а лише те, що стало реальною базою його існування і розвитку.

Характеризуючи поняття “середовище колективу”, Л. Новікова відзначає, що це все те, що оточує колектив і з чим він вступає у взаємодію. Це і та природа, на тлі якої й у взаємодії з якою живуть і розвиваються його члени. Це і зовнішнє середовище – “друга природа”, що оточує колектив у рамках тієї установи, на базі якої він функціонує, і за його межами. Це і світ тих ідей, понять і зразків, з якими стикається колектив і які стають його духовною їжею.

Це і соціальне середовище з властивими йому етичними нормами, функціональними й емоційно-психологічними відносинами. Середовище колективу на будь-якому рівні може бути сприятливим і несприятливим у виховному й освітньому відношенні [6].

Цікавою, на наш погляд, є думка Л. Новікової про те, що використовувати середовище в організації виховних впливів, значить, перетворювати її на провідника управлінських команд і регулятора відносин. Це припускає врахування як негативних і позитивних впливів середовища, так і її потенційних можливостей, який виступає основою проектування розвитку того чи іншого суб'єкта. Таке врахування, на думку автора, включає вивчення того:

- як і в чому середовище сприяє суб'єктові розвитку;
- що і як опосередковано в особистості, котра розвивається, колективі, виховній системі.

З іншого боку, врахування впливів середовища дає можливість:

- пояснити поведінку освітньої системи;
- передбачити хід її подальшого розвитку;
- передбачати зміни, які відбудуться у ній унаслідок взаємодії із середовищем;
- спроектувати систему заходів попереджувального, випереджального чи перетворювального характеру.

Аналіз вищезазначеного дає змогу стверджувати, що середовище можна використовувати:

- при висуненні цілей системи (це означає, повернути певні її сили до розробки цих цілей);
- з діагностичною метою (робити її реєстратором, експертом тощо);
- із проектувальною метою (включати фахівців у її осмислення, повертати їх до генерування ідей, припущень);
- для організації виховних впливів (перетворювати на провідника управлінських команд).

Ці ідеї розвивалися, сприяючи становленню підходу до вивчення середовища, пов'язаного з ідеями і методами системного аналізу навчально-виховного колективу і його зв'язками із соціальним середовищем, змістом і структурою офіційного та неофіційного спілкування учнів у школі і за її межами, формуванням соціалістичного типу особи та її творчої індивідуальності. Із цією метою створюються спеціальні соціально-педагогічні комплекси. Вивченням соціально-педагогічних комплексів займалися учені: І. Августевич, В. Кузь, Є. Тонков, М. Щетінін.

Тенденції розгляду поняття “середовище” в рамках відкритих педагогічних систем ще більше посилюються у 90-х рр. ХХ ст., коли провідними принципами державної політики в освіті стають: гуманістичний характер освіти, пріоритет суспільних цінностей життя, здоров'я, свободи, розвитку особистості.

Поняття “середовище” поєднується по значущості з освітою, роль якої в сучасному суспільстві неухильно зростає, така підкреслена взаємозалежність понять “середовище” і “освіта” вимагає окремого розгляду.

Аналіз праць С. Вершловського, І. Слободчикова, Г. Сухобської дає змогу відзначити сучасні підходи до розкриття феномену освіти, розгляду його як сфери соціального життя. У цьому контексті освіта, що не зводиться до спеціальної діяльності з освоєння цінностей культури. Зміни до підходів у системі вищої освіти спричинюють зміну статусу, за якого місця для освіти стають центрами освітніх ресурсів, і приводить до реформування класичної системи освіти, коли планування, соціальне й організаційне проектування, дослідження і експерименти не замикаються в рамках самих педагогічних систем, а зачіпають інші суб'єкти культури і різні соціальні інститути, соціокультурні процеси і рухи [7]. У зв'язку з чим і висувається ідея створення освітнього середовища, здатного забезпечити формування основ нового культурно-освітнього та соціально-педагогічного мислення. Такий підхід дає підстави розглядати поняття освітнього середовища як відображення єдності соціокультурного і духовного життя суспільства та безперервної системи освіти.

Проблема відбору і побудови змісту освітнього середовища впродовж століть привертала увагу вчених і практиків. Аналіз педагогічної літератури за-

свідчує, що ідеї Я. Коменського, Л. Корчака, А. Макаренка, Г. Спенсера та інших педагогів привели до певних змін у визначенні освітнього середовища.

Аналіз праць науковців дав змогу виявити, що під терміном “освітнє середовище” у педагогіці розуміється сукупність умов, котрі впливають на формування і функціонування людини в суспільстві, на наочну і людську обстановку особистості, її здібностей, потреб, інтересів, свідомості.

Поняття “освітнє середовище” корелює з поняттями “освітній простір” і “освітня система”. Незважаючи на схожість, як переконав аналіз праць науковців, ці поняття не тотожні.

Освітнім простором є комплекс умов, чинників, тим або іншим чином пов’язаних між собою і таких, що роблять вплив на освіту людини. Освітній простір може існувати як певна абстрактна система, незалежно від того, хто навчається.

Найзагальніше уявлення про простір пов’язане з порядком розташування (взаємним розташуванням) одночасно співіснуючих об’єктів. Кажучи про освітній простір, ми маємо на увазі комплекс певним чином пов’язаних між собою умов, які можуть робити вплив на освіту людини. При цьому само поняття “освітній простір” не має на увазі включеність того, хто навчається.

Поняття “освітнє середовище” також відображає взаємозв’язок умов, що забезпечують формування людини. У цьому випадку передбачається присутність того, хто навчається в освітньому середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення із суб’єктом (у нашому випадку – із тим, хто навчається).

Коли мова йде про освітнє середовище, то мається на увазі вплив умов освіти на того, хто навчається (точно так, як і вплив того, хто навчається на умови, в яких здійснюється освітній процес). Це зворотний вплив за сутністю задає спрямованість певному типу освітнього середовища через включення значущих для людини знань і використання комфортних технологій навчання, що приймаються слухачами. В освітньому просторі більшою мірою фігурують не стільки значущі для слухача освітні завдання, які ставляться самим слухачем, скільки бачення їх з боку організаторів педагогічного процесу – викладачів [7].

Також під “освітнім середовищем” розуміють “частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб’єктів освітніх процесів”. У свою чергу освітні системи – це соціальні інститути, чия мета – освіта людини.

Освітня система – це основна організаційна одиниця освітнього процесу, що відтворює деякий цілісний фрагмент культурної реальності та що забезпечує розвиток свідомості учня за допомогою його інтеграції з безліччю різноорганізованих культурно значущих навчальних текстів. Освітні системи складаються з певних елементів, які взаємопов’язані між собою. Взаємодія різних елементів освітньої системи або її підсистем спрямована на досягнення загальної для системи мети, загального позитивного результату [6]. Ця мета – навчання, виховання і розвиток особистості. Освітня система може розглядатися як самостійна сфера, усередині якої відбувається взаємодоповнення конкуруючих концепцій у результаті діалогу. Освітня система є відкритою системою з внутрішніми численними нелінійними зв’язками. Також для неї характерна інерційність, її стан змінюється тільки в результаті якісних зрушень усієї внутрішньої структури, котра вимагає тривалість в часі та зацікавленості в змінах всіх її компонентів, що становлять.

Слід зазначити, що в педагогічній літературі часто поняття “педагогічна система”, “освітня система” і “система освіти” використовуються як синоніми.

Крім цього, у педагогічному тезаурусі останнім часом активно використовуються такі поняття, як “єдиний освітній простір”, “територіальна освітня система”, “освітній соціокультурний комплекс”.

Ця ситуація вимагає чіткого визначення понять.

Поняття “єдиний освітній простір” використовується в педагогічній літературі за введенням Є. Ямбургом. Воно припускає “освіту без меж”, розглядаючи в єдності процеси, що відбуваються як у рамках установ і організацій, так і в сім’ї і в інших соціальних інститутах [8]. Поняття “територіальна освітня система” було введено В. Лазаревим і розуміється як складник єдиного освітнього простору, як сукупність пов’язаних між собою освітніх і інноваційних процесів (що відбуваються як в освітніх установах, так і поза ними) і діяльності освітніх установ, органів освіти й інших інститутів на тій або іншій території з управління цими процесами [9]. Центральною ланкою територіальної освітньої системи є спеціально організована відносно цілісна система освітніх установ. Освітній соціокультурний комплекс також розуміється як складник єдиного освітнього простору й у змістовному аспекті дуже близький до поняття “територіальна освітня система”.

Таким чином, під освітньою (педагогічною) системою розуміється сукупність взаємопов’язаних структурних компонентів, спрямованих на досягнення єдиної освітньої мети – формування особистості в цілісному педагогічному процесі.

Освітнє середовище, також як і освітня система, володіє великою мірою складності, оскільки має декілька рівнів – від державного, регіонального до основного свого першоелементу – освітнього середовища конкретного навчального закладу і класу (Н. Крилова).

Вітчизняні науковці до поняття “освітнє середовище” зараховують і освітнє середовище соціокультурних інститутів, шкіл, ВНЗ, установ післядипломної освіти тощо [3]. Учені вважають, що освітнє середовище здатне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб’єктів освітнього процесу.

Так, В. Левін виділяє такі компоненти освітнього середовища:

– соціальний – забезпечує навантаження із забезпечення можливостей задоволення і розвитку потреб суб’єктів освітнього процесу у відчутті безпеки, в збереженні та поліпшенні самооцінки, у визнанні з боку суспільства і в самоактуалізації;

– просторово-предметний – основний принцип організації просторової структури освітнього середовища, що включає гетерогенність і складність середовища, пов’язаність різних функціональних зон, гнучкість і керованість середовища як носія символічного спілкування;

– психолого-педагогічний – становить педагогічне забезпечення розвивальних можливостей, який є оптимальною організацією системи зв’язків між елементами освітнього середовища.

Зважаючи на поняття педагогічної системи в працях сучасних дослідників “...як взаємозв’язку структурних і функціональних елементів, підпорядкованих цілям формування особистості, що вчиться, готовності до самостійного, відповідального і продуктивного вирішення завдань в подальшій системі” (за Н. Кузьміною), можна зробити висновок, що специфічним буде і зміст елементів, складових освітнього середовища [4].

Вважаємо необхідним розгляд цілісності середовища в системі освіти. Так, В. Сагатовський пропонує визначити показники змісту освітнього середовища в цілісності, виділяючи при цьому такі її складові:

- цілісність буття трьох самоцінних започаткувань (людини, людства і природи);
- цілісність людини (у взаємодії його біо-соціо-духовно-індивідуальних властивостей);
- цілісності людської життєдіяльності.

Нам імпонує погляд В. Сагатовського аксіологічної оцінювання взаємодії людини й освітнього середовища і його думка про те, що індивід повинен бути готовий до розумного вибору в процесі самоосвіти завдяки внутрішній духовній атмосфері.

На нашу думку, переконливо, що Б. Боденко, А. Куракін, Ю. Мануйлов, А. Хуторський, розглядаючи поняття “освітнє середовище” як об’єкт педагогічного дослідження, виходять із положення нерозривності освітнього процесу і виховання. Ми згодні з точкою зору вищеперелічених дослідників, які під освітнім середовищем розуміють природне та штучно створене соціокультурне оточення людини, що включає зміст і різні види засобів освіти, здатні забезпечувати продуктивну діяльність студента, слухача, управляючи процесом розвитку особистості за допомогою створення сприятливих для цього умов, до яких належить мотивація тих, хто навчається, особистість вихователя тощо.

Висновки. На основі викладеного можливо розглянути поняття “освітнє середовище” стосовно ВНЗ.

Розвиток до сучасного суспільства в умовах інтеграції наук і діалогу культур змінює базові освітні орієнтири: від “освіти на все життя” – до “освіти крізь усе життя”, до самоосвіти. У зв’язку з цим вища школа орієнтується на підготовку фахівця, здатного працювати не на рівні дій і операцій (коли мета задана і рефлексії не підлягає), а на рівні діяльності (коли мета освітлює сенсом, і у людини виникає можливість вибору). Мова йде не просто про підвищення рівня освіти і самостійності студентів, магістрантів, а й про формування у них здатності до рефлексії, що вимагає створення особливого освітнього середовища.

Список використаної літератури

1. Тлумачний словник сучасної української мови: Загальноживана лексика / за заг. ред. В. Калашника. – Х. : ФОРМ Співак, 2009. – 960 с.
2. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ, 2005. – 448 с.
3. Шацкий С.Т. Работа для будущего / С.Т. Шацкий. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
4. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
5. Веряев А.А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / А.А. Веряев, И.К. Шалаев // Педагог. – 1998. – № 4. – С. 9–14.
6. Гинецинский В.И. Проблема структурирования образовательного пространства / В.И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10–15.
7. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Я. Данилюк, 2001. – 20 с.

8. Ямбург Е.А. Школа для всех / Е.А. Ямбург. – М., 2001. – 153 с.
9. Поташник М.М. Управление развитием школы / М.М. Поташник, В.С. Лазарев. – М. : Новая школа, 1995. – С. 48–74.
10. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды: Опыт исследования / В.Д. Семенов. – М. : Педагогика, 1986. – 112 с.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2013.

Макар Л.М. Суть образовательной среды в образовательном процессе

Проанализировано становление и развитие понятия “образовательная среда” в педагогической науке. Определены отличия в понятиях “среда”, “образовательная среда”, “образовательное пространство”. Рассмотрены разные подходы к выявлению содержания образовательной среды в учебных заведениях.

Ключевые слова: *среда, образовательная среда, образовательное пространство, компонент, компоненты образовательной среды.*

Makar L.M. The essence of the educational environment in the educational process

Analyzed the formation and development of the concept of "learning environment" in teaching science. Identified differences in the concepts of "environment", "learning environment", "educational environment." Considered ra-znye approaches to identifying the content of the educational environment in educational settings.

Key words: *environment, educational environment, educational space, the component parts of the educational environment.*

ВИКОРИСТАННЯ ГРИ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто можливості використання гри як засобу активізації мовленнєвої діяльності у процесі мовної підготовки іноземних студентів. Проаналізовано найбільш ефективні для іноземної студентської аудиторії навчальні ігри, їхні особливості та корисність їхнього використання на кожному етапі навчання.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, мовна підготовка, навчальна гра, іноземні студенти.

Провідною тенденцією мовного розвитку сучасного суспільства стає білінгвізм та полілінгвізм. У цих умовах зростає інтерес до вивчення мови як засобу спілкування між народами, актуалізуються проблеми навчання мові. Однією з таких проблем є мовленнєва діяльність та засоби її активізації. Головною метою навчання іноземних студентів мові є формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста, що дає змогу використовувати мову як засіб професійного та міжособистісного спілкування. Виходячи з цього, метою мовної підготовки іноземних студентів є не сама система мови, а мовленнєва діяльність.

Дослідженню теорії мовленнєвої діяльності присвячена велика кількість наукових праць видатних психологів (О.О. Леонт'єв, Л.С. Виготський, А.Р. Лурія, І.А. Зимня та ін.), педагогів (Л.П. Арістова, Ю.К. Бабанський, В.Л. Кан-Калік, А.Н. Ксенофонтова, Є.І. Пассов, М.М. Скаткін, С.Ф. Щербак та ін.), лінгвістів (Л.А. Введенська, Б.Н. Головін, Т.А. Ладиженська та ін.). Але, при всій теоретичній розробленості питання, у практичній діяльності викладачів існують суперечності, які потребують вирішення. Головними з них є суперечності між усвідомленням педагогом необхідності цілеспрямованого розвитку й активізації мовленнєвої діяльності та недостатньою розробленістю засобів, які зорієнтовані на активізацію мовленнєвої діяльності іноземних студентів. Саме існуючі суперечності між здобутими знаннями про значення мовленнєвої діяльності для розвитку особистості, професійної підготовки іноземного студента та недостатньою розробленістю засобів практичного становлення мовленнєвої діяльності в освітній практиці при роботі з іноземними студентами зумовлюють актуальність статті.

Метою статті є характеристика й обґрунтування гри як засобу активізації мовленнєвої діяльності на основі аналізу наукової літератури та власного досвіду викладання мови країни навчання, визначення педагогічних умов, що сприяють активізації мовленнєвої діяльності іноземних студентів у процесі мовної підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах України.

У контексті діяльнісного підходу до вивчення та навчання мови, який розвивався у працях О.М. Леонт'єва, Н.І. Жинкіна, І.А. Зимньої та ін., мовленнєва діяльність трактується як "активний, цілеспрямований процес створення та сприймання висловлювань, який здійснюється за допомогою мовних засобів у ході взаємодії людей у різних ситуаціях спілкування" [7, с. 28]. Згідно з цим, мовленнєва діяльність виступає як сукупність психофізіологічних дій організму

людини, що спрямовуються на сприймання та розуміння мовлення або породження його в усній чи писемній формі. Мовленнєва діяльність може розглядатися і як самостійна діяльність зі специфічною мотивацією, складовими якої є мовленнєві дії та мовленнєві операції [6].

Однією зі специфічних особливостей мовленнєвої діяльності є її біполярність, яка полягає в тому, що цей вид діяльності завжди має два суб'єкти (дві особи, що її здійснюють). Першим з них виступає той, хто говорить чи пише (агент), а другим – той, хто слухає або читає (реципієнт). В односторонньому (односпрямованому) варіанті мовленнєва діяльність не є нормативною. Більше того, у такому вигляді вона не може існувати, тому що немає мови без адресата, спрямованої “в нікуди”, тим більш неможливі, як повністю самостійні (без мовного матеріалу, який сприймається та аналізується) процеси слухання та читання. Слід відзначити, що можливий варіант мовленнєвої діяльності говоріння у відсутності іншої людини визначається у психології мови та психолінгвістиці як мовнорозумова діяльність, тобто відбувається “самокомунікація” – діалог (спілкування) людини із самою собою [3, с. 155]. У цьому випадку людина одночасно виступає як обидва суб'єкти мовленнєвої діяльності (того, хто говорить та слухає, або того, хто пише та читає). Але цей варіант здійснення мовленнєвої діяльності не є для неї типовим, тому не потребує детального розгляду в нашій статті.

У процесі мовленнєвої діяльності другий суб'єкт цієї діяльності (той, хто слухає чи читає) є настільки ж активно дієвою особою, як перший (той, хто говорить чи пише). Його мовленнєва діяльність, за визначенням І.О. Зимньої, відбувається як процес “внутрішньої психічної активності” [5, с. 95]. Завдання, які стоять перед реципієнтом (повноцінне сприймання та глибокий ретельний аналіз отриманої інформації та відповідна інтелектуальна діяльність у вигляді створення висновків з приводу того, що він прочитав чи почув), потребують повної мобілізації його психічної (інтелектуальної) діяльності. З цієї особливості мовленнєвої діяльності, яка виступає її специфічною структурною характеристикою, можна зробити важливий висновок, який має безпосередній стосунок до практики викладання мови: повноцінне формування мовленнєвої діяльності у тому варіанті, який відповідає потребам соціальної комунікації, неможливий без оволодіння людиною засобами її здійснення як основних суб'єктів цієї діяльності. Повноцінне оволодіння мовою та мовленнєвою діяльністю обов'язково передбачає сформованість навичок мовленнєвої комунікації стосовно змісту та форм організації мовленнєвої діяльності агента й реципієнта.

У методиці навчання мові виділяють чотири комунікативних уміння: аудіювання, говоріння, читання та письмо. Але жодному з цих умінь не можна навчити у відриві від інших комунікативних умінь. Як у реальному спілкуванні поєднуються чотири види мовленнєвої діяльності, так і в навчальному процесі навчання будь-якому виду мовленнєвої діяльності має бути інтегральним, взаємопов'язаним, але при диференційованому підході до кожного з них. Навчання говорінню має проходити у тісному зв'язку з формуванням умінь розуміти написаний текст чи аудіотекст, і, навпаки, після того, як студент прочитає або прослухає текст, він може висловитися щодо його змісту або у зв'язку з ним, при цьому підготовка усних висловлювань може супроводжуватися письмовою фіксацією необхідної інформації [2, с. 74].

Оволодіння мовою країни навчання як засобом спілкування потребує від іноземного студента вміння орієнтуватися в певній ситуації, знаходити найбільш

ефективні шляхи та засоби вирішення завдань, що виникають, прогнозувати результати своєї навчально-комунікативної діяльності, тобто потребує активної мисленнєвої діяльності суб'єкта. Тому перед викладачем постає необхідність пошуку таких форм, методів і засобів навчання, які б дали змогу вирішити увесь комплекс навчально-методичних завдань.

Як засоби активізації мовленнєвої діяльності при вивченні іноземної мови застосовуються комунікативні методики (інформаційній розрив, перекодування інформації, різні види інтерв'ю та ін.), ігрові методики (мовні, мовленнєві, рольові ігри), проблемні методики (прийоми “мозкового штурму”, дискусії, дебатів та ін.), навчання у співпраці.

Навчальна гра є одним із основних засобів активізації мовленнєвої діяльності. Психолого-педагогічні особливості та навчальні можливості гри, а також оптимістичне ставлення до неї іноземних студентів, дають змогу залучити гру до навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Жодного викладача не треба переконувати в тому, що гра – це “потужний стимул до оволодіння мовою, що вона веде за собою розвиток. Розвивальне значення гри закладено у самій природі, бо гра – це завжди емоції, а там, де емоції, там активність, там увага та уява, там працює мислення” [8, с. 67].

Багаторічний досвід роботи з іноземними студентами кафедри мовної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (далі – ХНАДУ) свідчить про те, що студенти виявляють підвищений інтерес до ігор на заняттях з мови. Це зумовлено тим, що в ході гри створюються умови, які сприяють мимовільному засвоєнню матеріалу, що вивчається, розвитку творчих здібностей та активності іноземних студентів. Крім того, незвичність форми проведення занять, її нешаблонність, нестандартний характер сприяють підтриманню інтересу до вивчення мови.

Головною метою мовної підготовки іноземних студентів як навчальної дисципліни є навчання мові як засобу спілкування. Саме це зумовлює ефективність використання гри на занятті, оскільки вона допомагає забезпечити взаємне спілкування усіх учасників навчального процесу та мотивує мовленнєву діяльність іноземних студентів. Використання гри сприяє комунікативно-діяльнісному характеру навчання, психологічній спрямованості заняття на активізацію мовленнєвої діяльності іноземних студентів засобами мови, яку вони вивчають.

Використання гри на занятті з мовної підготовки іноземних студентів дає змогу забезпечити не тільки індивідуальну, але й парну, групову, колективну форми роботи на занятті, що дає змогу кожному студенту максимально ефективно використовувати навчальний час. Головним при цьому є те, що гра дає змогу успішно вирішувати основне завдання – навчання спілкуванню на іноземній мові за допомогою спілкування. Спілкування у процесі здійснення ігрової дії передбачає використання комплексу знань, навичок і вмінь, а це означає, що навчальна гра створює умови для реалізації основних принципів навчання іноземній мові.

Здатність гри проілюструвати дію певного мовного явища, можливість одразу ж випробувати його на практиці, а у випадку неуспіху повторити його ще до повного оволодіння ним, виправдовують застосування гри і як засобу наочності, і як вправи. Особливість навчальної гри полягає в тому, що вона включається до навчального процесу як творче навчальне завдання і представляє для студентів завдання (проблему чи проблемну ситуацію), які потрібно негайно вирі-

шити, отже, воно забезпечує реальні умови для активної мовленнєвої діяльності, сприяє формуванню та розвитку іншомовних мовленнєвих умінь. Вирішення проблеми потребує від студента аналізу та узагальнення даних, прогнозування дій, перегляду та відбору необхідних знань, умінь і навичок у конкретній діяльності, які є в арсеналі студента, прийняття рішення, його апробації та перевірки, а тому гра для студента – це й мовленнєва вправа. Отримання певного результату у процесі вирішення ігрового завдання, пов'язаного з успіхом чи невдачею, примушує студента – учасника гри, миттєво реагувати на ситуацію, що склалася, і у випадку необхідності, змінювати стратегію й тактику. Вирішення ігрового завдання потребує від студента актуальності здобутих знань, навичок і вмінь та дає можливість продемонструвати усе, чому він навчився за певний період. Таким чином, гра для студента є також своєрідним засобом звіту, що виправдовує застосування її як контрольної чи залікової роботи.

Зміст навчальних ігор має відповідати змісту дисципліни українська (російська) мова як іноземна, враховувати потреби й інтереси самого студента, мати професійну спрямованість, оскільки мова є для іноземного студента засобом оволодіння майбутньою професією, необхідною складовою його професійної компетентності.

У системі традиційного навчання гра як феномен педагогічної культури, за І.С. Бесарабовою [1, с. 97], виконує декілька важливих функцій, які теж є актуальними стосовно навчання українській (російській) мові іноземних студентів:

- мотиваційно-спонукальну (мотивує та стимулює навчальну пізнавальну діяльність учнів);
- навчаючу (сприяє набуванню знань, формуванню та розвитку навичок володіння іноземною мовою у конкретній ситуації спілкування);
- виховну (впливає на особистість учнів, розширює їх кругозір та розвиває мислення, творчу активність та ін.);
- орієнтувальну (вчить орієнтуватися у конкретній ситуації та обирати необхідні вербальні та невербальні засоби спілкування);
- компенсаторну (компенсує відсутність чи нестачу практики, наближує навчальну діяльність до умов володіння іноземною мовою у реальному житті).

Використання навчальної гри на занятті з іноземної мови потребує дотримання певних педагогічних умов [6, с. 112]. По-перше, необхідним є створення комфортного навчального середовища, яке б сприяло формуванню у студента мотиву та бажання висловитися, сформулювати певну сентенцію на іноземній мові. По-друге, поступове ускладнення навчальної гри у рамках вивчення однієї теми. По-третє, врахування особливостей побудови навчальної гри в мовленнєвій навчальній ситуації на основі процесів сприймання, вираження та впливу. І по-четверте, актуалізація суб'єктної позиції особистості студента та формування ціннісного ставлення до вивчення іноземної мови.

У практиці мовної підготовки іноземних студентів у ХНАДУ застосовується декілька видів навчальних ігор. Усі вони за цілями та завданнями навчання можуть бути розділені на мовні (аспектні), мовленнєві (за видами мовленнєвої діяльності) та ті, що мають за мету навчання іншомовному спілкуванню.

Мовні ігри спрямовані на засвоєння різних аспектів української (російської) мови (фонетики, лексики, граматики, стилістики). Але слід зазначити, що цей розподіл є дещо умовним, тому що неможливо вивчити лексику без фонети-

ки, а граматику без лексики. Виділяючи мовні (аспектні) ігри, ми, перш за все, акцентуємо увагу на досягненні конкретних навчальних цілей, які повинна забезпечити певна гра. Але в практиці на етапі контролю певного мовного матеріалу застосовуються і змішані ігри. Найбільш ефективним застосування мовних (аспектних) ігор у чистому вигляді виявилось на початковому етапі навчання мові або на етапі введення певного матеріалу.

Головною метою фонетичних ігор є постановка та корекція вимови, відпрацьовування інтонації. Вони відрізняються нетривалістю, будуються, як правило, на основі імітації, можуть містити елемент змагання. Таки види ігор використовуються регулярно на початковому етапі навчання у початково-фонетичному курсі та у межах фонетичних вправ у базовому й основному курсі мовної підготовки іноземних студентів. Як прикладу використання фонетичної гри на занятті з мовної підготовки іноземних студентів можна навести проведення фонетичного конкурсу "Носій мови", який містив завдання, спрямовані на активізацію правил читання, правил розстановки наголосу у словах, читання речень з правильною інтонацією. Студенти повинні були виконувати ролі людей, які є носіями мови та володіють правильною вимовою. У подальшому на заняттях студенти намагалися говорити правильно, з'явився інтерес до фонетики, хоча до цього багато з них вважали, що їм абсолютно не потрібні фонетичні правила, бо для іноземного студента не є важливим, як вимовляти слова та з якою інтонацією говорити речення.

Лексичні ігри концентрують увагу студентів виключно на лексичному матеріалі та мають за мету розширення словникового запасу, ілюстрацію та відпрацьовування вживання слів у ситуаціях спілкування, а також активізацію мовленнєвої діяльності студентів та розвиток їх мовленнєвої реакції. Це можуть бути кросворди, ігри, у яких треба відтворити слово за допомогою додаткових питань, ілюстративний диктант тощо.

Грамматичні ігри забезпечують уміння студентів застосовувати на практиці знання з граматики та дають змогу активізувати їх мисленнєву діяльність, яка спрямована на вживання лексико-граматичних конструкцій у природних умовах спілкування. Грамматичні ігри у чистому вигляді застосовуються переважно на початковому етапі. Як свідчить практичний досвід використання граматичних ігор на базовому та основному етапі навчання, вони є найбільш ефективними у тому випадку, коли діяльність навколо певного граматичного явища пов'язана з іншою, наприклад, мовленнєвою (читання, аудіювання, говоріння, письмо) чи комунікативною (спілкування, взаємодія) діяльністю.

Стилістичні ігри, які мають за мету навчання студентів орієнтації у різних стилях спілкування, є нечисленними, як суто стилістичні використовуються на початковому етапі, а на базовому та основному етапах входять до складу змішаних чи мовленнєвих та комунікативних імітаційно-моделюючих ігор (наприклад, рольові ігри).

Мовленнєві ігри забезпечують формування вмінь використовувати мовні засоби у процесі здійснення мовленнєвого акту (монологічного чи діалогічного, писемного чи усного). Вони відштовхуються від конкретної ситуації, у якій здійснюється мовленнєва дія. На практиці кожному виду мовленнєвої діяльності відповідає певний вид гри: ігри для навчання читанню, для навчання аудіюванню, для навчання говорінню, для навчання письму.

Ігри для навчання читанню та аудіюванню мають за мету формування та розвиток відповідних інтелектуальних вмінь. Забезпечуючи студентів засобами та прийомами роботи з текстом, ці ігри вчать добувати з нього необхідну і важливу інформацію. Вони передбачають роботу студентів з писемним текстом чи аудіотекстом: кодування, ілюстрування, конструювання, прогнозування, перифраз, згортання та розширення, відновлення пропущеного. При цьому, як і у мовних іграх, тут існує взаємодія учасників (співпраця та змагання). Корисними виявилися ігри типу “викладач-студент”, коли студенти читають один одному певний текст, виступаючи по черзі то у ролі студента, то у ролі викладача та оцінюючи при цьому дії свого партнера.

Ігри для навчання говорінню та письму пов’язані з формуванням і розвитком умінь, які потрібні для здійснення продуктивних видів мовної діяльності. Як правило, на початковому етапі це виконання за зразком, на наступних етапах ці ігри мають більш самостійний, творчий характер.

Оскільки текст (зміст) та його відтворення залежать від конкретних обставин, то найбільш ефективними на основному етапі мовної підготовки іноземних студентів виявилися рольові, імітаційно-модулюючі ігри (театралізація, інсценування, ситуаційно-рольова, ділова гра), а також комунікативні ігри взаємодії.

Наведена система навчальних ігор реалізується на всіх етапах навчання українській (російській) мові як іноземної у ХНАДУ. Але необхідно відзначити, що для того, щоб використання ігор було ефективним, необхідно не тільки вміло і доцільно поєднувати їх з традиційними і активними методами, але й дотримуватися певної послідовності в їхньому використанні.

Моделювання ігрових ситуацій на певних етапах заняття з мовної підготовки іноземних студентів можливе за допомогою різноманітних засобів: наочність, словесний опис, перегляд відеофрагменту, інсценування, оформлення тематичних буклетів, створення реклами, написання статті у газету, створення презентацій, рольові ігри. Вибір форми роботи та типу ігрового завдання залежить від рівня підготовленості студентів, їхнього психологічного стану на момент виконання роботи та ін. Важливо враховувати адекватність мовленнєвої ситуації мовній підготовці студента та реальній ситуації спілкування, яка має бути зрозумілою для іноземного студента. Запропонована мовленнєва ситуація мусить стимулювати мотивацію іноземного студента до навчання мови, викликати інтерес до завдання, бажання добре виконати його.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми та практика роботи викладачів кафедри мовної підготовки ХНАДУ дає підстави стверджувати, що навчальна гра може ефективно застосовуватися на заняттях з мовної підготовки іноземних студентів з урахуванням основних положень теорії провідної діяльності, змісту студентського вікового періоду психічного розвитку та досліджень проблем спілкування й мовленнєвої діяльності.

Цілеспрямована робота з активізації мовленнєвої діяльності іноземних студентів на заняттях з мовної підготовки забезпечує не тільки інтенсивний мовленнєвий розвиток, але й гарні відносини між студентами, підвищення їхньої самооцінки, прояв власної активності кожним студентом.

Список використаної літератури

1. Бессарабова И.С. Функции игры как педагогического феномена / И.С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. – 2006. – № 8. – С. 56–57.

2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.Т. Гез. – М. : Академия, 2004.
3. Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.П. Глухов, В.А. Ковшиков. – М. : Астрель, 2007.
4. Домрачева І.Р. Основи мовленнєвої діяльності / А.П. Загнітко, І.Р. Домрачева. – Донецьк, 2001.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М., 1991.
6. Ксенофонтова А.Н. Теоретические и прикладные аспекты развития речевой деятельности / А.Н. Ксенофонтова, Н.В. Еремина, В.В. Томин. – Оренбург, 2007.
7. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974.
8. Степанова Е.А. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку / Е.А. Степанова // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 2.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2013.

Моргунова Н.С. Использование игры как средства активизации речевой деятельности в процессе языковой подготовки иностранных студентов

В статье рассматриваются возможности использования игры как средства активизации речевой деятельности в процессе языковой подготовки иностранных студентов. Анализируются наиболее эффективные для иностранной студенческой аудитории учебные игры, их особенности и полезность использования на каждом этапе обучения.

Ключевые слова: речевая деятельность, языковая подготовка, активизация речевой деятельности, учебная игра.

Morgynova N. Game use as means of activization of speech activity in the course of language preparation of foreign students

In the article possibilities of use of game as means of activization of speech activity in the course of language preparation of foreign students are considered. The most effective for foreign student's audience educational games, their features and usefulness of use at each grade level has been analyzed in the article.

Key words: speech activity, language training, activization of speech activity, educational game.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО РОБОТИ У ВОДНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглянуто проблему професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання до роботи у водному середовищі. Проаналізовано теоретичні аспекти дослідження формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. Встановлено, що компетентність спеціаліста визначається кожним вищим навчальним закладом на основі суб'єктивних уподобань, хаотично, нескоординовано.

Ключові слова: фахівець, фізичне виховання, підготовка, водне середовище.

Сьогодні сфера фізичної культури і спорту України перебуває на переломному етапі розвитку, перспектива якого залежить від багатьох чинників. Найважливішим є рівень кадрового забезпечення діяльності спортивних організацій, установ і закладів, які управляють процесом фізичного виховання та спортивної підготовки різних груп населення. Це зумовлює потребу покращення якості підготовки нового покоління фахівців фізичної культури, які будуть працювати в ринкових умовах. З позицій сьогодення набуває особливої уваги й потребує вирішення проблема якісного формування готовності майбутніх учителів фізичної культури як фахівців, спроможних здійснювати реалізацію професійної функції в сучасних умовах з урахуванням здоров'язбережних технологій. Концептуальні положення щодо формування такої готовності визначено у Законах України “Про фізичну культуру і спорт” (1993), “Про освіту” (1996), “Про вищу освіту” (2001), Національній доктрині розвитку освіти України (2002), Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту (2004). Закон України “Про вищу освіту” і ґрунтується на понятті “професійна компетентність”, визначенні вимог до випускника, якості вищої освіти.

Галузевими стандартами вищої освіти України (ГСВО) запроваджується модель компетентності фахівця у вигляді освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), в якій узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей. Слід зазначити, що таких стандартів відповідно до напрямку “Фізичне виховання” на рівні держави поки не існує. З цих причин, компетентність спеціаліста визначається кожним вищим навчальним закладом на основі суб'єктивних уподобань, хаотично, нескоординовано.

Місце плавання в державній системі фізичного виховання визначається передусім його важливим оздоровчим значенням і доступністю для людей різного віку. У зв'язку із цим плавання є складовою навчальних програм усіх типів навчальних закладів України, починаючи з дошкільних. Державні тести і нормативні оцінки фізичної підготовленості населення України (1996 р.) передбачають тест із плавання для всіх вікових груп, починаючи з дітей 6-річного віку.

Благотворну дію водного середовища на організм людини вивчали дослідники: М. Булатова [1], К. Сахновський [1], Д. Викулов, Н. Булгакова [3], Р. Кууз [4], А. Куделін [5], Ж. Холодов [6], А. Орехова [7] та ін.

Плавання дає змогу не тільки зміцнити здоров'я, а й покращити зовнішній вигляд. Воно позитивно впливає на основні показники фізичного розвитку людини: зріст, вагу, зміцнення серцево-судинної й нервової системи, розвиток дихального апарату та м'язової системи. Плавання також є прекрасним засобом профілактики та виправлення порушень постави, сколіозів, плоскостопості.

Психологами встановлено, що заняття плаванням розвивають такі риси особистості, як цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, рішучість, сміливість, дисциплінованість, уміння співпрацювати в колективі. Саме тому плавання сприятливо впливає не тільки на фізичний розвиток людини, а й на формування її особистості.

Згідно з даними Американської асоціації водного фітнесу (USWFA), не тільки плавання, а й водні вправи мають низку переваг, а саме: сприяють підвищенню витривалості та гнучкості, оптимізують м'язовий баланс, роблять фігуру стрункою та граціозною, активізують кровообіг, застосовуються як реабілітаційна терапія при м'язових і суглобових травмах, служать прекрасним засобом зняття напруги, підвищують працездатність.

Формування системи занять в умовах водного середовища вимагає нового змісту та пошуку ефективних форм, засобів і методів підготовки фахівця, що зумовлено, по-перше, об'єктивними потребами суспільства у висококваліфікованих учителях фізичної культури, які здатні до вирішення завдань фізичного виховання і комплексної реалізації його оздоровчої функції; по-друге, відсутністю науково обґрунтованого теоретико-методичного забезпечення викладання спортивно-педагогічних дисциплін, зокрема плавання як професійно орієнтованого предмета з підготовки вчителя фізичної культури до реалізації фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Мета статті – висвітлити проблеми фахової підготовки, пов'язані з можливою роботою майбутніх учителів фізичного виховання у водному середовищі. Стан її розробленості свідчить про актуально-перспективний характер та необхідність окремого дослідження можливостей вищої школи щодо формування готовності студентів напряму "Фізичне виховання" до роботи у водному середовищі.

Концептуальні підстави для пошуку відповідей на окреслені питання знаходимо в психолого-педагогічній літературі, де проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури має багатоаспектне теоретичне висвітлення. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту висвітлено в багатьох працях вітчизняних (Е. Вільчковський [8], О. Демінський, В. Завацький, Л. Сущенко, А. Цьось, Б. Шиян [9], Ю. Шкретій, М. Мруга, Л. Титаренко) і російських (Г. Бабушкін, В. Байдак, А. Барабанов, А. Бермус, І. Головін, Н. Єфремова, І. Зимня, В. Раєвський, Т. Колгуріна, В. Корецький, В. Серіков, В. Абрамова) дослідників. Вивченням проблем формування особистості студентів факультетів фізичного виховання займалися Н. Зубанова, Н. Кузьміна, М. Кричфалуший, І. Ткаченко, А. Цьось, В. Андріанов, Н. Макаренко. Моніторингу знань студентів інститутів фізичної культури присвятили праці О. Мокров, В. Куриш. Формування спеціальної компетентності та готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності досліджували такі вчені, як: В. Байдак, О. Богініч, Г. Генсерук, М. Данилко, Н. Зубанова, Р. Карпюк, В. Наумчук, В. Смолюк.

Аналіз текстів перелічених авторів доводить, що підготовка фахівців до професійної діяльності у фізкультурно-спортивних та оздоровчих центрах, шкі-

льних закладах, басейнах, дитячих і рекреаційних таборах, особливо актуальна сьогодні, оскільки надія на вирішення важливих державних завдань щодо покращення здоров'я українців полягає у площині саме вказаних організацій.

Величезний потік інформації, негативні емоції, стресові ситуації як на виробництві, так і в побуті, призводять організм людини до регулярної перевтоми, розбалансування нормативного стану, порушення обмінних процесів, зниження загального імунітету. У поєднанні з відсутністю фізичного тренування, гіподинамічним способом життя, в якому наші діти більшість вільного часу сидять біля екранів комп'ютерів, усе це створює передумови до виникнення серцево-судинних, шлунково-кишкових, нервово-психологічних, застудливих захворювань. Для подолання цих негативних чинників необхідно готувати фахівців фізичної культури – учителів, тренерів, інструкторів, які кваліфіковано будуть вирішувати визначені проблеми, у тому числі з використанням потенціалу водного середовища.

Дійсно, серед існуючих варіантів насичення життя наших дітей активними видами фізичних вправ є такі, що пройшли тривалу апробацію та масштабну практику і користуються попитом у широких верств населення. До найбільш пошанованих видів фізичної культури нині можна віднести заняття футболом, атлетичною гімнастикою, джоккінг, бадмінтон, різні види аеробіки, різні види занять з плавання. До останніх зараховують тренування в умовах водного середовища, куди належать також штучні (басейни, аквапарки, рекреаційні комплекси) та природні водойми, річки, моря, озера тощо. Цей вид занять потребує від фахівців із фізичної культури особливої підготовки в межах вищих навчальних закладів, що порушує наукову й емпіричну проблему. На наш погляд, тільки плавання поєднує можливість гармонійного розвитку організму, яскраво виражену оздоровчу спрямованість, важливе прикладне значення, емоційну привабливість водного середовища.

На сьогодні до оздоровчих дитячих таборів, рекреаційних центрів, фізкультурно-спортивних центрів, на вакансії інструкторів та аніматорів прийнято брати фахівців із фізичного виховання, які організують фізкультурно-оздоровчий процес із використанням різних видів та засобів фізичного виховання, а саме: фітнес, пілатес, йога, атлетична гімнастика, волейбол, футбол, розважально-спортивні естафети, аквааеробіка, плавання, ігри у басейні, морі, озері тощо. Завдяки нераціональному підходу до організації занять інструкторів, аніматорів, та нерозумінні постанови навчального процесу в деяких вищих навчальних закладах, або заради економії бюджету центру, роботодавці часто не наймають інструкторів із водних видів спорту, а довіряють проведення занять в умовах водного середовища фахівцю з фізичного виховання. Інструктори з фізичної культури отримують різносторонню повну підготовку у вищих навчальних закладах із різних видів спорту, володіють організаторськими якостями, мають високу фізичну підготовку, але знань щодо роботи в умовах водного середовища надається недостатньо. Тим не менш, практика показує, така робота вчителями фізичного виховання традиційно здійснюється на рівні здорового глузду, без глибокого розуміння сутності існуючих специфічних технологій.

Складність у вирішенні цієї проблеми есплікується через існування низки недоліків:

- неефективність педагогічної та виробничої практики на сучасних спортивних спорудах;
- недосконалість нормативно-методичної бази, в якій констатуємо недостатню увагу до проблеми фахової роботи у водному середовищі;

– використання підходу, за яким дисципліна “Плавання” має навчальну монополію;

– використання наочно-організаційних методів, у вигляді майстер-класів, показових виступів, спортивних свят на воді без суб’єктивної участі учасників навчально-тренувального процесу тощо.

Недостатність цих факторів призводить до низької якості підготовки фахівців з фізичного виховання до роботи в умовах водного середовища.

Висновки. Після аналізу літературних джерел було з’ясовано, що проблема якісного формування готовності майбутніх учителів фізичної культури як фахівців, спроможних здійснювати реалізацію професійної функції в сучасних умовах з урахуванням здоров’язбережних технологій є дуже актуальною і потребує нагального вирішення.

На сьогодні проблема професійної підготовки вчителів фізичного виховання до роботи у водному середовищі є недостатньо розробленою та маловивченою.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці ефективної методики формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до роботи у водному середовищі.

Список використаної літератури

1. Булатова М.М. Плавание для здоровья / М.М. Булатова. – Киев, 1988. – 136 с.
2. Викулов А.Д. Плавание : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А.Д. Викулов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 368 с.
3. Водные виды спорта : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ж. Булгакова [и др.] ; под ред. Н.Ж. Булгаковой. – М. : Академия, 2003. – 320 с.
4. Кууз Р.В. Оздоровительное плавание с женщинами 18–25 лет в условиях глубокого бассейна : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.В. Кууз. – СПб., 1999. – 24 с.
5. Куделин А.Б. Основы обучения плаванию в вузе : учеб. пособ. / А.Б. Куделин, В.В. Становов, С.М. Тарасенков. – Смоленск : СГУ, 2005. – 64 с.
6. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2002. – 480 с.
7. Орехова А.В. Дифференцированный подход при изучении дисциплины “Плавание” студентами различных спортивных специализаций : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Орехова. – СПб., 2002. – 21 с.
8. Вільчковський Е.С. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання / Е.С. Вільчковський // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 рр. : зб. наук. пр. – Х. : ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 301–310.
9. Шиян Б.М. Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття / Б.М. Шиян // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. пр. – Рівне : Принт Хауз, 2001. – Вип. 2. – С. 371–374.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Мушкет К.А. Проблема профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания к работе в водной среде

В статье рассмотрена проблема профессиональной подготовки будущих специалистов физического воспитания к работе в водной среде. Проанализированы теоретические аспекты исследования формирования профессиональной компетентности будущих специалистов физического воспитания и спорта. Установлено, что компетентность специалиста определяется каждым высшим учебным заведением на основе субъективных предпочтений, хаотически, нескоординированно.

Ключевые слова: *специалист, физическое воспитание, подготовка, водная среда.*

Mushket K.A. Problem of professional preparation of future teachers of physical education to work in a water environment

In the article the problem of professional preparation of future specialists of physical education is considered to work in a water environment. The theoretical aspects of research of forming of professional competence of future specialists of physical education and sport are analysed. It is set that the competence of specialist is determined every higher educational establishment on the basis of subjective preferences, chaotically, uncoordinated.

Key words: *specialist, physical education, preparation, water environment.*

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТПЕДАГОГІКИ В МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначено суть поняття артпедагогіки. Проаналізовано її педагогічні можливості як засобу підвищення ефективності занять з фізичної культури в школі. Висвітлено окремі аспекти підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів артпедагогіки в майбутній педагогічній діяльності. Окреслено перспективи подальшого дослідження в обраному напрямі.

Ключові слова: артпедагогіка, майбутній учитель, фізична культура, професійна підготовка.

Підвищення вимог до якості професійної діяльності учителів фізичної культури зумовлює пошук нових ефективних підходів до їхньої професійної підготовки у вищій школі, запровадження в цей процес нових ефективних педагогічних технологій. Однією з перспективних у цьому сенсі технологій є артпедагогіка, яка передбачає широке використання в навчально-виховному процесі різних засобів мистецтва.

Як установлено, ще античні мислителі підкреслювали значну роль мистецтва в життєдіяльності як цілого суспільства, так і кожного окремого його індивіда. Зокрема, Піфагором було розроблено цілу науку про здатність людини знаходити правильний ритм у повсякденній життєдіяльності. Причому це стосувалося не тільки співів, танців, ігор на музичних інструментах, а й думок та вчинків людини, а також її спілкування з оточенням. На думку іншого грецького філософа Платона, могутність і міцність держави значною мірою залежать від характеру її мистецтва, бо саме воно здатне формувати дух людини відповідно до свого змісту. Вплив мистецтва на внутрішній світ людини відзначав і Аристотель, яким було створено так звану теорію катарсису. Згідно із цією теорією, стародавня грецька трагедія здатна звільнити глядача та читача від афектів шляхом переключення його уваги з власних проблем на проблеми інших [2].

Як з'ясовано під час проведення дослідження, різним аспектам розвитку особистості, зокрема, її фізичної культури за допомогою мистецтва, присвячено праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, загальнотеоретичні основи артпедагогіки висвітлено в працях таких науковців, як: Д. Богоявленська, Л. Виготський, Дж. Джексон, П. Лафін, І. Маноха та ін. Крім того, у публікаціях розкрито окремі питання застосування в навчально-виховному процесі школи таких видів мистецтва: зображувального й театрального мистецтва (М. Боголюбов, Н. Єфіменко та ін.), хореографії (Н. Белова, В. Бойкова, Р. Терехіна та ін.), літератури (М. Бахтін, Є. Квятковський та ін.), музики (І. Абсолямова, М. Бурцева, Р. Варшавська та ін.) тощо. Проте проблема підготовки вчителя фізичної культури до використання засобів артпедагогіки в професійній діяльності вимагає подальшого дослідження, що зумовило вибір теми статті.

Мета статті – визначити суть поняття артпедагогіки та висвітлити основні аспекти підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання її засобів у майбутній педагогічній діяльності.

Як свідчить аналіз наукової літератури, науковці пропонують різні визначення поняття “артпедагогіка”. Так, О. Таранова під цим терміном розуміє галузь педагогічної науки, що вивчає специфіку інтегративного впливу всіх видів заняття мистецтвом та пробуджених ним форм продуктивної особистості на систему її соціальних зв’язків і ставлень [5].

Деякі автори (А. Крепица, Ю. Шевченко та ін.), об’єднуючи поняття “артпедагогіки” та “арттерапії”, пишуть про “єдиний інтегруючий контекст психотерапії”. У світлі цього прибічниками цієї позиції розглядають арттерапію як самостійний і рівноправний напрям психотерапії та корекційної педагогіки [7].

О. Вознесенська й Л. Волкова вважають, що артпедагогіка об’єднує в собі зміст, форми та методи цілеспрямованої й систематичної діяльності педагога на розвиток особистості за допомогою засобів мистецтва. На думку цих дослідниць, у широкому значенні артпедагогічна діяльність у процесі навчання особистості включає:

- використання засобів мистецтва в системах дошкільної, додаткової, професійної та післядипломної освіти;
- інтеграцію засобів мистецтва до процесів виховання, навчання, розвитку, підтримки, соціалізації особистості тощо;
- вивчення впливу на людину проявів різних видів мистецької діяльності (музика, театр, образотворче мистецтво, поезія тощо);
- реалізацію художнього підходу до принципів пізнання й навчання, тобто формування думок на основі більш багатогранного сприймання світу.

Крім того, О. Вознесенська та Л. Волкова виокремлюють в артпедагогіці чотири основні царини діяльності:

- 1) педагогічну – загальні основи педагогіки, сучасні концепції формування й розвитку особистості, основи педагогічної майстерності, актуальні проблеми сучасної педагогіки тощо;
- 2) психологічну – психологія міжособистісної взаємодії, основи психотерапії та психодіагностики, соціально-психологічний тренінг, мотиваційні технології в сучасній освіті тощо;
- 3) мистецтва – основи художньо-естетичного виховання, моделювання, евризмів, декоративно-прикладне мистецтво, графіка тощо;
- 4) арт-терапії – арттерапевтичні техніки, діагностична арттерапія, драмотерапія, танцювальна терапія, казкотерапія [1].

О. Деркач стверджує, що основним призначенням артпедагогіки є робота зі здоровою особистістю шляхом організації з нею живого конструктивного діалогу з метою реалізації таких основних педагогічних завдань:

- розвиток емоційно-вольової сфери учнів;
- розвиток творчого підходу особистості до здійснення власної діяльності та потреби до творчого самовираження;
- оволодіння навичками емоційної саморегуляції;
- формування позитивної “Я-концепції” на основі самопізнання та самосприйняття [2].

О. Кондрицька зауважує, що мистецька діяльність є одним з ефективних шляхів забезпечення гармонії особистості, цілісності її внутрішнього світу з навколишнім, наявність психологічного комфорту, відчуття нею своєї захищеності й унікальності. На думку авторки, основна педагогічна цінність мистецької ді-

яльності полягає в реалізації таких важливих функцій, як: культурологічна, виховна, коригувальна, розвивальна, терапевтична та здоров'язбережувана [4].

А. Козир у своїй статті спирається на результати дослідження, відповідно до яких використання арт-засобів у навчально-виховному процесі школи сприяє вирішенню низки важливих педагогічних завдань. Зокрема, організація педагогічної взаємодії на основі застосування засобів артпедагогіки сприяє інтенсивному розвитку особистості, засвоєнню нею моральних норм та етики поведінки, кращому усвідомленню нею власного внутрішнього світу. Крім того, в учнів успішно здійснюється коригування образу "Я", поліпшується самооцінка, поступово зникають неадекватні форми поведінки, підвищується здатність до комунікації з іншими людьми. Важливо також відзначити, що в процесі організації творчої діяльності атмосфера набуває емоційної теплоти, доброзичливості та емпатійного спілкування. Виникає відчуття психологічного комфорту, захищеності й радості. За словами дослідниці, саме арт-засоби допомагають виявити характер міжособистісних відносин та реальний статус кожного члена колективу. Отже, використання різних форм художньої експресії сприяє особистісному розвитку дитини, досвіду нових форм діяльності, саморегуляції почуттів та поведінки.

Як зазначає науковець, існує дві основні форми використання арт-засобів у педагогічному процесі: індивідуальна та групова. В освітньому процесі школи основну увагу приділяють саме груповій формі використання арт-засобів, що дає можливість працювати з усім колективом. Крім того, застосування групової форми використання арт-засобів дає змогу: розвивати в школярів цінні соціальні навички; бачити результати її впливу на оточення; оцінити вплив рольової поведінки на відносини оточення; підвищити самооцінку тощо. Додатковою перевагою використання саме групової форми є створення нею певної "демократичної" атмосфери [3].

На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що засоби артпедагогіки виходять за межі традиційної освіти та можуть бути спрямовані на підвищення ефективності процесу навчання. Тому дедалі більшої значущості сьогодні набуває питання підготовки вчителів до реалізації процесу інтеграції засобів мистецтва як інноваційних, здоров'язбережувальних технологій навчання та виховання школярів.

Як вважає І. Цербій, підготовка вчителів до використання засобів артпедагогіки в процесі навчання включає в себе п'ять компонентів. Так, цільовий компонент відповідає за оволодіння майбутніми вчителями технологіями виховання гармонійної особистості, усвідомлення важливості мистецтва та його основних складових у педагогічному процесі, засвоєння студентами знань про використання мистецтва і його основних складових у процесі навчання для оптимального вибору використання можливостей мистецтва в майбутній професійній діяльності.

Стимуляційно-мотиваційний компонент передбачає стимулювання в учителів позитивного ставлення до використання артпедагогіки в навчальному процесі. Операційно-діяльнісний відображає сутність використання засобів мистецтва в педагогічному процесі, причому характер взаємодії педагога та школярів повинен будуватися на основі врахування індивідуальних особливостей кожного учня.

Контрольно-регулятивний структурний компонент відповідає за здійснення контролю за процесом підготовки вчителів до використання арт-засобів у педагогічному процесі. Оціночно-результативний компонент передбачає оцінювання викладачем досягнутих успіхів за допомогою використання методів артпедагогіки в навчальному процесі та їх відповідності навчально-виховним завданням [6].

Слід зауважити, що засоби артпедагогіки можна ефективно використовувати під час навчання учнів різних предметів, проте особливе значення вони мають на заняттях з фізичної культури. Зокрема, за Н. Шумаковою, артпедагогіка в галузі фізичної культури являє собою гуманістичну систему освіти, яка розроблена на основі інтеграції засобів фізичної культури та мистецтва, що здійснює комплексний вплив на емоційно-ціннісну, духовну й фізичну складові особистості учня, розвиваючи його засобами творчої, естетично-художньої й навчально-пізнавальної діяльності [8].

На основі зазначеного вище зроблено загальний **висновок** про те, що науково обґрунтоване використання засобів артпедагогіки під час реалізації процесу навчання в школі позитивно впливає на його ефективність. Але для успішного використання майбутніми вчителями фізичної культури арт-засобів у професійній педагогічній діяльності необхідно організувати їх попередню підготовку до цього процесу. Зокрема, ця підготовка має забезпечити усвідомлення майбутніми педагогами важливості застосування мистецтва на заняттях з фізичної культури, оволодіння ними знаннями про різні види мистецтва та можливості їх використання в роботі з учнями різних вікових категорій, а також вміннями оптимально застосовувати ці засоби в практичній діяльності.

У подальшому дослідженні планується теоретично обґрунтувати та практично перевірити педагогічні умови підготовки майбутнього учителя фізичної культури до використання засобів артпедагогіки в професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Вознесенська О.Л. Методичні засади підготовки майбутніх арт-педагогів / О.Л. Вознесенська, Л.М. Волкова // Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. – 2010. – № 7 (194). – Ч. 1. – Луганськ : Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – С. 60–65.
2. Деркач О. Арт-педагогіка як інноваційна технологія особистісно орієнтованого навчання та виховання / О. Деркач // Науково-просвітницький центр інноваційних технологій розвитку особистості “АКОРД”. – Режим доступу: <http://akord.at.ua/>
3. Козир А.В. Впровадження арт-педагогічних методів у підготовку майбутніх учителів музики / А.В. Козир // Збірник наукових праць ЧДУ ім. Петра Могили. – № 108. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/index.php?m=10&s=6&t=108>.
4. Кондрицька О.І. Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами арт-педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 / О.І. Кондрицька. – Ізмаїл, 2009. – 20 с.
5. Таранова Е.В. Артпедагогический практикум по работе с дошкольниками: игры, упражнения, занятия / Е.В. Таранова. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2003. – 95 с.
6. Цербій І.В. Дидактичні засади використання музичного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів історії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.В. Цербій. – К., 2002. – 22 с.
7. Шевченко Ю.С. Принципы арттерапии и артпедагогики в работе с детьми и подростками / Ю.С. Шевченко, А.В. Крепица. – Балашов : Изд-во Балашов. пед. ин-та, 1998. – 53 с.
8. Шумакова Н.Ю. Артпедагогика как гуманистическая система образования учащихся в области физической культуры : дис. ... д-ра пед. наук / Н.Ю. Шумакова. – М., 2007. – 297 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Нижевская Т.В. Отдельные аспекты подготовки будущих учителей физической культуры к использованию средств артпедагогики в будущей профессиональной деятельности

В статье определена сущность понятия артпедагогики. Проанализированы ее педагогические возможности как средства повышения эффективности занятий по физической культуре в школе. Освещены отдельные аспекты подготовки будущих учителей физической культуры к использованию средств артпедагогики в будущей профессиональной деятельности. Очерчены перспективы дальнейшего исследования в выбранном направлении.

Ключевые слова: артпедагогика, будущий учитель, физическая культура, профессиональная подготовка.

Nizhevska T.V. Certain aspects of training future physical culture teachers for use of art pedagogy means in their professional activity

The article defines the essence of the notion "art pedagogy", analyses its pedagogical possibilities as a means of increasing the effectiveness of physical culture lessons at school, reveals certain aspects of future physical culture teachers' training for use of art pedagogy means in their future pedagogic work, determines the prospects of further research in the chosen area.

Key words: art pedagogy, future teacher, physical culture, professional training.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА РЕАЛІЗАЦІЇ ЖИТТЄВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬОГО ВІКУ

У статті розкрито сутність соціально-педагогічної підтримки, визначені умови, що забезпечують її ефективність щодо підвищення якості життя, проаналізовано вплив соціально-педагогічної підтримки на відновлення життєвого потенціалу людей третього віку.

Ключові слова: *геронтоосвіта, життєвий потенціал, люди третього віку, соціально-педагогічна підтримка, якість життя.*

Як відомо, однією з найважливіших передумов розвитку суспільства, а також носієм суспільних зв'язків є демографічний фактор. За останні пів століття завдяки культурним, медичним, соціальним загальносвітовим досягненням розвинулося унікальне прогресуюче явище – демографічна старість – збільшення абсолютної і відносної кількості людей похилого віку в загальній структурі населення.

Оскільки вчені говорять про незворотність процесу входження до третього віку (віку похилих), у більшості країн виник ряд економічних, медичних, соціальних проблем, що провокують різномірні зміни в суспільстві. Зважаючи на це, перед установами соціального захисту населення будь-якої країни, в тому числі й України, стоїть завдання не лише створити умови для гідного життя літніх людей, але й встановити гармонійні стосунки з соціальним оточенням, розширити можливості соціальної комунікації, соціальної активності громадян третього віку. На сьогодні діяльність соціальних служб нашої країни носить переважно характер опіки, мало орієнтований на використання власних резервних можливостей старшого покоління. Тому особливого значення в роботі з літніми людьми набуває педагогічний компонент, який полягає у формуванні нового соціального досвіду, позитивної мотивації та активізації життєвих сил.

Вирішення поставленого завдання можливе у рамках соціально-педагогічної роботи з цією демографічною групою шляхом впровадження в практику діяльності відповідних служб ефективних форм і методів комплексної підтримки людей третього віку, яка “не лише додасть років до життя, але й життя до років” [7]. Впровадження саме соціально-педагогічної підтримки старшого покоління активізує можливості в рішенні життєвих проблем, допоможе реально включитися до соціальних взаємозв'язків, сприяючи позитивній соціалізації даної групи населення.

Проблеми людей похилого віку розглядаються зарубіжними і вітчизняними науковцями як в соціологічній площині (В. Бочаров, Р. Вебер, О. Дмитрієв, Р. Куличенко, І. Липський, В. Никитін, М. Олександрова, Е. Фромм, Т. Шибутані, В. Шапіро, Л. Шилова та ін.), так і в педагогічній (О. Агапова, С. Арена, А. Гекен, Ж. Георгокова, О. Гордієнко, В. Клафкін, Х. Клінгенбергер, Г. Ключарев, С. Медич, Г. Сітзман, Е. Соколовська та ін.). Утім, аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми свідчить про те, що в сучасній науці досить ґрунтовно вивчено лише окремі аспекти соціальної підтримки літніх громадян. Стан прак-

тики щодо педагогічної підтримки людей третього віку вказує на недостатність досліджень даної проблематики, перш за все, у вітчизняній науці.

Метою статті є визначення поняття соціально-педагогічної підтримки, умов, що забезпечують її ефективність щодо підвищення якості життя, аналіз впливу соціально-педагогічної підтримки на відновлення життєвого потенціалу людей третього віку.

На сьогодні динаміка змін населення характеризується наступними показниками: чисельність, вікова та статевая структура населення, сімейна, етнічна, освітня структура. Дані показники фіксуються, аналізуються і, за можливістю, контролюються та коригуються, але визначальним показником є природний рух населення, що являє собою співвідношення народження і смертей на конкретній території.

Людство серйозно замислилося над проблемою старіння населення у 1959 році, коли експерти відділу демографії ООН визначили 65 років як вік нижньої межі старості. На думку англійського демографа Дж. Сандберга, який визначив вікову шкалу за трьома групами (від народження – до 15 років, 15–59 років, після 60 років), якщо до першої буде належати менше 30%, а до третьої – більше 15%, населення вважається старим. Вже на початку XXI ст. у країнах європейського союзу проживало 372 млн чоловік, з них 57 млн (15%) склали люди у віці 65 років і старше, що вказує на досить глибоку демографічну старість населення. А в цілому зараз у світі близько 600 мільйонів людей перетнули рубіж 60 років і до 2050 р. їх буде близько 2 мільярдів, тобто щомісяця понад мільйон жителів планети переступають поріг свого 60-річчя.

Відтак, демографічна політика європейських країн (до яких входить і наша “найстаріша” держава, бо займає 11-те місце за рейтингом старіння у світі) повинна реагувати і впливати на позитивні зміни у бажаному для суспільства напрямку. Це, насамперед, увага до економічних, адміністративно-юридичних та соціально-психологічних напрямків життя населення. Занепокоєність соціальними наслідками призвело до організації у 1982 р. Всесвітньої Асамблеї ООН з питань старіння, на якій були розроблені рекомендації у наступних сферах:

- контролю харчування та збереження здоров'я;
- захисту людей похилого віку як споживачів;
- родинних стосунків;
- житла та навколишнього середовища;
- соціального забезпечення;
- забезпечення прибутку та занятості;
- освіти.

Такі координати у соціально-геронтологічній політиці європейських країн вказали на необхідність розробки державних програм у зазначених сферах і дали можливість збудувати стратегію організації гідного життя людей похилого віку. На 2-й Всесвітній Асамблеї з питань старіння Генеральний секретар Кофі Аннан зазначив: “...незмінною залишилася загальна мета – створити суспільство для людей будь-якого віку”, таким чином питання ролі літніх людей у соціально-економічному розвитку країн, їх участі в усіх аспектах життя суспільства стало визначальною складовою Мадридського міжнародного плану дій щодо проблем старіння [3].

У цьому важливому документі визначено, перш за все, зміст соціальної підтримки, а також, стратегію, спрямовану на трансформацію старіння із загрози розвитку суспільства на його рушійну силу.

Соціальна підтримка є видом соціального захисту. *Соціальна підтримка* в широкому значенні – це форма вираження соціальної політики держави, спрямована на надання соціальної допомоги нужденним громадянам.

Держава об'єктивно зацікавлена в підтримці соціально вразливих верств населення з кількох причин:

1) держава, що проголосила себе цивілізованою, зобов'язана, згідно Загальної Декларації прав людини, “забезпечити населенню гідний рівень життя”;

2) всяка держава зацікавлена в розширеному відтворенні кваліфікованої робочої сили;

3) соціально-економічна підтримка незаможних стимулює економічний стан різних груп і верств населення, тим самим, знижуючи соціальну напругу в суспільстві [4].

Україна не залишається осторонь, і на сьогодні, задля соціальної підтримки, насамперед, людей похилого віку, шляхом забезпечення достатніх ресурсів, які дозволяють їм жити на задовільному рівні, брати активну участь у суспільному, соціальному і культурному житті; забезпечення інформації про послуги і програми, які існують для осіб похилого віку, а також про можливості їхнього використання такими особами, створено систему законодавства щодо соціального захисту вказаної групи [2].

Сприяння подовженню повноцінного, змістовно наповненого, самостійного життя висвітлено в законодавчих актах, де значна увага приділяється особам похилого віку з числа ветеранів війни та дітей війни, життєзабезпечення яких підтримується системою пільг та компенсацій. (Закон України “Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту”, Закон України “Про соціальні послуги”) [6].

Закон України “Про житловий фонд соціального призначення” та постанов Кабінету Міністрів України “Про затвердження Порядку утворення спеціалізованого будинку для ветеранів війни та праці, громадян похилого віку та інвалідів і надання житлових приміщень у такому будинку та Типового положення про спеціалізований будинок для ветеранів війни та праці, громадян похилого віку та інвалідів” від 31.01.2007 р. № 76 сприяють забезпеченню умов щодо самостійного, незалежного проживання осіб похилого віку [5].

Як і будь-який процес, соціальна підтримка людей похилого віку має свої принципи, серед яких найголовніші: незалежність, забезпечення гідного й безпечного способу життя, підтримка з боку сім'ї, громади й суспільства, участь у суспільному житті, можливість створювати асоціації осіб похилого віку, доступ до соціальних і правових послуг, до можливостей суспільства в сфері освіти, культури, духовного життя й відпочинку, реалізація внутрішнього потенціалу. Їх дотримання дає можливість довше залишатися повноцінними членами суспільства, дозволяє забезпечити відповідну якість *життя особистості* – ступінь задоволення матеріальних, культурних і духовних потреб людини, що визначається порівнянням фактичного рівня задоволення потреб із базовим.

Забезпечення якості життя у будь-якому віці, крім економічно-соціальної складової, включає і задоволення духовних потреб, у тому числі, потребу в освіті. Належно організована освіта людей третього віку виступає не тільки дієвим засобом соціальної підтримки і психологічної стабільності, а й способом інтеграції до комунікативного і культурного простору, спрямованим на самореаліза-

цію особистості. Дослідження особливостей організації навчання та дозвілля, результатів впливу освітнього процесу на фізичне та психічне здоров'я літніх людей, їх душевний стан дозволяють говорити про незаперечний позитивний вплив освіти протягом життя на особистість, а відтак і на потенціал будь-якого суспільства в цілому.

Входження до освітнього простору людей третього віку, нерідко після десятиліть перерви – процес складний, у якому не обійтися без супроводу, допомоги, підтримки. *Педагогічну підтримку* можна визначити як діяльність педагога, спрямовану на забезпечення сприятливих умов для виявлення й розвитку потенційних можливостей та самореалізації особистості.

Педагогічна підтримка розглядається як багатовимірний процес, сконцентрований на позитивних сторонах особистості, що сприяє зміцненню віри в себе та свої можливості, створює сприятливі умови для розвитку і резистентності літніх людей щодо негативних внутрішніх і зовнішніх чинників.

Широка інтерпретація поняття педагогічної підтримки пов'язана зі створенням сприятливих умов і середовища для розкриття, розвитку, реалізації потенційних здібностей та можливостей громадян похилого віку, з актуалізацією їх внутрішніх сил для подальшої самореалізації чи саморозвитку. У вузькому розумінні педагогічна підтримка ототожнюється з допомогою і підтримкою щодо можливих проблем в навчанні, дозвіллі, міжособистісній комунікації, збереженні здоров'я, самовизначенні в різних аспектах життєдіяльності. Головна ідея: життєвий потенціал літніх людей підвищуватиметься, якщо педагогічна підтримка забезпечить нові позитивні особистісні смисли, збереження людської гідності, особистісний розвиток і зростання, інтегрованість й адаптацію до суспільного життя.

Серед умов, що забезпечують ефективність педагогічної підтримки в підвищенні якості життя та підвищенні життєвого потенціалу людей третього віку слід, насамперед, зазначити:

- самовизначення людини в нових видах діяльності шляхом розширення сфери інтересів, набуття нових знань в процесі навчання та самоосвіти;
- гнучкість в побудові та коригуванні процесу навчання на основі “особистісних смислів”, самопочуття, інтересів і потреб літніх людей;
- реалізація в процесі навчання духовних і матеріальних потреб “літніх студентів” з урахуванням природної, соціальної, культурної складових;
- організація процесу навчання на основі суб'єкт-суб'єктних взаємодій педагога зі “студентами третього віку”, що припускає трансформацію процесу навчання в співпрацю, використання активних методів навчання і способів підтримувальної взаємодії;
- активне включення літньої людини до творчого простору як особливо значущому виду діяльності, що актуалізує прагнення до розвитку, самовдосконалення, самореалізації, пізнання нового;
- підтримка індивідуальної траєкторії освіти, розвитку і самозмін “літніх студентів”;
- створення сприятливої атмосфери підтримувальної взаємодії усередині освітнього простору на основі свободи вибору міри своєї комунікативної участі в загальному процесі навчання чи занятті різними видами мистецтва.

Від реалізації даних умов на пряму залежить потенціал громадян похилого віку, який розглядається як можливість, здатність людини жити внутрішньо багатше, ефективно, продуктивно взаємодіяти з оточенням, успішно рости і розвиватися. До особистісного потенціалу входить здоров'я (фізичне, психічне, душевне, психологічне), смислове наповнення життя (інтереси і стимули, сенс життя, улюблена справа), інтелект загальний та емоційний.

Те або інше поєднання цих внутрішніх складових дають такі зовнішні показники, як: внутрішня культура, внутрішня свобода, добровільна відповідальність, любов до людей, світу, до себе, позитивна енергетика, навички і життєві стратегії, бачення перспектив.

Таким чином, аналіз ситуації щодо підтримки людей третього віку показав, що при формуванні соціальної політики необхідно враховувати такі особливості становища пенсіонерів в нинішній ситуації, як: різке зниження соціального статусу і низька мобільність пенсіонерів, феномен соціальної смерті; соціально-психологічна гендерна нерівність; прийняття більшістю пенсіонерів пасивної життєвої позиції і неприйняття змін, що сталися в суспільстві. Ці обставини вимагають глибокої роботи по формуванню, насамперед, позитивного образу літньої людини. І допомогти у реалізації життєвого потенціалу має саме *соціально-педагогічна підтримка* - процес, що створює умови для позитивної соціалізації громадян третього віку, включаючи: організацію соціального досвіду, освіти, індивідуальну допомогу, тим самим активізуючи власні можливості людини в рішенні соціальних проблем.

Здатність до рішення власних життєвих питань, активність у взаємодії з середовищем формується завдяки комплексу методів і засобів професійної чи непрофесійної діяльності, яка спрямована на посилення суб'єктності літньої людини і розглядається як технологія соціально-педагогічної підтримки, що полягає в сукупності можливостей задоволення потреб, захищеності, повноцінному соціальному функціонуванні, а також в активізації життєвого потенціалу. Технологіями соціально-педагогічної підтримки літніх громадян виступають, насамперед: соціальна допомога, реабілітація, адаптація, профілактика, консультування, терапія, геронтоосвіта. Мета останньої – соціальний вплив на особистість при підготовці її до старості, виявлення потенційних ресурсів для розвитку та саморозвитку, соціалізації, інтеграції до суспільного життя для активної, продуктивної компетентної діяльності в інтересах особистості, суспільства, держави [1].

Саме геронтоосвіта, як технологія соціально-педагогічної підтримки зазначеної вікової групи, покликана задовольнити очікування, соціокультурні потреби і є цінністю, що має особистісний ефект (участь в освітньому процесі робить життя людини більш наповненим, різноманітним, цікавим, дозволяє уникнути соціальної ізоляції, розширює соціальні стосунки, забезпечує почуття потрібності, включення до соціальної діяльності).

Висновки. Таким чином, якість життя і життєвий потенціал людей третього віку залежить від міри суб'єктивної життєвої задоволеності реалізацією своїх матеріальних і духовних потреб, що проявляється в позитивному внутрішньому самопочутті, невід'ємною частиною якого є нові позитивні особистісні переживання, враження, сенси в новій соціальній ситуації, збереження людської гідності, інтегрованість до громадського життя.

Саме соціально-педагогічна підтримка допоможе адаптуватися до складного вікового етапу, засвоїти новий соціальний досвід, зняти протиріччя “хочу – можу”, розкрити внутрішній духовний потенціал, допомогти відчувати власну значимість, цінність та повноцінність буття, щастя.

Оскільки бажаною умовою соціалізації літніх громадян є їх включення в освітній простір, як в особистісно значиму діяльність, що актуалізує життєвий потенціал до розвитку, самовдосконалення, самореалізації, пізнання нового, продуктивної творчості, успіх процесу навчання полягає в його організації на основі особистісно орієнтованих суб'єкт-суб'єктних взаємодій педагога і “студентів третього віку”, що припускає трансформацію процесу навчання в співпрацю, використання полілогу, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, методик підтримувальної взаємодії, освітніх програм, спрямованих на підвищення соціальної компетентності.

Розглянутий аспект не вичерпує питання педагогічної підтримки життєвого потенціалу людей третього віку. Перспективним у даному напрямку може бути вивчення та аналіз зарубіжного досвіду щодо розвитку системи геронтоосвіти, а також дослідження ефективності підходів, методів, технологій організації навчального процесу літніх людей.

Список використаної літератури

1. Анисимова О.П. Обучение пожилых людей как перспективное направление обучения взрослых / О.П. Анисимова. – М. : СевКавГТУ, 2006. – 85 с.
2. Болотіна Н.Б. Право соціального захисту: становлення і розвиток в Україні / Н.Б. Болотіна. – Київ : Знання, 2005. – 381 с.
3. Мадридский международный план действий по проблемам старения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.un.org/russian/documen>.
4. Попов С.Г. Социальный менеджмент / С.Г. Попов. – М. : Ось-89, 2009. – 160 с.
5. Право соціального забезпечення : навч. посіб. / за ред. П. Д. Пилипенка. – К. : Ін Юре, 2006. – 496 с.
6. Стичинський Б. Право соціального забезпечення: проблеми становлення і розвитку / Б. Стичинський // Право України. – 2002. – № 6. – С. 87.
7. Чеботарев Д.Ф. Геронтология и гериатрия / Д.Ф. Чеботарев. – М. : Знание, 1984. – 64 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Облес И.И. Социально-педагогическая поддержка реализации жизненного потенциала людей третьего возраста

В статье раскрыта сущность социально-педагогической поддержки, определены условия, обеспечивающие ее эффективность по повышению качества жизни, проанализировано влияние социально-педагогической поддержки на восстановление жизненного потенциала людей третьего возраста.

Ключевые слова: геронтообразование, жизненный потенциал, качество жизни, люди третьего возраста, социально-педагогическая поддержка.

Oblyes I.I. Socio-pedagogical support of the life nennogo potential people of the third age

The article disclosed the nature of social and educational support, the conditions that ensure its effectiveness to improve the quality of life, the influence of social and educational support for livelihood restoration potential of people of the third age.

Key words: herontoosvita, vital capacity, the people of the third age, socio-pedagogical support and quality of life.

ФОРМУВАННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОДНА З ПРОБЛЕМ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

В умовах сучасного українського суспільства питання формування особистості, становлення її ціннісно-сенсової сфери, навичок і діяльного ставлення до свого життя є актуальним та життєво важливим. Тому актуальності на сьогодні набуває питання формування та розвитку особистості, становлення її ідентичності.

Ключові слова: формування особистості, ціннісно-сенсова сфера, професійна ідентифікація, ідентичність.

На сучасному етапі розвитку незалежної України перетворення торкнулися кожної ланки освіти. В Європі відбуваються інтеграційні процеси, зумовлені глобалізацією, яка охоплює і сферу освіти в цілому, і сферу вищої педагогічної освіти зокрема. Вхідження України в Європейський освітній простір, перспектива приєднання до Болонського процесу підвищує попит на справжнього професіонала і надає нашій державі змогу поглибити відносини з європейськими державами в подальшій інтеграції до Європейського Союзу. Зміни суспільного ладу визначають вимоги, що висувуються перед сучасним педагогом, тому професійне становлення майбутнього вчителя є актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки і практики, а також одним із пріоритетних напрямів модернізації і фундаменталізації вищої педагогічної освіти в Україні.

На початковому етапі підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах звертається увага на особистісні якості майбутнього фахівця, які сприяють формуванню майстерності майбутнього педагога та його ставлення до педагогічної діяльності. У процесі навчання студенти отримують однакову кількість наукових знань та професійної інформації. Процес розвитку якостей педагога зумовлює рівень професійної діяльності. Ситуації вибору свідчать про наявність у цих процесах явищ ідентифікації.

Актуальність обраної теми зумовлена також необхідністю систематичного вивчення умов становлення та розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів у зв'язку з реформацією системи освіти та новими вимогами щодо навчання й виховання взагалі, а також тим, що випадковий вибір професії призводить до небажаних наслідків, таких як: низька продуктивність праці; помилки і брак у роботі; незадоволення і пригнічення стану людини (психічні розлади); економічні втрати на переучування та перекваліфікацію й багато інших.

У зв'язку з цим змінюються і функції вчителя, викладача всіх рівнів освіти. Їхня діяльність орієнтується на створення умов для саморозвитку суб'єктів учіння, формування й розвитку потреб та здібностей суб'єкта навчального процесу. Це вимагає від педагога найвищого рівня кваліфікації, і не лише зі своєї спеціальності, але й з огляду найвищого рівня розвитку його педагогічної майстерності [5].

З усього вищесказаного можна зробити висновки, що необхідність або актуальність цього дослідження необхідна, важлива і пов'язана із сучасним станом

справ у психолого-педагогічній практиці. Кількість педагогів, які працюють у природних соціально-психологічних контекстах, збільшується, але кількість не завжди відповідає якості.

Мета статті – розглянути формування та становлення професійної ідентичності майбутнього вчителя як актуальної проблеми.

Проблема ідентичності виникає в разі реалізації життєвої й професійної ідеології людини за умови становлення професіоналізму майбутніх педагогів й у плані реалізації професійної підготовки фахівця.

Аналіз теоретичних джерел [1–5] дає змогу дійти висновку про те, що в психолого-педагогічній науці напрацьовано значну теоретико-методологічну основу, яка створює передумови для цілеспрямованого осмислення й вивчення цієї проблеми. Проте існують суперечності:

- між існуючим і бажаним рівнем особистісного розвитку студентів педагогічних ВНЗ і учителів;
- між недостатньою розробленістю проблеми становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ і визнанням провідної ролі професійної ідентичності в особистісно-професійному розвитку майбутнього фахівця;
- між необхідністю організації ефективної цілеспрямованої діяльності щодо становлення професійної ідентичності майбутніх вчителів в освітньому процесі педагогічного ВНЗ і відсутністю педагогічних умов, що це забезпечують.

Постановка проблеми професійної ідентичності, її структури й генезису та взагалі її розуміння й вивчення є актуальними завданнями сучасної науки. Психологічне розуміння структури, генезису й умов становлення ідентичності має теоретичне й практичне значення як у плані досягнення самоідентичності, особистісного зростання, самопізнання й духовності, так і для реалізації евристичних цілей наукового пошуку в ситуації оволодіння інформаційними технологіями і засобами масової інформації.

Ідентичність є усвідомленням самототожності, цілісності та неперервності в часі власної особистості. Це серцевина, що забезпечує постійність особистості при змінах в оточуючому світі та при зміні власних поглядів, установок і можливостей [5]. Ідентичність – це складний феномен, що включає різні рівні свідомості, індивідуальні й колективні, онтогенетичні й соціогенетичні.

Навчально-виховний процес у сучасному педагогічному ВНЗ недостатньо стимулює особистісний і професійний розвиток студентів. Ці процеси мають значною мірою стихійний, мало керований характер, а це зрештою знижує ефективність та якість педагогічної освіти. Можна припустити, що орієнтація на діагностику соціально-демографічних, психологічних і когнітивних особливостей студентів дасть змогу реалізувати особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутнього вчителя [3].

Період навчання у ВНЗ – один із найбільш відповідальних у становленні особистості професіонала. Це час, коли формуються основні ціннісні установки, життєва позиція, ставлення до навколишньої дійсності в цілому й до своєї професії зокрема. Тому необхідно, щоб саме в цей період педагогічна освіта за своїм змістом стала практичним людинознавством, своєрідною педагогічною антропологією. Цінності й норми культури, мистецтво, моральність, усі досягнення ду-

ховної сфери життя мають бути звернені до людської особистості, проникати в усі структури цілісного педагогічного процесу, забезпечувати його орієнтацію на гуманітарно-особистісний розвиток майбутніх фахівців. Результатом педагогічної роботи ВНЗ має стати повна підготовка студента до професійної діяльності в умовах соціального замовлення, що змінилося, і нових вимог суспільства [2].

Усе це свідчить про необхідність іншого підходу до професійної підготовки фахівців. Важливо змінити позицію студента, зробити так, щоб замість об'єкта навчально-виховного процесу він став його справжнім суб'єктом, що сприймає професійне виховання як сходження до суб'єктності. Однак, стаючи суб'єктом власної життєдіяльності, людина не перестає бути об'єктом стосовно самої себе, оскільки вона управляє собою, та й стосовно навколишніх, залишаючись об'єктом впливу інших.

Студенти не задовольняються тільки формальними каналами одержання знань й умінь. Студенти високо цінують неформальне співробітництво з педагогом, що сприяє більш повному розкриттю потенційних можливостей молодих людей, активному освоєнню соціального досвіду, повноцінному професійному становленню. Саме за допомогою такого співробітництва здійснюється взаємозв'язок професіоналізації, самореалізації й соціалізації молодшої людини [5].

Педагогічна професія характеризується зовнішніми й внутрішніми взаємозв'язками. До них належать два блоки: соціальний (соціальні функції, соціальний статус, соціальна роль і соціальний контроль) і професійно-педагогічний (спеціалізація, безперервна педагогічна освіта, статусна адаптація, професійна ідентифікація, професійна експертиза, професійні співтовариства) [5].

Рішення проблем соціальної ролі педагогічної професії пов'язано з досягненням стану професійної ідентичності, з переходом від неусвідомлюваної її форми до усвідомлюваної. Слід зауважити, що активність студентів залежить переважно від викладача, від його вміння донести до студентської аудиторії знання та від його особистих якостей.

Передумовою гармонійного розвитку особистості, самореалізації та успішної адаптації до змінних суспільних умов є становлення ідентичності як складної ієрархічної системи знань, уявлень про себе та емоційного ставлення до них.

Неадекватна ідентичність є причиною невідповідних та недосяжних домагань, порушень емоційно-вольової сфери особистості, конфліктів та непорозуміння в міжособистісних стосунках [1].

Ідентичність виступає як наслідок відокремлення особистістю самої себе із оточуючого середовища та виявляється як відчуття цілісності, самототожності. Ідентичність формується у взаємодії із іншими людьми та у діяльності на основі ідентифікації з цінностями, що існують у суспільстві.

Узгоджена система ціннісних орієнтацій особистості визначає пріоритетні напрями самореалізації та життєві плани, а також сприяє становленню адекватної ідентичності.

Зміст ідентичності визначається двома важливими аспектами: особистісна та соціальна ідентичність, які відображають усвідомлення власної автономності, унікальності та відчуття приналежності до соціальної групи. Гармонійна взаємодія та взаємодоповнення цих аспектів забезпечують всебічний особистісний розвиток [4].

Становлення ідентичності – індивідуальний процес, який визначається біогенетичними факторами; властивостями та якостями особистості; впливом соціального оточення; конкретними обставинами життя [1]. Розвиток ідентичності відбувається послідовно впродовж усього життя людини.

“Професійна ідентичність майбутнього вчителя” є усвідомленою активністю студентів при засвоєнні професійних знань, умінь і навичок, у результаті чого студенти опановують відповідними професійними функціями й професійними ролями, що відображають єдність уявлень про себе й ставлення до себе як професіонала, що характеризується емоційними переживаннями, на основі яких з’являється відчуття тотожності із професійним співтовариством, що виявляється в професійній поведінці.

Висновки. Отже, у структурі професійної ідентичності студентів у процесі навчання у ВНЗ можна виділити мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, особистісно-діяльнісний і рефлексивний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент дає студентам змогу сформулювати цілі майбутньої професійної діяльності, а також пізнавальний і особистісно-діяльнісний компоненти – опанувати професійними знаннями, вміннями, компетенціями, професійними функціями майбутньої професійної діяльності, а рефлексивний компонент – визначити відповідність особистісних якостей професійним вимогам, тобто відповідність людини професії, і сформулювати своє ставлення до професійної діяльності. При цьому мотиваційно-ціннісний і рефлексивний компоненти характеризують особистісну складову професійної ідентичності, а пізнавальний і особистісно-діяльнісний компоненти – соціальну складову. Становлення професійної ідентичності студентів у процесі їх навчання у ВНЗ здійснюється в результаті послідовно змінюваних взаємозалежних етапів: теоретико-емпіричному, теоретико-прикладному та теоретико-творчому.

Процес вивчення особливостей професійної ідентичності студентів – майбутніх педагогів передбачає розгляд її компонентів, тобто аналіз загального рівня розвитку кожного компонента в період навчання студента в педагогічному вищому навчальному закладі, аналіз особливостей розвитку компонентів в окремих курсах навчання, аналіз загального рівня розвитку професійної ідентичності студентів. Це дасть змогу охарактеризувати специфічні особливості професійної ідентичності студентів – майбутніх педагогів.

Список використаної літератури

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентификации в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–143.
2. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н.Л. Белопольская. – М., 1995. – Вып. 2.
3. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя / О.А. Дубасенюк. – Житомир, 1995.
4. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессионализма / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 4. – С. 80–87.
5. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учебное пособие / Л.Б. Шнейдер. – М. ; Воронеж, 2004. – С. 354–366.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2013.

Пальшкова И.А. Формирование и становление профессиональной идентичности будущего учителя как одна из проблем современного образования в Украине

В условиях современного украинского общества вопрос формирования личности, становления ее ценностно-смысловой сферы, навыков и деятельного отношения к своей жизни является актуальным и жизненно важным. Поэтому актуальность на сегодняшний день приобретает вопрос формирования и развития личности, становление ее идентичности.

Ключевые слова: формирование личности, ценностно-смысловая сфера, профессиональная идентификация, идентичность.

Palshkova I. The formation and the formation of professional identity as a future teacher of one of the problems of modern education in Ukraine

In today's issue of the Ukrainian society of identity formation, the formation of its value-sense sphere, skills and active attitude to life is relevant and vital. Therefore, the relevance of today becomes the formation and development of personality, the formation of her identity.

Key words: personality development, value-sense sphere, professional identification, identity.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто деякі варіанти створення оптимальних умов для науково-дослідної діяльності студентів – майбутніх учителів. У цій площині розкрито взаємодію когнітивної, мотиваційної та поведінково-діяльнісної складових навчального процесу, формування готовності до цієї діяльності. Запропоновано моделювання педагогічного дослідження, що дає змогу студентам заглибитися в його технологію, відчувати інтерес до науково-дослідної діяльності.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність, готовність, мотивація.

Залучення студентів – майбутніх учителів до науково-дослідної діяльності – це невід’ємна складова формування їхньої професійної майстерності, адже саме цей вид діяльності надає можливості оволодіти методами наукового пізнання, дослідницьким стилем мислення, творчим підходом до організації усього навчального процесу. Такий вид діяльності пов’язаний з наявністю креативних здібностей студентів, створенням сприятливих умов для їх виявленню в навчальному процесі у ВНЗ. Здібності студентів до науково-дослідної діяльності розвиваються у творчому ставленні до неї, умінні самостійно здійснювати науковий пошук шляхів підвищення якості навчально-виховного процесу, умінні вивчати, впроваджувати та створювати передовий педагогічний досвід. Виходячи з цього, **метою статті** є виявлення складових та етапів активізації інтересу до науково-дослідної діяльності у студентів – майбутніх учителів у період навчання у ВНЗ.

Відомо, що навчання як активний та продуктивний процес базується на органічному поєднанні емоційного, змістового та діяльнісного факторів; що добре засвоюється тільки той матеріал, який має для тих, хто навчається, особистісний сенс, торкається їх почуттів та є пов’язаним з особистісним досвідом.

Оптимальні умови для науково-дослідної діяльності може створювати (і це доведено дослідниками та практиками) правильний підбір засобів спілкування, різні форми проведення занять, сукупна навчальна діяльність – індивідуалізовані, групові та колективні заняття. Активна взаємодія студентів з викладачем та студента з іншими студентами полегшує засвоєння матеріалу, стимулює пізнавальну діяльність, створює умови для вільного спілкування з метою колективного виконання навчального завдання, поставленого безпосередньо самими учасниками навчального процесу.

У цій площині ми розглядаємо взаємозв’язок когнітивної, мотиваційної та поведінково-діяльнісної складової процесу формування готовності майбутнього вчителя до науково-дослідницької діяльності.

Завдання когнітивної складової полягає в активізації інтересу до науково-дослідної діяльності, розширенні кола та діапазону теоретичних педагогічних знань, їх свідомому засвоєнні. Разом з тим засвоєні знання не залишаються у свідомості на рівні “статистичного інтелектуального утворення” (І. Бех), а весь час емоційно збагачуються, набувають особистісного сенсу, розширюються і поступово ускладнюються [1].

З іншого боку, зазвичай знання самі по собі ще не забезпечують поступального розвитку усвідомленого ставлення і набуття навичок дослідної діяльності.

Осмислення отриманих теоретичних знань, понять, теоретичних висновків має супроводжуватись емоційними переживаннями. Почуття, як стійкі емоційні ставлення, є неодмінною умовою формування інтересу до науково-дослідної діяльності як особистісної цінності та професійного надбання майбутнього вчителя. Почуття, на думку С. Рубінштейна, стають мотивами багатьох вольових дій, а воля тісно пов'язана з емоціями, і для її вияву вкрай необхідне таке почуття, що “живить” її [2].

Отже, залучення студентів до набуття емоційного досвіду має бути цілеспрямованим та ефективним. Це – наступне положення підготовки студентів – майбутніх учителів до науково-дослідної діяльності. Звідси організація будь-якої роботи студентів вищих навчальних закладів має бути професійно спрямованою, цікавою, емоційно привабливою. Тільки за таких умов відбувається органічне поєднання знань, умінь і навичок діяльності з професійними цінностями студентів, їх професійними установками; з'являється прагнення свідомо обрати саме той вид або форму роботи, яка відповідає задуму професійного самовдосконалення.

Таким чином, основу таких професійно важливих цінностей створює системно-комплексний підхід до професійної підготовки вчителя, діяльнісно-особистісний характер його здійснення, орієнтація на активну самостійну діяльність студента як суб'єкта вузівського педагогічного процесу.

Відомо, що кожна академічна група ВНЗ відображає мораль свого середовища, існуючу в ньому культуру її учасників. Це своєрідний осередок, у якому відбувається більш-менш постійне співтовариство тих, хто його становить, вбираючи в себе відцентрований вплив окремих особистостей і всієї групи.

Особистісно орієнтована система навчання у ВНЗ цілеспрямовано створює новий педагогічний підхід до організації науково-дослідницької діяльності, визначальною рисою якої є:

- пробудження й закріплення у студентів бажаності і потреби у подальшому особистісному й професійному розвитку та саморозвитку;
- утвердження нової позиції у виборі форми спілкування викладачів і студентів: спілкування не рольового, а особистісного (співпраця, співтворчість, підтримка, допомога, співчуття, довіра тощо);
- спеціальне конструювання необмежених ситуацій вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінювання тощо;
- діалог як домінуюча форма навчального спілкування, спонукання до обміну думками, враженнями, колективне моделювання професійно важливих ситуацій їх вирішення.

А головне – це оволодіння різними варіантами науково-дослідної діяльності, багатоваріантність у виборі методик, щоб знайшлося місце для самовираження самобутності кожного студента.

Ми намагалися моделювати педагогічне дослідження з метою формування у студентів уявлення про системний підхід при його проведенні, уміння орієнтуватися в понятійному апараті, розширити уявлення особливості методів дослідження, розвиток у них дослідницьких, аналітичних та прогностичних вмінь.

Було виділено декілька етапів, у яких робота зі студентами будується по-різному, і завдання кожного етапу мають свої особливості.

Перший етап – теоретичний. Студенти знайомляться, поглиблюють та систематизують знання з актуальних проблем теорії навчання та виховання, з методологією та методикою педагогічних досліджень, залучаються до самостійного вивчення науково-педагогічної літератури. Під час оволодіння методами роботи з науковою літературою студентів вчили критично оцінювати прочитане, виділяти найважливіше, бачити різні підходи до вирішення педагогічних проблем. Особлива увага приділялася вивченню психолого-педагогічної та методичної літератури. Тому навчальні курси, на наш погляд, мають виступати засобом, що забезпечує кожному студентові входження до методології, теорії та технології обраної проблемної галузі. Мета теоретичного етапу полягає у забезпеченні допомоги кожному студентові у визначенні компонентів дослідження, у розкритті їхнього змісту, у задоволенні інтересів та попитів студентів – майбутніх учителів у руслі проблеми, що розробляється.

Залучення до теоретичної літератури починається з невеликих завдань. Наприклад:

- скласти список джерел за темою заняття;
- дати анотацію до книги;
- виділити основні думки статті;
- скласти відгук до статті тощо.

Потім завдання можуть ускладнюватися: виступити з доповіддю, захистити реферат тощо.

При цьому використовуються різні методи роботи: лекційні, семінарські та практичні. Це дає можливість студентам бачити на конкретному матеріалі педагогічні дослідження, засоби виділення проблеми, теми дослідження, конкретну методику дослідження.

Другий етап – структурно-конструктивний передбачає вибір кожним студентом об'єкта та предмета дослідження, вивчення побудови концепцій дослідження, розгляд рівнів етапів дослідження та аналіз їх особливостей.

Студенти навчаються формулювати тему та усвідомлювати її роль у цілісному процесі, визначати конкретні завдання дослідження. При цьому вони переконуються, що чітке формулювання теми й завдання дослідження є запорукою успіху у творчому пошуку.

Так, у праці “Причини неуспішності школяра” було поставлено такі завдання:

1. Виявити причину відставання у навчанні того чи іншого школяра (за допомогою бесіди з учителями, батьками, безпосередньо з учнем; спостереження за поведінкою та діяльністю школяра).
2. Намітити шляхи покращення успішності школяра.
3. Визначити пов'язані між собою фактори відставання, неуспішності; провести їхню експериментальну перевірку.

При навчанні студентів засобам вивчення діяльності учня та учителя було запропоновано такі завдання:

- запишіть зміст питань учителя до учнів на уроці;
- проведіть аналіз кожної структурної частини уроку: визначте, яке освітнє завдання вирішується, проаналізуйте зміст відібраного навчального матеріалу та встановіть відповідність його поставленому завданню, зазначте методи та прийоми, що використовувалися вчителем, форми організації діяльності учнів, форми та методи контролю за діяльністю учнів;
- зробіть висновки про поведінку учнів під час уроку тощо.

На другому етапі використовувались такі форми роботи: ранжування структурних компонентів дослідження, самостійна робота з науковою літературою (у тому числі з дисертаціями, авторефератами, науковими періодичними виданнями тощо), аналіз структури дослідження, конструювання етапів дослідження за нею, визначення їх змісту, моделювання структури дослідження за умовно заданою темою.

Третій етап містить розробку програми практичної роботи та її реалізацію. Цей етап вимагає тісного співробітництва студентів з науковим керівником та базовою школою. Проведення дослідної роботи в школі (наприклад, під час педагогічної практики) тренує студентів у дослідницькому підході до проблеми, навчає творчо використовувати методи аналізу, синтезу, порівняння, моделювання та інших. Виконуючи зазначену тему роботи (“Причини неуспішності школяра”), студенти, аналізуючи ці причини (педагогічні, психологічні, нейрофізіологічні), синтезують їх та з’ясовують, до якого типу невстигаючих можна віднести того чи іншого учня, який відстає в навчанні. Зазвичай студенти виділяють два типи невстигаючих учнів – перший та другий. До першого типу віднесли школярів, що мають низький рівень розвитку розумових процесів; у них відсутня пізнавальна діяльність; вони мають завищену або занижену самооцінку. До другого типу віднесли школярів, що мають негативне ставлення до навчання, займаються тільки тією роботою, що задовольняє їх; неохайні в роботі; самооцінка нестійка.

Оволодіння методами педагогічного дослідження сприяє адекватному узагальненню результатів власної роботи. Зміст педагогічної практики має бути пов’язаним з темою проблеми, що досліджується, створюючи можливості для розробки та проведення констатувального та формувального експериментів. Таким чином, виникає необхідність проектування педагогічної практики на основі індивідуальних планів, які розробляються студентами разом з керівником практики. Такі плани враховують як загальні вимоги, так і індивідуальні можливості та потреби студентів.

На третьому етапі ставилось завдання – сформувати уміння, що дають змогу використовувати самостійно здобуті теоретичні знання при вирішенні конкретних практичних завдань:

- уміння аналізувати, узагальнювати та застосовувати у роботі передовий педагогічний досвід;
- уміння аналізувати психолого-педагогічні особливості розвитку учнів;
- уміння побудувати систему роботи з виховання учнів.

При цьому використовувались такі форми роботи, як експертне оцінювання розроблених студентами методик, аналіз візуальних матеріалів з технології використання методик, ділові ігри тощо.

Четвертий етап – презентаційний. Студенти ознайомлюються з вимогами до оформлення науково-дослідної роботи, до підготовки наукової доповіді, захисту дипломної і курсової роботи, ведення наукової дискусії, оформлення конкурсних студентських робіт, написання реферату. Форми роботи: семінарські заняття, ділові ігри, дискусії.

У процесі оволодіння студентами методологією, методикою та технікою педагогічного дослідження зазначається особистісне зростання майбутніх педагогів, показниками якого є:

- потреба у творчій педагогічній діяльності;
- прийняття себе як особистості, яка вірить у свої можливості та здібності;

– усвідомлення певних труднощів, вміння сформулювати діяльнісні проблеми;

– розуміння всіх, з ким доводиться працювати протягом науково-дослідної діяльності (учнів, учителів, керівників роботи), уміння контактувати на основі співробітництва та взаєморозуміння;

– відповідальність за процес та результати власної науково-дослідної роботи.

Отже, запропоноване моделювання педагогічного дослідження дає змогу студентам заглибитися в технологію роботи, здобути свій особистий реальний досвід вивчення експериментальних матеріалів; відчувати інтерес до дослідної роботи.

Список використаної літератури

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Алексюк А.М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий та ін. – Київ, 1993. – 245 с.

3. Бех І.Д. Виховання особистості : навч.-метод. вид. : у 2 кн. – К. : Либідь, 2003. – К. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-педагогічні засади. – 280 с.

4. Рубинштейн С.Л. Нравственное воспитание личности / С.Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1976. – 250 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Парфёнов М.П. Подготовка студентов – будущих учителей к научно-исследовательской деятельности

В статье рассматриваются некоторые варианты создания оптимальных условий для научно-исследовательской деятельности студентов – будущих учителей. В этой плоскости раскрывается взаимодействие когнитивной, мотивационной и поведенческо-деятельностной составляющих учебного процесса, формирование готовности к этой деятельности. Предлагается моделирование педагогического исследования, что позволяет студентам углубиться в его технологию, почувствовать интерес к научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, готовность, мотивация.

Parfyonov M. Training of would – be teachers for research activity

Considered are: variants of optimal conditions arrangement for would – be teachers' research activity. Interaction of cognitive, motivational and behavioral activity components are analyzed in this work. Forming of readiness for this activity is shown in the article too. Modeling of pedagogical research suggested by the author helps the students to penetrate into its technology, display their interest towards research activity.

Key words: research activity, readiness, motivation.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ГОЛОСОВОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Розглянуто поняття “голосова культура”, “компоненти”, “критерії”, “показники”; визначено критерії та показники сформованості голосової культури в майбутніх учителів.

Ключові слова: *компоненти, критерії, показники, голосова культура, майбутні вчителі, професійна підготовка.*

Проблема підготовки майбутніх учителів до голосового навантаження набуває сьогодні особливого значення, що пов'язано з тим, що останнім часом, незважаючи на успіхи сучасної медицини не тільки не фіксується зменшення кількості порушень голосу серед педагогів, а навпаки, спостерігається стійка тенденція до збільшення захворюваності голосового апарату серед педагогів з 30–40% (у 30–60-і рр. ХХ ст.) до 55–60% випадків – в останнє десятиліття (Т. Лебедев, О. Орлова, В. Панкова, G. Bohme, H. Gundermann, R. Satalloff та інші), що актуалізує пошук ефективних шляхів зниження кількості порушень голосу серед педагогів [7; 9; 14]. Однією з найголовніших причин порушень голосу є неправильна техніка голосоведення і, як наслідок, перенапруження голосового апарату (З. Аникеева, Л. Дмитрієв, О. Лаврова та ін.).

Проблеми постановки голосу, розвитку мовного дихання традиційно вирішували переважно в галузі сценічного мистецтва (підготовка співаків і акторів), де необхідність спеціальної голосової підготовки була й залишається очевидною. На сьогодні відомі праці в галузі становлення акторського голосу (І. Козлянникова, М. Кнебель, Н. Петрова, І. Промтова, С. Савкова, Е. Саричева, К. Станиславський та ін.). Акустичні особливості процесу голосоутворення досліджували Л. Дмитрієв, Н. Жинкін, А. Мюзенхольд, С. Ржевкін, А. Рудаков, Р. Юссон, а фізіологічні основи постановки голосу – М. Грачова, К. Злобін, І. Павлов, І. Сеченов, Ю. Фролов, О. Яковлев. Наукові праці останніх років (А. Капської, А. Князькова, Л. Крамущенко, Т. Ладиженської, А. Михальської, Н. Тарасевич та ін.) присвячені постановці голосу, розвитку мовлення як складової педагогічної майстерності. Однак, незважаючи на значущість наукових розробок, більшість випускників педагогічних закладів залишаються не підготовленими до великих голосових навантажень. Таку думку підтверджує факт, що 55% молодих педагогів уже на першому році роботи мають різні за ступенем порушення голосу [9; 11; 14].

Виходом із цієї ситуації, на нашу думку, є оволодіння майбутніми вчителями голосовою культурою, що забезпечить не лише загальні, міждисциплінарні знання про голос, а й стане підґрунтям формування професіоналізму та педагогічної культури вчителя. Вивчення стану сформованості голосової культури передбачає необхідність розробки критеріїв і показників цієї інтегральної характеристики.

Мета статті полягає в розгляді критеріїв та показників сформованості голосової культури в майбутніх учителів.

Процес пошуку та перевірки на практиці системи критеріїв і показників передбачає здійснення аналізу наявних підходів до розуміння їх сутності. Вивчення проблем критеріїв у педагогічних дослідженнях показало наявність декількох основних підходів до їх розуміння.

У педагогічній і психологічній довідковій літературі термін “критерій” (від грец. *kriterion* – засіб судження) визначається як мірило для визначення, оцінка предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації; підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось; мірило, мірка [1]; стандарт, виходячи з якого можна приймати рішення, робити оцінки або класифікацію; рівень досягнень, що визначається метою, за ступенем наближення до якої оцінюється прогрес [12].

Термін “показник”, за “Новим тлумачним словником української мови”, означає: свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь [8].

П. Городов, під критерієм розуміє показник, на підставі якого можна судити про ефективність процесу. А. Спірін, досліджуючи проблему взаємозв'язку критеріїв і показників, вважає, що кожен показник передбачає визначення відповідних йому критеріїв. Л. Савенкова і Г. Гапончук зауважують, що критерій включає в себе сукупність основних показників, які розкривають певний рівень якого-небудь явища.

Ми розуміємо “голосову культуру” як інтегроване, системне, динамічне, особистісне утворення й розглядаємо його як компонент педагогічної культури, що включає: ціннісне ставлення спеціаліста до голосу; знання щодо будови, роботи голосового апарату, прагнення до розширення своїх знань; вміння володіти своїм голосом.

Голосова культура є складним багатокомпонентним особистісним утворенням, тому воно має свої структурні компоненти, серед яких: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-операційний, процесуальний, особистісно-діяльнісний.

Усі компоненти голосової культури майбутніх учителів мають відповідні критерії, кожен з яких включає в себе сукупність показників. Дослідження рівня сформованості критеріїв і показників дає можливість спрогнозувати ефективність виконання професійних завдань майбутніми вчителями.

Першим компонентом голосової культури ми вважаємо *мотиваційно-ціннісний*, який передбачає ціннісне ставлення педагога до голосу (як до свого, оскільки голос є інструментом педагогічної діяльності, так і до голосу своїх вихованців). Майбутні педагоги повинні усвідомити, що саме від можливостей їх голосу залежить успіх у майбутній діяльності, професійне довголіття педагога та навіть надбання матеріальних статків, оскільки голос є їх джерелом.

Ми висуваємо певні припущення, що цей компонент у педагогів є несформованим. Результати проведеного анкетування абітурієнтів педагогічного навчального закладу виявили, що вони не замислюються над тим, що їх майбутня педагогічна діяльність пов'язана з великим голосовим навантаженням, а тому не звертають уваги на стан та можливості свого голосового апарату.

Таке становище пов'язано з тим, що в повсякденному житті частіше молоді люди використовують діалогічну мову, у процесі якої співрозмовники знаходяться на невеликій відстані один від одного, що не вимагає великих голосових якостей, тому їх голос легко справляється з навантаженнями.

Однак уже під час проходження педагогічної практики майбутні педагоги починають відчувати голосовий дискомфорт, який стає дедалі більшим залежно від тривалості та активності студентів під час педагогічної практики, а саме: голос виявляється недостатньо гнучким, швидко стомлюється, як наслідок – студенти починають замислюватись над станом та можливостями свого голосу.

Високий рівень інтересу до можливостей свого голосу зафіксовано в студентів старших (IV та V) курсів та молодих педагогів, що пов'язано з тим, що вони під час педагогічної діяльності відчували недосконалість роботи голосового апарату.

Не формується мотиваційно-ціннісний компонент голосової культури й під час навчання в педагогічному навчальному закладі, оскільки немає просвітницької профілактичної роботи щодо основних порушень голосу, що частіше фіксуються у вчителів, та їх основними симптомами. Про те, що ціннісне ставлення до голосу не сформовано й у вчителів, підтверджує той факт, що під час профоглядів виявляється в 3,5 раза більша захворюваність голосомовного апарату в педагогів, ніж зареєстровано за листками непрацездатності (за даними російських учених) [14]. Цей факт підтверджують і дані анкетування, проведеного М. Калініним, за результатами якого виявлено, що більше ніж половина викладачів не звертаються взагалі по медичну допомогу при проблемах, пов'язаних з голосом, тобто реальний рівень захворюваності голосомовного апарату педагогів значно вищий.

Відомо, що професійні порушення голосу виявляються в трьох ступенях.

При *першому ступені* розлади голосу не супроводжуються видимими змінами з боку голосового апарату, наявні лише суб'єктивні відчуття (втомлюваність голосу, обмежений діапазон звучання, сухість у глотці, першіння), об'єднані під назвою *фонастенія*.

При *другому ступені* розлади голосу виражаються в тому, що, крім суб'єктивних скарг, спостерігається недостатня робота смикателів голосової щілини, також до цієї групи належить “катар втоми”, за якого наявне стійке почервоніння, розширення судин на поверхні складок.

При *третьому ступені* виявляються значні зміни голосових складок: крововиливи, відшарування слизистої оболонки по краях голосових складок [9, 14].

Спостереження показують, що педагоги не звертають уваги на основні ознаки порушень голосу на першій, початковій, а іноді й на другій стадіях. А якщо і звертаються до фоніатрів, то, як правило, вже на третій стадії, тоді, коли фіксуються вже значні зміни в голосових зв'язках, тобто згадують про свій голос лише тоді, коли стає занадто пізно.

Отже, є всі підстави стверджувати, що рівень сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту голосової культури серед педагогів є дуже низьким.

Сформованість мотиваційно-ціннісного компоненту тісно взаємопов'язаний з *когнітивним компонентом* голосової культури, що передбачає засвоєння знань стосовно будови та механізмів роботи голосового апарату. Але головним є те, що важливі знання не самі по собі, а їх система, яка включає: *теоретичні знання*, котрі необхідні для здійснення діяльності; *знання-засоби*, що сприяють формуванню вмінь, виконанню певних дій, операцій.

Ми впевнені, що майбутнім педагогам необхідно оволодіти *теоретичними знаннями* стосовно будови та функціонування голосового апарату та *знаннями-засобами*, що сприяють ефективному використанню голосу.

Найчастіше педагоги не вміють ефективно володіти своїм голосом, оскільки не мають чіткого уявлення про анатомо-фізіологічну будову голосового

апарату та процес, за допомогою якого утворюється голос у нормі та при різних порушеннях.

Про необхідність цієї роботи говорили ще відомі вчителі співу ХІХ ст. Ф. Ламперті і М. Гарсія, які примушували своїх учнів виконувати важкі партії не раніше, чим учень вивчить голосовий апарат, а потім уже дозволяли вчитися володіти цим апаратом [10, с. 3].

В. Морозов у праці “Вокальний слух і голос” пише: “Людський голос – “живий музичний інструмент”, у багато разів складніший, ніж скрипка або фортепіано, крихкий, примхливий і підкоряється не лише музичним, а ще й фізіологічним законам. Для того, щоб “грати” на ньому, потрібно знати його “технічні” властивості” [2].

Проведений нами аналіз навчальних програм у педагогічних навчальних закладах засвідчив відсутність належної уваги щодо розвитку голосу під час навчання. На сьогодні роботу з розвитку голосу проводять лише на музичних факультетах, де основною навчальною дисципліною, в межах якої здійснюється розвиток голосових даних студентів, є “Сольний спів”. Але аналіз навчальної програми з дисципліни дає змогу стверджувати, що підготовка в класі сольного співу орієнтована на виконавську діяльність. В основі голосової підготовки студентів музичних факультетів лежить методика вокальної освіти співаків-виконавців, спрямована на розвиток вокального голосу та відкорегована для роботи зі студентами педагогічних навчальних закладів (спрощений репертуар, занижені вимоги до вокально-технічної майстерності). Враховуючи існуючі відмінності в методиці роботи з удосконалення вокального та мовного голосу, виникає необхідність проведення роботи з формування голосової культури серед студентів музичних факультетів, а також усіх інших факультетів без винятку.

Так, серед переліку навчальних предметів не існує предмета, який би передбачав підготовку майбутніх педагогів до голосових навантажень: знайомив би з будовою роботою голосового апарату, основними симптомами голосових порушень, етапами розвитку голосу тощо.

Знання етапів розвитку голосу дає змогу усвідомлено підходити до охорони свого голосу та голосу своїх вихованців, оскільки у відповідні вікові періоди голос вимагає особливого, дбайливого ставлення до себе. О. Орлова відокремлює такі стадії: становлення, зрілого стану, згасання й деструкції. Отже, зміни в голосі відбуваються впродовж усього життєвого циклу, що виявляється в змінах голосу за силою, тембром, висотою та діапазоном [9, с. 60].

Отже, великий дар природи – голос людини – не отримує в педагогічних закладах належного розвитку. Ця проблема майже не вирішується. Тому виникає необхідність у введенні предмета “Голосова культура рура” в процес підготовки майбутніх педагогів усіх спеціальностей.

Третім компонентом голосової культури є *емоційно-операційний*. Вчені фіксують тісний зв'язок між психікою людини й голосом. Завдяки голосу людина передає внутрішні емоції. А враховуючи, що робота педагога емоційно насичена, майбутні вчителі повинні оволодіти вмінням контролювати свій емоціональний стан і тим самим позитивно впливати на роботу голосового апарату.

Наступний, четвертий компонент голосової культури – *процесуальний*, що передбачає розкриття природних особливостей голосу й на їх основі вдосконалювати техніку мовлення. І. Козлянінова та Є. Чарелі вважають, що найдорожче в людсько-

му голосі – його природне звучання: “краса” голосу – це, перш за все, неповторний індивідуальний тембр голосу, незалежно від того, низький він чи високий [6, с. 6].

Можливості голосу, які дані людині від народження, унікальні. Це підтверджує той факт, що гучність голосу новонародженого може досягати 110 ДБ. Це дає змогу перекрикувати звучання симфонічного оркестру. Немовля може не просто кричати, а робити це досить тривалий час, тоді як більшість дорослих уже через декілька хвилин інтенсивного використання “втрачають” голос.

Таке становище пояснюється тим, що сучасне суспільство блокує природу людського голосу, і дитина втрачає феноменальні властивості голосу, дані природою. Звучання голосу – наслідок фізичних процесів, тому м’язи тіла мають бути вільними від напруги, щоб бути сприятливими до імпульсів мозку, які породжують мову. Дуже часто голос страждає від емоційних, інтелектуальних та душевних затисків, коли затиски усуваються, голос здатен передавати все багатство думки, а для цього голос необхідно звільнити від напруги й затисків [3].

Вдосконалити природні можливості голосу допомагає *техніка мовлення*.

У педагогіці її розглядають як технічну або фізіологічну частину мовлення або як апарат голосотворення й словотворення; сукупність засобів, які забезпечують нормальну діяльність мовленнєвого апарату в процесі промовляння; підготовка мовленнєвого апарату для реалізації мовлення; система вправ чи управління мовленнєвим апаратом; вироблення певних умінь і навичок, що являє собою технічну справу; сукупність елементарних прийомів тощо. Усі ці тлумачення характеризують суть техніки мовлення як суто технічну, механічну частину мовлення, доведену до автоматизму. Так, процес вироблення техніки мовлення як сукупності засобів мовленнєвої майстерності складається зі спеціальних технічних вправ для вироблення артикуляційних навичок, тренування фіксованого видиху різної довжини, оволодіння голосовим діапазоном, темпом тощо. Ці вправи як гами, як гімнастика тренують правильні відчуття мовленнєвого апарату, сприяють формуванню відповідних навичок. Головним елементом техніки мовлення є голос, саме він забезпечує інтонацію, тональну характеристику того чи іншого вислову, і завдяки голосу часто ЯК перетворюється в ЩО сказано, суттєво доповнюючи або навіть змінюючи зміст мовлення.

Педагогічна діяльність потребує сформованість відповідних професійних якостей голосу серед яких:

БЛАГОЗВУЧНІСТЬ ГОЛОСУ – чистота його звучання, відсутність неприємних призвуків (хрипоти, сипіння, гугнявості тощо). Вміння надати голосу благозвучності сприймається слухачами (на підсвідомому рівні) як ознака вихованості, інтелігентності, вимогливості до себе. Благозвучність голосу зазвичай пов’язана з гарною дикцією, з вимовою “повного стилю”.

СТІЙКІСТЬ ГОЛОСУ – потенційна стабільність його висоти, гучності та тембру, незалежно від тривалості звуків, що вимовляються (співаються). У цьому разі виключаються такі голосові дефекти, як тремтіння: “баранчик” у голосі, раптове зникнення звучання, некеровані переходи від грудного до головного регістру (те, що називають ще “дати півня”). На слух стійкість голосу сприймається як упевненість, спокійна наполегливість мовця асоціюється з його гарним фізичним станом. Стійкість голосу є наслідком загальної врівноваженості напруження та розслаблення в м’язах голосового апарату, їхньої правильної координації. Наявність стійкості (у сукупності з витривалістю) дає підставу вважати цей голос поставленим.

ПОЛЬОТНІСТЬ – здатність голосу бути чутним на далекій відстані за мінімальних витрат сил того, хто говорить або співає. При цьому й у того, хто говорить (або співає), і в того, хто слухає, виникає почуття полегшеного звуковидобування – голос немовби “летить”. Незалежно від типу голосу (бас, тенор чи сопрано), висоти й теситури, а також гучності звучання, у польотному голосі завжди наявна певна металевість, чується своєрідний приємний на слух “дзвіночок” або “переривчастий свисточок” – призвук в області четвертої октави, якщо скористуватися нотним позначенням. Високочастотні обертони в цій області (2000–4000 Гц), що мають назву високої форманти, наше вухо сприймає з найбільшою легкістю, тому звук, у спектрі якого є такі обертони, відрізняється гарною чутністю. Наявність високої форманти викликає також ефект уявного “наближення” джерела звука, у звукорежисурі відомого як “ефект присутності”, тобто виокремлення на тлі багатьох інших звуків. Польотний голос, який зазнає впливу всіляких шумів (серед яких можуть бути й сторонні голоси), рельєфно виокремлюється, немов “прорізує” шумову перешкоду та тим самим виявляє перешкодостійкість.

Польотність – одна з найважливіших характеристик тембру професійного, зокрема педагогічного, голосу. Якщо в голосі відсутня польотність, то це не лише збіднює виразні та взагалі комунікативні можливості мовця, а й вказує на нерациональну організацію фонації, недостатнє володіння голосом. Справа в тому, що поява високої форманти як акустичної ознаки польотного голосу зумовлена певною конфігурацією резонаторів мовного тракту, а також специфічною взаємодією м’язів дихальної системи й гортані. Правильна постановка голосу дає змогу надати йому, крім інших якостей, і польотності.

ПЕРЕШКОДОСТІЙКІСТЬ – здатність протистояти зовнішнім звуковим перешкодам, до яких належать, наприклад, шум дитячих голосів, звуки з вулиці або з коридору, звуковий супровід кінофільму чи телепередачі, у разі потреби ввести свій коментар або зробити розпорядження тощо. Перешкодостійким голос стає внаслідок тембродинамічної корекції, коли гучність голосу трохи перевищує гучність перешкоди, а його тембр контрастує із забарвленням звуків оточення. У багатьох випадках перешкодостійкість виникає завдяки польотності голосу.

АДАПТИВНІСТЬ (від лат. *adaptare* – пристосовувати) – здатність голосу точно підлаштовуватися до даних акустичних умов: залежно від величини і форми приміщення, де доводиться говорити, його гучності (великої реверберації) або заглушеності (малої або нульової реверберації); кількісного складу та просторового розташування слухачів – за допомогою відповідних варіацій тембру, висоти, гучності й інших параметрів забезпечувати гарну чутність, фонетичну розбірливість і комфортне сприйняття мови.

Адаптивність можлива лише тоді, коли голосу доступні різні градації гучності, велика різноманітність тембрів, широкий висотний (мелодійний) діапазон. Разом з тим феномен адаптивності виникає лише при цілеспрямованого слухового контролю мовця, коли сприйняття власного голосу в певних акустичних умовах він аналізує з позиції комунікативної доцільності.

ГНУЧКІСТЬ, РУХЛИВІСТЬ (МАНЕВРЕНІСТЬ) ГОЛОСУ – здатність голосу за волею мовця швидко та невимушено переходити з однієї висоти на іншу, з гучного звучання на тихе, з одного тембру на інший; від м’якої атаки до твердої або придихової; переключати й змішувати регістри. Гнучкість голосу необхідна вчителю, щоб він міг висловити все різноманіття емоційних нюансів, що виникають у постійно мінливих ситуаціях мовного спілкування.

СУГЕСТИВНІСТЬ ГОЛОСУ (від лат. *suggestio* – навіяння) – здатність голосу діяти на емоції та поведінку слухачів незалежно від змісту вимовлених слів. Стосовно педагогічної діяльності сутність сугестивності голосу полягає в тому, що вчитель за допомогою деяких нюансів тембру апелює до учнів, заволодіває їхньою увагою, викликає в них співчуття та стимулює поведінкові реакції, оминаючи аналітичну сферу усвідомлення, послаблюючи критичне ставлення до змісту мови.

ВИТРИВАЛІСТЬ (невтомлюваність) – якість професійного (педагогічного) голосу, яка характеризує його з погляду високої працездатності голосового апарату та дає змогу витримувати тривале мовне навантаження без шкідливих фізіологічних наслідків зі збереженням тембральних, динамічних і висотних параметрів.

Усі перелічені параметри в сукупності становлять специфічну характеристику професійного голосу педагога. *Педагогічний голос* – це професійно сформований голос, який повною мірою забезпечує звукову сторону педагогічного спілкування [4, с. 5].

Усі перелічені компоненти голосової культури взаємопов'язані, їх взаємодія виявляється в *особистіно-діяльнісному* компоненті, який передбачає: *дотримання гігієнічних норм охорони голосу* для досягнення професійного голосового довголіття, а також *самостійне вдосконалення якостей педагогічного голосу* впродовж професійної діяльності, оскільки, “почавши роботу над своїм голосом, її не припиняють все життя, якщо бажають володіти своїм голосом досконало” [13].

Висновки. Учитель, який володіє голосовою культурою, здатний в процесі педагогічної діяльності найбільш повно розкрити, виявити, виразити педагогічний потенціал своєї особистості настільки, звичайно, наскільки ним володіє. Якщо ж учитель не володіє голосовою культурою, то професійно найбільш значуща якість особистості педагога може залишитися (і нерідко залишається) нереалізованою. У цій ситуації вчитель, навіть маючи високий педагогічний потенціал, може залишатися ніби поза педагогічним процесом, і не здатний ні захоплювати цікавою розповіддю, ні переконувати, ні вплинути особистим прикладом. Тобто можна стверджувати, що голосова культура є тим засобом, завдяки якому в педагогічній діяльності виявляється певна професійна якість учителя.

Оволодіння майбутніми педагогами голосовою культурою забезпечить краще засвоєння учнями навчального матеріалу, знизить кількість захворювань голосового апарату серед педагогів, а також дасть змогу запобігти порушенню голосу серед дітей, оскільки голос учителя є своєрідним зразком для учнів, які досить легко засвоюють як гарні, так і погані звички. Отже, учитель повинен бути живим прикладом правильного використання голосового апарату.

У подальших дослідженнях можливе вивчення здобутків театральної, вокальної педагогіки та їх використання в процесі фахової підготовки педагогічних працівників.

Список використаної літератури

1. Большой толковый психологический словарь / [пер. с англ. Ребер Артур]. – М. : АСТ : Вече, 2001. – Т. 1 – 592 с.
2. Вокальный букварь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://global-project.narod.ru/vocal/vocal2.html>.
3. Казакова Л.С. Голосо-речевой тренинг и работа над литературным текстом : учеб.-метод. пособ. / Л.С. Казакова ; ЧГАКИ. – Челябинск, 2005. – 50 с.
4. Князьков А.А. Техника речи и постановка голоса / А.А. Князьков ; Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М. : Прометей, 1990. – Вып. 2. – 68 с.

5. Князьков А.А. Формирование профессионального голоса в педагогическом вузе (в курсе “Культура речи учителя”) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.А. Князьков. – М., 1991. – 194 с.
6. Козлянинова И.П. Речевой голос и его воспитание : учеб. пособ. по курсу “Сцен. речь” для театр. вузов / И.П. Козлянинова, Э.М. Чарели ; Гос. ин-т театр. искусства им. А.В. Луначарского. – М. : ГИТИС, 1985. – 100 с.
7. Лаврова Е.В. Нарушения голоса : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Лаврова, О.Д. Коптева, Д.В. Уклонская. – М. : Академия, 2006. – 128 с.
8. Новий тлумачний словник української мови / [укл. В.В. Яременко, О.М. Сліпущко]. – К. : Аконіт, 2001. – Т. 2. Ж–О. – 911 с.
9. Орлова О.С. Нарушения голоса / О.С. Орлова. – М. : АСТ : Астрель; Владимир : ВКТ, 2008. – 220 с.
10. Пустынникова Г.Н. Практическое пособие по воспитанию речевого и певческого голоса / Г.Н. Пустынникова. – М. : Альянс, 2009. – 128 с.
11. Савостьянов А.И. 300 упражнений учителю для работы над дыханием, голосом, дикцией и орфоэпией / А.И. Савостьянов. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 160 с.
12. Советский энциклопедический словарь. – М., 1990. – 621 с.
13. Сценическая речь : учебник / под ред. И.П. Козляниновой и И.Ю. Промитовой. – 4-е изд., испр. – М. : ГИТИС, 2006. – 536 с.
14. Шидловська Т.А. Функціональні порушення голосу / Т.А. Шидловська. – К. : Логос, 2011. – 523 с.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013.

Перетяга Л.Е. Критерии и показатели сформированности голосовой культуры у будущих учителей

Рассматриваются понятия “голосовая культура”, “компоненты”, “критерии”, “показатели; определяются критерии и показатели сформированности голосовой культуры у будущих учителей.

Ключевые слова: *компоненты, критерии, показатели, голосовая культура, будущие учителя, профессиональная подготовка.*

Peretyaga L. Criteria and Indexes of Forming Voice Culture of Prospective Teachers

Conceptions “voice culture”, “components”, “criteria”, “indexes” were considered; criteria and indexes of forming voice culture of prospective teachers were defined.

Key words: *components, criteria, indexes, voice culture, prospective teachers, professional training.*

ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ

У статті розглянуто проблему професійного спілкування та виокремлено специфіку спілкування пілотів у трудовій діяльності; визначено роль та місце професійного спілкування; розкрито сутність поняття “професійне спілкування пілотів”.

Ключові слова: професійне спілкування, підготовка пілота, діяльність, комунікативний процес, ситуативний характер.

Потреби модернізації суспільства спричинили виникнення нових вимог до професійної діяльності сучасних спеціалістів, однією з яких є навчання спілкування, що є важливим компонентом професійної підготовки пілота. Виокремлення проблеми спілкування в категорію актуальних для цілого ряду психологічних і педагогічних дисциплін зумовлено його винятковою роллю у формуванні й діяльності особистості: спілкування є основною формою буття, без спілкування неможливі зв'язок людей один з одним та процес спільної праці [19].

Спілкування реалізується за допомогою словесної мови та досліджується лінгвістичною наукою. Значним внеском у дослідження мовного спілкування є праці М.М. Бахтіна, В.М. Бехтерева, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна та ін. Вивчення мовного спілкування – одне з пріоритетних завдань у сучасній лінгвістиці (Т.М. Дридзе, І.О. Зимня, О.О. Леонт'єв, Р.А. Лурія, Ю.О. Сорокін, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович). Проблему спілкування в навчально-виховному процесі розглянуто в працях С.М. Батракової, І.О. Зимньої, В.А. Кан-Калика, С.В. Кондратьєвої, Х.Й. Лійметса, А.В. Мудрика, В.Д. Ширшова та ін. У педагогіці спілкування розглядають і як частину виховного процесу, і як елемент професійної культури педагога (Н.В. Кузьміна, К.М. Левітан, О.В. Шмайлова).

Метою статті є визначення ролі та місця професійного спілкування в професійній діяльності пілотів; виявлення специфіки спілкування пілотів у трудовій діяльності.

Спілкування є предметом вивчення багатьох наук. Проблема спілкування є актуальною для таких галузей науки, як педагогіка, психологія та лінгвістика. Психологія виокремлює в спілкуванні свій предмет вивчення, який пов'язаний з психічною діяльністю людей, які вступають у взаємодію одне з одним. Очевидно, що для психолога спілкування – це закономірності перебігу психічної діяльності людей, які спілкуються одне з одним з певною метою в певних умовах побутової, виробничої, громадської, навчальної та навіть ігрової практичної діяльності [7].

Психолог Б.Г. Анан'єв у дослідженні проблеми спілкування виявив основну категорію спілкування [2]. У повсякденному спілкуванні людина пов'язана великою кількістю відносин не лише з предметним світом, а й з людьми. Діяльність є механізмом, за допомогою якого ці відносини встановлюються та розвиваються [3, с. 139]. Педагогічна наука також приділяє велику увагу дослідженню проблеми спілкування. Тільки за допомогою поняття “спілкування” серед педагогічних явищ є такі, які можна виокремити в системі педагогічного знання [16, с. 14].

Спілкування визначають як форму зв'язку людей та необхідну сторону соціальних відносин, як процес передачі думок і переживань [6]. Отже, спілкування є складним психолого-педагогічним явищем, яке породжує безліч визначень цього поняття: передача інформації від однієї людини до іншої, передача або повідомлення думок і почуттів, обмін думками й почуттями. Усі ці визначення надаються з позиції індивіда, що говорить. За початкову "клітину" спілкування свідомо або несвідомо беруться дві людини – яка говорить та, яка слухає. Модель спілкування будує процеси, які відбуваються між цими двома людьми [15].

На думку Б.Г. Ананьєва, спілкування є основною формою діяльності людини в єдності з працею й пізнанням. Особистість формується в процесі виховання та визначається системою суспільних відносин [1]. Спілкування пов'язано з виробничими відносинами, які переплітаються з діловими, особистісними, міжособовими та з іншими відносинами людей. На думку Б.Ф. Ломова, спілкування може виступати в ролі передумови, умови, зовнішнього та внутрішнього чинника діяльності, і навпаки [13]. Л.П. Буєва та Б.Ф. Тягловий вважають, що спілкування й діяльність – дві взаємопов'язані та нерівноцінні, відносно самостійні сторони процесу життя [5]. Аналіз досліджень показує безперечний зв'язок між діяльністю та спілкуванням. Спілкування розуміють як інформаційний процес, що полягає у виконанні та підтримці міжіндивідуального зв'язку. За такого розуміння спілкування зводиться до окремих актів прийому й передачі інформації, що визначають як комунікацію.

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці існує думка про неаргументоване зіставлення процесу комунікації й процесу передачі кодованого повідомлення від одного індивіда до іншого (О.О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Паригін, О.В. Соловйова). Найважливіші характеристики людської комунікації зосереджені лише на обмін інформацією. Насправді, в комунікативному процесі відбувається не проста передача інформації, а активний обмін нею, що обов'язково впливає на поведінку партнера [4].

Б.Ф. Ломов відстоював положення, що спілкування є взаємодією суб'єктів, що вступають у нього як партнери. Із цього положення випливає, що спілкування – це не складання, не накладення одна на одну паралельних діяльностей, що розвиваються, а саме взаємодія суб'єктів, які вступають у нього як партнери [14]. Я.Л. Коломинський згоден з поглядом Б.Ф. Ломова, який пропонує спілкування розуміти як процеси словесної та несловесної взаємодії, в яких виявляються, закріплюються й розвиваються міжособистісні стосунки [11]. М.М. Обозов зазначав, що спілкування – процес, в якому може реалізуватися готовність до взаємодії, якщо вона вже була сформована. Спілкування та взаємодія між людьми можуть здійснюватися без певних міжособистісних стосунків. Водночас міжособистісні стосунки можуть сформуватися тільки в спілкуванні [17]. Подібний підхід передбачає наявність колективної праці як джерела розвитку індивідуальної форми трудової діяльності.

О.О. Леонтьєв вважає, що соціальні функції спілкування можна теоретично поділити на дві категорії: власне соціальні, орієнтовані на задоволення потреб суспільства та окремих його груп, і соціально-психологічні, пов'язані з потребами окремих членів суспільства. До першої категорії О.О. Леонтьєв зараховує функції планування та координації спільної колективної діяльності, функції соціального контролю й міжгрупової взаємодії [18].

На думку О.Г. Злобіної, усе різноманіття функції спілкування також може бути зведено до двох основних: розвитку людського суспільства та розвитку особистості [8]. Виокремлення такого виду спілкування, як професійне, пов'язано з тим, що трудова діяльність людини завжди включена в систему суспільних відносин, що передбачає взаємодію та спілкування з іншими людьми. Термін “професійне спілкування” зустрічається в працях багатьох учених, розглядають проблему спілкування (К.О. Абульханова-Славська, О.О. Бодальов, А.О. Вербицький, Р.М. Грановська, О.С. Золотнякова), проте досліджень з питань проблеми професійного спілкування на сьогодні недостатньо (В.Д. Квасків, Т.І. Ліпатова, Ю.П. Тимофєєв). Проведений аналіз свідчить, що існують сформульовані положення та підходи до проблеми професійного спілкування. Однак проблема професійного спілкування розроблена недостатньо. Сьогодні немає чіткого визначення поняття “професійне спілкування”. Загалом “професійне спілкування” розуміють як спілкування, яке включене в діяльність і обслуговує її [9]. На думку О.С. Золотнякової, професійне спілкування має проміжне становище між особистісно орієнтованим спілкуванням і соціально орієнтованим, що визначається особою та структурою діяльності [9].

В.Д. Квасків визначає місце професійного спілкування та пропонує підійти до виокремлення видів спілкування з погляду змісту структурних компонентів діяльності спілкування, де види спілкування поділяються на: професійне й непрофесійне, які є двома сторонами одного й того самого явища – діяльності спілкування. Основною відмінністю між ними є зміст обговорюваної подальшої діяльності [10, с. 119].

Т.І. Ліпатова під професійним спілкуванням пропонує розуміти вербальну та невербальну взаємодію людей в межах і в зв'язку з виконуваним завданням. У цьому сенсі професійне спілкування має свої специфічні цілі, а також соціально-психологічні, психолінгвістичні та лінгвістичні особливості, відрізняючись від інших видів спілкування низкою параметрів: вибором установки, умовами функціонування, відносинами між комунікантами, спільністю їх інтересів і мірою обізнаності про предмет розмови, вимогами до соціальних характеристик комунікантів, мірою спонтанності, емоційною забарвленістю, належністю до певного функціонального стилю, використанням спеціальних пластів лексики, логічністю й послідовністю викладу думки, наявністю повних, розгорнутих відповідей та одноплановості інформації. Слід зазначити, що професійне спілкування – це процес встановлення та розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності, обмін, що включає інформацію, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини. Враховуючи вищевикладене, у професійному спілкуванні реалізуються три його сторони: комунікативна, інтерактивна й перцептивна, властиві спілкуванню як такому, що специфічно реалізуються в професійному спілкуванні [12].

Ми поділяємо позицію Т.І. Ліпатової в тому, що всі три сторони своєрідно взаємодіють у професійному спілкуванні. Специфіка комунікативної сторони професійного спілкування полягає в професійному характері інформації, що передається. Ця інформація про професійну проблему, яку слід вирішити, про особливі професійні способи її вирішення. Особливість інтерактивної сторони професійного спілкування визначається спілкуванням з колегами, фахівцями свідомо обирає особливі способи впливу, які реально можуть сприяти досягненню поставленої професійної мети.

Відмінною рисою професійного спілкування є його ситуативний характер: чітко задані часові, просторові умови спілкування. Відрізняється й склад учасників професійного спілкування: співрозмовники-фахівці, професіонали в певній галузі. Професійне спілкування відрізняється від інших видів спілкування передусім метою та сферою дії. Професійне спілкування завжди має на меті вирішення професійних завдань.

Професійне спілкування слід розглядати як спілкування особливого роду, оскільки воно вбирає в себе елементи багатьох інших видів: особового, ділового, управлінського, педагогічного. Професійне спілкування може бути опосередкованим і безпосереднім, мовним і жестовим. Ситуації професійного спілкування можна поділити на ситуації безпосереднього та опосередкованого спілкування. Залежно від кількості фахівців у межах безпосереднього спілкування ми пропонуємо виділяти:

- спілкування двох фахівців;
- спілкування групи фахівців.

Таким чином, враховуючи всі характеристики професійного спілкування, виокремлюють процес взаємодії осіб, об'єднаних належністю до однієї трудової діяльності, де відбувається обмін професійно значущою інформацією, професійним досвідом і ідеями, організуючи спільну діяльність, спрямовану на реалізацію поставленої професійної мети.

Особливо важлива роль професійного спілкування у сфері діяльності професій і спеціальностей типу “людина – людина”, оскільки професійне спілкування є неодмінною умовою успішної трудової діяльності. Кожна з професій має свої завдання, зміст, особливості, які й визначають специфіку професійного спілкування фахівця в різних сферах професійної діяльності.

Для уточнення специфіки професійного спілкування пілота необхідно також враховувати такі характеристики трудової діяльності:

1) авіаційні професії відрізняються надзвичайною різноманітністю завдань, які потрібно вирішити, одним з найбільш важливих є надання відповідних вказівок, дозволів, рекомендацій та інформації, розпізнавання, відхилення й ухвалення відповідних рішень, важливих для безпеки польотів. Від дій пілотів залежить безпека пасажирів, стан авіатехніки. Відповідно, помилки або відхилення від стандартної фразеології при виконанні процедур можуть стати причиною непорозуміння, що, у свою чергу, може привести до авіаційної катастрофи. Саме тому під час радіообміну повинен забезпечуватися чіткий прийом повідомлень, який вимагає від пілотів необхідності вимовляти кожне слово виразно та зрозуміло;

2) пілоти повинні засвоїти окремі знання, уміння та навички, до яких належать поєднання граматичних знань, лексичного запасу й можливості використання знання на практиці, автоматичність, стійкість, гнучкість;

3) для професії пілота характерна висока емоційна напруженість. Особливо це пов'язано з негативними емоціями, з необхідністю їх пригнічувати, а емоційну розрядку відкладати на порівняно великий період часу.

Знаряддям передачі інформації в діяльності пілота є мова: всі професійні норми спілкування зосереджені в нормах мови. Для авіаційної мови характерні компактність та лаконічність, чіткість викладу та використання стандартної фразеології. У професійному спілкуванні пілотів виділяють такі мовні ситуації: безпосереднє персональне спілкування, безпосереднє групове спілкування, масове спілкування, інтраперсональне спілкування – “діалог із самим собою” в процесі ухвалення рішень.

Уміння працювати з людьми особливо важливе внаслідок специфіки професійної діяльності пілотів. Звичайно, праця пілота залежить від інших фахівців: рішення диспетчера визначає діяльність пілотів, тому нерозвиненість або неефективність однієї з ланок системи негативно впливає на результати професійної діяльності всіх учасників радіообміну.

У професійній діяльності пілота основними операціями є:

- відповідальність за управління літаком і його безпеку;
- пошук, перевірка й оцінювання фактичної інформації;
- ведення радіообміну, використання стандартної фразеології;
- відповідальність за безпеку всіх членів екіпажу, пасажирів та вантажу, який перебуває на борту.

Багатогранність і складність професійної діяльності пілота зумовили необхідність виокремлення чотирьох сторін: пошукової, комунікативної, організаційної та реконструктивної. Пошукова діяльність полягає в отриманні інформації, необхідної для вирішення професійних завдань. Реконструктивна діяльність є поточним і завершальним аналізом отриманої інформації в процесі радіообміну та висунення на базі її синтезу, аналізу та спеціальних знань робочих версій. Планування роботи є також результатом реконструктивної діяльності. Організаційна діяльність полягає в діях з перевірки та реалізації робочих планів і версій. Вона поділяється на два аспекти: організація власної роботи й організація спільної роботи з іншими особами.

Головною з перелічених сторін діяльності пілота є комунікативна, яка полягає в спілкуванні в умовах виконання професійних завдань. Комунікативне регулювання накладає специфічний відбиток на всіх учасників спілкування, наділяючи їх особливими правами та обов'язками й надаючи спілкуванню специфічного відтінку. Аналіз наукових праць присвячених проблемі професійного спілкування, та вивчення практичного досвіду в цій сфері дають змогу визначити зміст поняття “професійне спілкування пілотів”, яке слід розуміти як систему комунікативних норм, умінь і прийомів, що є базисними й визначальними в складному багатоплановому процесі обміну професійно значущою інформацією, необхідною для миттєвого та правильного вирішення завдань на стадії радіообміну між пілотом і диспетчером, а також взаємодії з іншими авіафахівцями в стандартних та екстремальних ситуаціях.

Аналіз характеристик діяльності пілотів дає змогу зробити **висновок** про те, що професійне спілкування у сфері авіаційної діяльності відрізняється від інших різновидів професійного спілкування надзвичайною широтою та багатоплановістю. Професійному пілоту доводиться вступати в контакт з представниками різних країн, культурних, етнічних груп. Спілкування пілотів нерідко відбувається в несприятливих умовах, має вимушений характер, здійснюється в критичних ситуаціях, при дефіциті інформації та часу, характеризується високою мірою напруженості.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания / Борис Герасимович Ананьев // Избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – С. 100–127.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Борис Герасимович Ананьев // Избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – С. 128–267.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев // Избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – С. 76–178.
4. Андреева Г.М. Социальная психология / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 376 с.

5. Буюва Л.П. Человек: деятельность и общение / Людмила Пантелеевна Буюва. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
6. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Лев Семенович Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
7. Ерастов Н.П. Общение как предмет психологического исследования / Николай Павлович Ерастов // Социально-психологические проблемы общения. – Академия общ. наук при ЦК КПСС, 1980. – С. 5–33.
8. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности / Елена Геннадиевна Злобина. – Киев : Наукова думка, 1981. – 115 с.
9. Золотнякова А.С. Проблемы психологии общения / Анна Семеновна Золотнякова. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1976. – 146 с.
10. Квасков В.Д. Общение и деятельность / Виталий Дмитриевич Квасков. – М. : Воскресенье, 1997. – 218 с.
11. Коломинский Я.Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии / Я.Л. Коломинский, Н.А. Березовин. – М. : Знание, 1977. – 63 с.
12. Липатова Т.Н. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических вузов и специалистов при подготовке к профессиональному общению : дис. ... канд. пед. наук / Т.Н. Липатова. – Челябинск, 1992. – 164 с.
13. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М. : Наука, 1984. – 258 с.
14. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии / Борис Федорович Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 124–135.
15. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
16. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников / Анатолий Викторович Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
17. Обозов Н.Н. Межличностные отношения / Николай Николаевич Обозов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 151 с.
18. Предвечный Г.А. Социальная психология: Краткий очерк / под общ. ред. Г.А. Предвечного, Ю.А. Шерковина. – М. : Политиздат, 1975. – 319 с.
19. Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема / Павел Максимович Якобсон. – М. : Знание, 1973. – 32 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Подлубная О.Н. Профессиональное общение в деятельности будущих пилотов

В статье рассматривается проблема профессионального общения и выделяется специфика общения пилотов в трудовой деятельности; определяется роль и место профессионального общения; раскрыто сущность понятия “профессиональное общение пилотов”.

Ключевые слова: профессиональное общение, подготовка пилота, деятельность, коммуникативный процесс, ситуативный характер.

Podlubnaya O. Professional communication in the activity of future pilots

In the article the problem of professional communication is examined and the specific communication of pilots is distinguished in labour activity, a role and place of professional communication are determined and essence of concept “professional communication of pilots” opens up.

Key words: professional communication, training of the pilot, action, communicative process, situational character.

ПІДГОТОВКА ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими дітьми на прикладі Польщі. Увагу приділено таким аспектам, як особистісні та професійні якості, формування усвідомленого й відповідального ставлення до роботи з обдарованими учнями.

Ключові слова: *вчитель обдарованих дітей, підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями, особистісні якості, професійні компетенції.*

Важко переоцінити роль учителя у розвитку й становленні особистості учня. Ще більшого значення вона набуває, коли мова йде про учня обдарованого, виявити потенціал та розвинути здібності якого є одним із найголовніших завдань сучасної школи, оскільки “будь-яка обдарованість, що здобула правильний та максимальний розвиток, являє собою значне соціальне благо, через те, що служить подальшому культурному прогресу” [3, с. 480]. Тому важливим завданням сучасної освіти в Україні є, з одного боку, створення всіх можливих умов для виявлення та розвитку обдарованих дітей, з іншого – розробка нових підходів у підготовці вчителів до роботи з обдарованими учнями. І якщо в першому напрямі слід відзначити позитивні зрушення, що мають місце в Україні за останні роки, – створення профільних класів (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів, навчально-виховних колективів, об’єднань з метою розвитку здібностей, обдарувань і таланту дітей; розробка програм пошуку, навчання, виховання і розвитку обдарованих дітей, їх підтримки й заохочення шляхом виділення стипендій, надання можливості навчання і стажування у провідних вітчизняних і зарубіжних освітніх центрах, то в напрямку підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями про суттєвий прогрес говорити зарано. Як зазначає українська дослідниця О. Антонова, “одним із провідних завдань підготовки майбутніх учителів є формування професійної компетентності, важливою складовою якої визнається вміння вчителя здійснювати навчальну та виховну роботу з обдарованими учнями” [1, с. 69]. Проте проблемою залишається відсутність концепції та єдиних науково-методичних засад підготовки таких спеціалістів, наявність відповідних технологій навчання. Поза увагою також залишається формування у майбутніх учителів усвідомленого та відповідального ставлення до роботи з обдарованими учнями як з категорією дітей, що потребують особливої уваги і підтримки з боку вчителя.

Зважаючи на це, набуває актуальності дослідження провідних педагогічних тенденцій і досвіду країн, де підтримка юних обдарувань та підготовка фахівців до роботи з ними відрізняються значними досягненнями і можуть стати джерелом нових ідей і співпраці. Однією з таких країн є Польща.

Особливості розвитку інтелектуального і творчого потенціалу особистості розглядаються в працях О. Кульчицької, О. Матюшкіна, В. Моляко, М. Поташника,

С. Сисоевої та ін. До питань виявлення та розвитку обдарованості учнів звертаються І. Аверина, Г. Айзенк, Ю. Бабанський, В. Горський, В. Крутецький, О. Кульчицька, Н. Садовська, Б. Теплов та ін. Різні аспекти підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми у своїх працях відображають В. Алфімов, О. Антонова, О. Бочарова, О. Дубасенюк, В. Моляко, І. Підласий та ін. Говорячи про дослідження польських науковців у галузі підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми, слід відзначити праці А. Болдвіна, Т. Гізи, А. Горальського, Я. Лащика.

Проте позитивний досвід зарубіжних країн у галузі підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими дітьми, на нашу думку, вивчений недостатньо.

Мета статті – розглянути особливості підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями в Польщі.

В умовах реформування й оновлення суспільства, як ніколи зростає роль учителя, оскільки від нього значною мірою залежить освітній, культурний і моральний рівень учнів, розвиток й збереження інтелектуально-творчого потенціалу обдарованих дітей.

За таких умов зростають вимоги до підготовки вчителів до роботи в сучасній школі і, зокрема, до роботи з обдарованими дітьми. Стає недостатнім високий рівень лише предметної підготовки. Сучасний педагог має отримати:

- уявлення про те, що таке обдарованість і особливості розвитку обдарованих дітей;

- розуміння того, що таке розвивальна освіта, у чому її відмінність від традиційних форм навчання й виховання;

- знання психологічних закономірностей і особливостей вікового й особистісного розвитку дітей;

- знання про те, що таке загальноосвітнє середовище, його різновиди (сімейне, молодшозшкільне, середньозшкільне, старшозшкільне, позашкільне, додаткове й стихійне), хто є його суб'єктами, які теми освітнього середовища (догматична, творча та ін.), типи взаємодії між суб'єктами (авторитарний, демократичний, гуманістичний та ін.);

- знання методів психологічного й дидактичного проектування навчального процесу;

- уміння реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між різними суб'єктами освітнього середовища (з учнями наодинці й у групі, з батьками, колегами-вчителями, зі своїм керівництвом);

- уміння стати в рефлексивну (самоусвідомлюючу) позицію відносно того, що вчити, як учити, навіщо вчити [6, с. 303].

Звертаючись до досвіду Польщі, слід відзначити, що тут, як і в Україні, вчителі, які працюють з обдарованими дітьми, не розглядаються як окрема категорія працівників, не мають пільг та додаткової платні. Більше того, у розпорядженні міністра національної освіти “Про програмні положення дошкільного виховання та навчання учнів у всіх типах шкіл” від 23.12.2008 р. наголошується на тому, що всі вчителі мають спрямовувати зусилля на виявлення здібностей обдарованих дітей, їхній розвиток і створення умов для їхньої презентації. Водночас з цього не випливає, що кожен учитель може називатися “вчителем обдарованого учня”, оскільки таке визначення означає невелику, але специфічну професійну групу вчителів, які, крім виконання своїх обов'язків, займаються розвитком і підтримкою талановитих дітей [2, с. 213].

Закономірно постає питання про те, що відрізняє звичайного вчителя від учителя обдарованого учня? Якими якостями має бути наділена людина для здійснення такої відповідальної роботи? Чи повинна вона мати спеціальну підготовку або достатньо підготовки вчителя традиційної масової школи?

На нашу думку, найменше сумнівів викликає питання щодо особистісних якостей учителя, який працює з обдарованими дітьми. Як і в будь-якого педагога, його професійна компетентність визначається наявністю таких груп особистісних якостей, як:

- психологічні характеристики: емоційна врівноваженість, низька тривожність, творче мислення, послідовність у діях, наполегливість, стриманість, уважність;
- морально-етичні якості: гуманність, доброта, терпимість, справедливість, тактовність, емпатійність, скромність, відповідальність;
- психоаналітичні якості: адекватна самооцінка, самоаналіз, самокритичність, прагнення до самовдосконалення;
- психолого-педагогічні якості: комунікабельність, зовнішня привабливість, вміння навіювати та переконувати, оптимізм тощо [5, с. 12].

Проте, говорячи про вчителя обдарованих дітей, неможливо не зазначити, що, в першу чергу, це має бути вчитель-майстер, якому властиві певні риси, що виділяють його із загального кола. Серед цих рис – вразливість і моральне сприйняття світу, суперечність намірів і наслідків. Дуже часто такий учитель не дотримується заборон та кодексів, установлених формально або традиційно, але наділений такими якостями, як: опіка, послідовність, гнучкість, ефективність у роботі.

Разом з тим зрозуміло, що для того, щоб бути вчителем-майстром лише певного комплексу особистісних якостей замало. Потрібна професійна підготовка та ґрунтовні базові знання, які в поєднанні із зазначеними особистісними якостями приведуть до формування особистості творчого вчителя, спроможного виявити та розвинути творчий потенціал учня.

До питань підтримки обдарованих дітей у Польщі почали звертатися ще з XVI ст. Так, А. Моджевський наголошував на необхідності навчання обдарованої молоді незалежно від її соціального становища, а С. Петрици підкреслював, що дитина народжується подібною до чистої дошки, на якій можна написати будь-що, і лише її вроджені здібності, відповідне виховання та інтелектуальний розвиток вирішують, ким вона стане.

Починаючи з XVI ст. в Польщі засновуються вищі та середні навчальні заклади (Академія Любранського, Замойська академія, Торунська академія, Торунська школа та ін.), які стають справжніми центрами культури і науки, втіленням передових гуманістичних ідей свого часу.

У 1740 р. у Варшаві була заснована школа Collegium Nobilium, одним із головних завдань якої було навчання обдарованої молоді з урахуванням її здібностей. Перша школа для обдарованих учнів була відкрита в Польщі у м. Ридзина в 1928 р.

На початку XX ст. в Польщі публікуються перші статті, присвячені навчанню обдарованих учнів: “Мангеймська система” (Я. Швемін), “Про навчання обдарованих дітей” (Т. Мечковська). Проте найголовнішим стає те, що саме в цей період серед учителів зростає усвідомлення необхідності внесення змін до освітньої практики, починають реалізовуватися ідеї щодо врахування інтересів, здібностей та захоплень учнів. Усе це сприяє розвитку досліджень у галузі педагогіки здібностей, ініціатором яких став В. Давид.

Незважаючи на значну увагу до роботи з обдарованими дітьми та дбайливе ставлення до підготовки спеціалістів відповідної класифікації, у сучасній Польщі існує лише один вищий навчальний заклад – Академія спеціальної педагогіки (м. Варшава), де готують педагогів здібностей за різними напрямками навчання: за напрямом “Педагогіка” (спеціальність: “Шкільна педагогіка – педагогіка здібностей”), “Спеціальна педагогіка” (спеціальність: “Педагогіка здібностей і інформатика”).

Основна мета навчання за означеними напрямками – підготовка випускників до роботи шкільним педагогом (консультантом).

Проте серед компетенцій, що мають бути сформовані в майбутніх вчителів під час навчання за спеціальністю “Шкільна педагогіка – педагогіка здібностей”, у першу чергу, слід виділити ті, що нерозривно пов’язані з розпізнаванням освітніх потреб учнів із здібностями на основі міжособистісних стосунків, креативністю, що виявляється в здатності до самоосвіти, інноваційної та нестандартної діяльності у поєднанні з мобільністю й гнучкістю; праксеологією, що виявляється в ефективності планування, реалізації, організації, моніторингу й оцінювання освітніх процесів; комунікацією, що полягає в ефективному вербальному й невербальному спілкуванні; інформацією та медіа, що виявляється в умінні застосовувати інформаційні технології, включаючи їх у навчальний процес (проведення занять); мовами – умінні спілкуватися принаймні однією іноземною мовою на високому рівні [2, с. 220].

Випускник, готовий працювати в якості шкільного педагога з учнями зі спеціальними потребами, володіє такими компетенціями:

- визначення індивідуальних потреб учнів та аналіз причини шкільних поразок;
- визначення форм і методів допомоги учням, зокрема обдарованим, психолого-педагогічної допомоги відповідно до виявлених потреб;
- організація й надання різних форм психолого-педагогічної підтримки учням, батькам і вчителям;
- проведення виховних і профілактичних заходів за участю батьків і вчителів, запланованих у виховній і профілактичній програмах школи, і про які йдеться в окремих нормативних документах;
- надання освітньої допомоги учням, зазначеної у виховній і профілактичній програмах школи;
- планування та проведення заходів для учнів, батьків і вчителів з метою допомогти учням у виборі подальшого напрямку навчання, особливо в тих школах, у яких відсутня посада консультанта з профорієнтації;
- надання освітньої та матеріальної допомоги учням з малозабезпечених родин [2, с. 220].

Розглядаючи напрям “Спеціальна педагогіка” (спеціальність: “Педагогіка здібностей і інформатика”), можна зазначити, що випускник є підготовленим до виконання функцій шкільного педагога (зокрема, для роботи з обдарованими учнями) якщо володіє такими компетенціями:

- розпізнавання індивідуальних потреб учнів та аналіз причин шкільних поразок;
- визначення форм і методів допомоги учням, зокрема учням з видатними здібностями, надання психолого-педагогічної консультації відповідно до їхніх потреб;

- організація різних форм психолого-педагогічної допомоги учням, батькам і вчителям;
- виконання виховних і профілактичних дій, які визначені у виховній та профілактичній програмах школи і про які йдеться в окремих положеннях роботи школи з участю батьків і вчителів;
- виконання виховних і опікунських функцій учителя, про які йдеться в окремих положеннях виховної й профілактичної програми школи;
- планування й проведення заходів, спрямованих на допомогу учням, батькам та вчителям; профорієнтаційна робота з учнями у виборі подальшого напрямку навчання й майбутньої професії, якщо в школі відсутня ставка професійного консультанта;
- надання опіки й матеріальної допомоги учням з матеріальними труднощами;
- володіння відповідною кваліфікацією для проведення занять з інформатики та інформативних технологій у початковій школі та гімназії;
- володіння іноземною мовою на рівні B2 Європейської системи вивчення мов Ради Європи;
- використання різних сучасних джерел для отримання нової інформації;
- володіння вміннями креативного мислення на уроках з евристики, педагогічного новаторства, педагогіки здібностей, педагогіки й дидактики творчості;
- володіння навичками й уміннями самонавчання;
- володіння комп'ютерною графікою, уміння створювати інтернет-сторінку [2, с. 218].

Таким чином, говорячи про підготовку майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями за розглянутими напрямками підготовки, можна відзначити, що професійна компетентність їх визначається такими складовими:

- спеціальна компетентність (володіння власне професійною діяльністю на високому рівні, можливість проектувати свій подальший професійний розвиток);
- соціальна компетентність (володіння спільною професійною діяльністю, співпрацею і прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування);
- соціальна відповідальність за результати своєї праці;
- особистісна компетентність (виявляється у володінні способами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості);
- індивідуальна компетентність (наявність способів самореалізації й розвитку індивідуальності в рамках професії, здатність до професійно-особистісного зростання, самоорганізації й самореабілітації) [4].

Не можна сказати, що перелік компетенцій, якими мають володіти випускники за спеціальностями “Шкільна педагогіка – педагогіка здібностей” та “Педагогіка здібностей й інформатика” значною мірою відрізняється від професійних компетенцій майбутнього вчителя, що буде працювати у звичайній масовій школі. Звідси випливає розуміння того факту, що в підготовці вчителя, який буде працювати з обдарованими дітьми, надзвичайно важливими є мотивація майбутньої діяльності та формування відповідального, усвідомленого ставлення до проблеми виявлення, розвитку та підтримки обдарованих дітей, спрямованість на постійне самовдосконалення та творчий пошук. Саме ці аспекти в поєднанні з особистісними якостями та сформованістю відповідних професійних

компетенцій є визначальними у підготовці майбутніх вчителів до роботи з обдарованими дітьми в Польщі.

Висновки. Отже, система підтримки обдарованих дітей в Польщі почала активно розвиватися ще з XVIII ст. і зараз являє собою один із пріоритетних напрямів у галузі освіти. Підготовка вчителів до роботи з обдарованими дітьми в Польщі – одне з найважливіших питань, оскільки перед ними ставиться надзвичайне за складністю та значущістю завдання – виявлення здібностей обдарованих дітей, сприяння їх підтримці та розвитку, а отже, підтримці та розвитку інтелектуального й творчого потенціалу країни. Саме тому для роботи з обдарованими дітьми важливими є як особистісні та професійні якості майбутнього вчителя, так і відповідальність за результати роботи.

Список використаної літератури

1. Антонова О.Є. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями як складова його професійної компетентності / О.Є Антонова // Вісник Житомир. пед. ун-ту. – 2003. – Вип. 12. – С. 66–69.
2. Бочарова О.А. Обдаровані діти в Польщі: соціально-педагогічна підтримка : монографія / О.А. Бочарова. – Горлівка : Видавництво Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, 2012. – 480 с.
3. Кащенко В.П. Нужно ли выделять даровитых детей из общей массы школьников? (в сокращении) / В.П. Кащенко // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / [вступ. ст., биограф. очерки, сост. и коммент. П.А. Лебедева]. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Педагогика, 1996. – 308 с.
5. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А.Й. Капської. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
6. Соціальна робота: технологічний аспект : [навчальний посібник] / за ред. проф. А.Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2013.

Погромская Г.И. Подготовка к работе с одарёнными учениками как необходимая составляющая профессиональной компетентности будущих учителей в Польше

В статье освещается проблема подготовки будущих учителей к работе с одарёнными детьми на примере Польши. Внимание акцентируется на таких аспектах, как личностные и профессиональные качества, формирование осознанного и ответственного отношения к работе с одарёнными детьми.

Ключевые слова: учитель одарённых детей, подготовка учителей к работе с одарёнными детьми, личностные качества, профессиональные компетенции.

Pohroms'ka H.I. Teachers training to work with gifted students as a part of future teachers professional competence in Poland

The article considers the problem of teachers training to work with gifted children by Poland example. It paid attention to such points as personal and professional qualities, forming a conscious and responsible attitude to work with gifted students.

Key words: teacher of gifted children, teachers training to work with gifted students, personal qualities, professional competence.

**КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ
“КУЛЬТУРА ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ”
МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ**

У статті розглянуто основні компоненти феномену “культура логічного мислення” майбутніх техніків-електриків.

Ключові слова: культура, логічне мислення, культура логічного мислення, техніки-електрики.

Характерні для України трансформації в соціально-економічній та політичній сферах життя, швидкі темпи науково-технічного прогресу, автоматизація виробництва, потреба у володінні сучасними інформаційними технологіями, достатньо гостра дискусія в українському суспільстві щодо необхідності технічних професій та нестача кваліфікованих технічних фахівців спричинили постійне підвищення вимог до рівня професійної підготовки спеціалістів електротехнічного напрямку. Необхідність формування гнучких знань, навичок, умінь, професійно важливих якостей, мотивації майбутньою професійною діяльністю як суб'єкта фахової діяльності, високого рівня професійної культури та культури логічного мислення, зокрема з огляду на оптимізацію професійної підготовки та її пристосування до ринкових умов, можливе шляхом удосконалення методичної складової технічної освіти.

Сьогодні енергетична промисловість України – це розгалужений промисловий комплекс, який об'єднує понад 500 підприємств і організацій різних форм власності. Той факт, що енергетика є своєрідною серцево-судинною системою економіки, зумовлює особливий інтерес та турботу до неї з боку держави та суспільства, що передусім полягає у зміні ставлення до молодшого спеціаліста-електрика, який у процесі своєї фахової діяльності займається питаннями використання, збереження та перетворення певного виду енергії.

Метою статті розкриття сутності компонентів феномену “культура логічного мислення” майбутніх техніків-електриків.

Відповідно до мети було поставлено завдання: охарактеризувати основні підходи науковців до визначення поняття “культура”; висвітлити значення феномену “культура логічного мислення” та надати власне визначення цього феномену; проаналізувати компоненти культури логічного мислення майбутніх техніків-електриків.

Термін “культура” є одним із базових понять у соціально-гуманітарному знанні. Сьогодні відомо понад 300 його визначень, що вказує на пильну увагу дослідників до проблем, пов'язаних з культурою. Але водночас цей факт підтверджує відсутність єдиної точки зору щодо розуміння цієї проблеми. Перші згадки про культуру ми знаходимо в працях грецьких і римських філософів, у перекладі з латинської мови термін “культура” трактується як заселення, розвиток, догляд, покращення й означає сукупність матеріального і духовного багатства людства. Аналіз філософської, соціологічної, історичної, психологічної, культурологічної літератури щодо питання визначення терміна “культура” дав змогу

з'ясувати різні підходи, що лежать в основі вивчення цього феномену: впорядковане життя людини (Протагор); наслідування природи (Демокріт); розумна діяльність (Арістотель); рівень людяності та друге народження людини (Й. Гердер); культура – рішучість (Ф. Ніцше); система цінностей саме людського суспільства (А. Арнольдів); творча діяльність людства в усіх сферах буття і свідомості (М. Александрова); загальний спосіб людського існування, спосіб людської діяльності (В. Давидович, Ю. Жданов); система регулятивів людської діяльності (В. Межуєв); діалог, обмін сутнісними силами між окремими групами людьми (Ю. Лотман); історично-конкретна система способів і результатів розвитку сутнісних сил людини (Е. Гусинський) (табл.).

Таблиця

Підходи вчених щодо визначення терміна “культура”

Визначення терміна “культура”	Автор
Людська діяльність щодо відтворення та відновлення соціального буття, що також включає продукти та результати своєї діяльності	Демокріт
Специфічна, генетично не наслідувана сукупність засобів, способів, форм, зразків та орієнтирів взаємодії людей із середовищем існування, які вони виробляють у спільному житті для підтримання певних структур діяльності і спілкування; система колективних цінностей, які розділяються, переконань, зразків і норм поведінки, що притаманні певній групі людей	Арістотель
Якби людина все видобувала із себе самої та розвивала це без зв'язку із зовнішніми предметами, то дійсно, була б можлива історія людини, але не людей, не всього людського роду. Але наш специфічний характер полягає саме в тому, що народжені майже без інстинктів, ми лише шляхом тренування протягом всього життя виховуємося до рівня людяності, і на цьому ґрунтується наша здатність як до вдосконалення, так і до розбещення й розкладання... Ми можемо при бажанні дати цьому другому народженню людини, що проходить кризу її життя; назву, пов'язану з обробкою землі – культура, або з образом світла – просвітництво	Й. Гердер
Наша сучасна культура ... має характер чогось неживого ... і не може зовсім вважатися справжньою культурою, вона не йде далі деякого знання про культуру ... вона не втілюється в культуру – рішучість; культура – це лише тонесенька яблучна шкірка над світом хаосу; організація у самому собі хаосу шляхом обдуманого повернення до своїх істинних потреб; культура може стати чимось більшим, ніж простою декорацією життя ...	Ф. Ніцше
Творча діяльність людства в усіх сферах буття і свідомості, спрямована на перетворення багатства людської історії у внутрішнє надбання особистості, на всебічний розвиток сутнісних сил людини	М. Александрова
Система, яка виступає мірою і способом формування та розвитку сутнісних сил людини у ході її соціальної діяльності	Л. Коган
Творча діяльність людини	М. Злобін
Загальний спосіб людського існування, спосіб людської діяльності, який об'єктивований у різних продуктах (знаряддях праці, звичаях, системі уявлень про добро і зло, прекрасне і потворне, засобах комунікації тощо); результат якого може включати в себе елементи, що мають як позитивне значення для функціонування соціальної системи, так і негативне	Ю. Жданов, В. Давидович

Продовження табл.

Визначення терміна “культура”	Автор
Система регулятивів людської діяльності, яка, акумулюючи досвід, накопичений людським розумом, виступає єдністю матеріального (об’єктивного) й ідеального (суб’єктивного) в їх діалектичній взаємодії	В. Межуєв
Історично конкретна система способів і результатів розвитку сутнісних сил людини, що функціонує з метою задоволення потреб суспільства, окремих соціальних груп і особистості	Е. Гусинський
Сукупність знань, мистецтва, моралі, права, звичаїв та інших цінностей, які притаманні людині та суспільству	Е. Тайлор
Форма одночасного буття і спілкування людей різних – минулих, нинішніх і майбутніх – культур, форма діалогу і взаємопородження цих культур, кожна з яких є ... культура; форма самодетермінації індивіда у горизонті особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення; тобто культура – це форма вільного рішення і “перерішення” своєї долі у свідомості її історичної й загальної відповідальності	В. Біблер
Вже добутий людством <i>знання</i> про природу, суспільство, мислення, техніку і способи діяльності; <i>досвід</i> здійснення <i>відомих способів діяльності</i> , який втілюється в уміннях і навичках особистості, що за своєю цю досвід; <i>досвід</i> здійснення відомих способів діяльності щодо рішення нових проблем, що виникають перед суспільством	І. Лернер
<i>норми ставлення до світу</i> , один до одного, тобто система вольової, моральної, естетичної, емоційної вихованості; ... культура – це перш за все, сукупність процесів матеріальної та духовної діяльності, вироблених людством, яка може бути засвоєна особистістю і стати її надбанням	
Сукупність практичних, матеріальних і духовних здобутків суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини й втілюються у результатах продуктивної праці	Українська радянська енциклопедія
Сукупність матеріальних і духовних здобутків, комплекс характерних інтелектуальних і емоційних рис суспільства, що включає в себе не лише різні мистецтва, але й спосіб життя, основні привила людського буття, системи цінностей, традицій і вірування	Короткий енциклопедичний словник з культури

Отже, культура – це складна система людського буття, рівень розвитку якої залежить від науки (у тому числі й технології), освіти, мистецтва, моралі, укладу життя та світогляду, які характерні для певного суспільства на відповідному історичному етапі. У дослідженні, підтримуючи погляди Ю. Жданова, В. Давидовича, розуміємо культуру як діяльність людини, у ході якої змінюється сама людина [1; 2]. Щодо культури логічного мислення підтримуємо думку О. Халабузар про те, що “культура логічного мислення – складне особистісне утворення, що забезпечує здатність майбутнього педагога ґрунтовно усвідомлювати логіку засвоєного матеріалу, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки вивчених явищ, застосовувати операції критичного мислення, логічні прийоми і методи наукового мислення, вміння абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки; здатність до застосування здобутих знань та вмінь у подальшій професійній діяльності” [3, с. 98]. Крім того, вагомими для дослідження стали наукові погляди Л. Фаткуллової, за визначенням якої, культура логічного мислення – це культура інтелектуальної інтегральної професійної діяльності [4, с. 126].

З огляду на зазначені дефініції, у дослідженні розуміємо *культуру логічного мислення майбутніх техніків-електриків як складне особистісне утво-*

рення, складова загальної, професійної культури, що полягає у глибокому усвідомленні та підпорядкуванні власного мислення правилам та законам формальної логіки, вмінні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями об'єктивної дійсності та в отриманій навчальній інформації, вмінні критично мислити, відмові від шаблонних рішень, потребі самостійно висувати нові ідеї, їх аргументації, адекватній реакції на критику, у потребі самовдосконалюватися та саморозвиватися. Формування її відбувається протягом навчання ("культура створюється, але культури і навчаються"). Безперечно, вирішення завдань формування культури логічного мислення майбутніх техніків-електриків неможливе без дослідження її сутності та структури. Вивчення наукових праць показало, що дослідники для виокремлення структурних компонентів культури професійного спілкування спираються на тезу О. Леонтьєва про єдність інтелектуального, емоційного і вольового складників особистості. Аналіз праць дослідників засвідчив, що, незважаючи на відмінності у поглядах на структуру культури логічного мислення, культуру мислення, культуру майбутнього фахівця, більшість авторів виділяють такі її компоненти: мотиваційний, рефлексивний, особистісний, операційний. Проведений аналіз дав нам змогу виокремити такі структурні компоненти культури логічного мислення майбутніх техніків-електриків: *мотиваційний, операційний, емоційний, оцінно-рефлексивний*.

Мотиваційний компонент включає мотиви, інтерес, потребу у знаннях, умінні використовувати ці знання. Ключова функція цього компонента полягає в активізації внутрішніх сил особистості, її волі, спрямуванні на виконання вчинків. Завдяки мотиваційному компоненту майбутній спеціаліст усвідомлює універсальне значення для людини освіти, культури, знань, навчання, розвитку, інтерес до осмислення актуальності логічного мислення, розвитку професійної культури, формування культури логічного мислення та її значення для становлення особистості, потребу в навчанні протягом життя, підвищенні свого кваліфікаційного рівня, відчуває потребу в обміні професійними знаннями із зарубіжними колегами, розширенні світогляду, що дасть можливість глибше усвідомити значення обраної професії, позитивно вплине на формування особистісних рис. Цей компонент відображає ставлення до себе, до колег та інших оточуючих, що становить зміст культури логічного мислення особистості. У дослідженні виокремлено чотири рівні сформованості мотиваційного компонента.

1. Високий рівень. Студент демонструє високий рівень навчальної мотивації, завжди досягає своєї мети, не потребує зовнішнього контролю, активно вирішує завдання різного типу складності, особливо його цікавлять завдання проблематичного та ситуаційного характеру.

2. Достатній рівень. Студент з цікавістю засвоює нові знання, набуває уміння та навички, рівень навчальної мотивації високий, але інколи він виявляється не повною мірою, має розвинуту культуру логічного мислення, але характеризується не стабільністю своїх інтересів, уподобань та результатів навчання зокрема.

3. Необхідний рівень. Студент періодично займається самоосвітою, має проблеми з самоорганізацією, у навчальний період виявляє досить низьку активність, рівень мотивації залежить від зовнішніх факторів.

4. Низький рівень. Студент не виявляє цікавості до засвоєння нових знань, набуття умінь і навичок, на заняттях для нього властива висока інертність, професійна мотивація практично відсутня, при виникненні труднощів відразу відмовляється від справи, у власних невдачах завжди звинувачує оточуючих або об'єктивні фактори,

власній неорганізованості постійно знаходить пояснення, обирає найлегший шлях у будь-якій справі.

Операційний компонент утворює сукупність технологічних умінь, знань, навичок, необхідних для формування культури логічного мислення. Форми і методи навчання забезпечують у процесі вивчення студентами системи наукових понять спеціальної предметної сфери, засвоєння абстрактно-понятійних способів мислення, раціональних прийомів розумової діяльності, інтелектуальних умінь. Сформованість стійких інтелектуальних умінь знаходить застосування в різних галузях діяльності і є найбільш значущим показником розумового розвитку людини. Узагальнюючи вищесказане, нами виокремлено чотири рівні сформованості операційного компонента культури логічного мислення майбутніх техніків-електриків.

Високий рівень. Студент демонструє високу активність при виконанні навчальних завдань, виявляє ініціативність та займається самоосвітою, вміє працювати з різними джерелами навчальної та художньої літератури, довідниками, вирішує різнорівневі завдання, доцільно використовує математичний апарат, що забезпечує раціональне вирішення завдань відповідної професійної сфери.

Достатній рівень. Студент не порушує зазначені регламенти часу при виконанні індивідуальних завдань, що практично не містять недоліків, студент вміє розробити план самоорганізації, місцями демонструє нестандартні рішення, результати підсумків навчальної діяльності мають високі показники.

Необхідний рівень. Студент не отримує задоволення від власної діяльності та її результатів, як правило, має проблеми з відвідуванням навчальних занять, практично не використовує додатковий матеріал при підготовці до занять, навчальна діяльність, уміння й навички характеризуються репродуктивним характером.

Низький рівень. Студент завжди віддає перевагу шаблонним рішенням, не виявляє бажання та цікавості до навчального матеріалу та майбутньої професії, досить складно витримує регламент навчальних занять, характеризується низьким рівнем знань, студент належить до невстигаючих, має проблеми з викладачами, часто вступає у конфліктні ситуації, має навчальну заборгованість на період сесії.

Емоційний компонент забезпечує постійну активність мислення студента. Його критерієм слугує вміння здійснювати самостійний пошук та вибір системи адекватних умовам дій. Емоції та мислення, зокрема логічне, нерозривно пов'язані один з одним. За допомогою емоцій досягається успішність у вирішенні не тільки розумових завдань, але й у пізнавальній діяльності в цілому. Емоційний компонент є вагомим елементом навчальної діяльності, який впливає як на результати навчальної діяльності, так і на формування особистісних структур. Правильне співвідношення емоційних і логічних процесів у навчанні набуває особливої значущості. Емоції слугують спонуканнями, мотивами пізнавальної діяльності. Науковець В. Давидов довів, що позитивні емоції, навіть штучно викликані, спричиняють позитивний вплив на вирішення завдань. Емоції сприяють у вирішенні більшої кількості складних завдань, знаходженні несподіваних рішень, прояву творчості в пошуку відповіді [5]. У дослідженні виокремлено чотири рівні сформованості емоційного компонента:

1. Високий рівень. Студент відчуває задоволення від справи, якою займається, завжди тримає себе в руках, виявляє високий рівень реакції, швидко змінює напрям свого інтересу, демонструє зібраність та впевненість при виконанні проблемних завдань, при пошуку рішення схильний до прийняття нестандартних і раціональних розв'язків.

2. Достатній рівень. Студент навчається із задоволенням, переконаний у позитивному результаті та досягненні навчальної мети, переважно стриманий, але інколи може піддатися емоціям, не потребує зовнішньої допомоги у навчанні та стимуляції.

3. Необхідний рівень. Студент має певні труднощі з контролем свого психологічного та внутрішнього стану. Легко піддається емоціям, досить довго перебудовується з однієї справи на інші, на навчальних заняттях воліє знаходитися осторонь від справи, потребує уваги та допомоги з боку викладача, особливо при вирішуванні проблемних завдань, залежний від постійної підтримки ззовні свого внутрішнього емоційного стану.

4. Низький рівень. Навчальні заняття не викликають жодних емоцій у студента, завдання виконує по необхідності, цілковита залежність від допомоги викладача або колег, відповіді на запитання скупі, характеризується відсутністю власної точки зору, дуже багато часу втрачає аби налаштуватися на роботу, легко відволікається, слабо контролює свої емоції.

Оцінно-рефлексивний компонент культури логічного мислення передбачає здатність майбутніх техніків-електриків до самоаналізу, самооцінки, самовдосконалення. Беручи до уваги цю інформацію, нами виокремлено такі рівні сформованості оцінно-рефлексивного компонента майбутніх техніків-електриків:

1. Високий рівень. Студент демонструє високий рівень узагальнення навчального матеріалу, швидко засвоює навчальний матеріал, розширюючи таким чином власний багаж знань, постійно займається самоаналізом, виявляє причини своїх недоліків, працює самостійно з навчальною літературою з метою пошуку необхідних, нових знань для усунення пробілів у знаннях, реально оцінює свою діяльність, спокійно реагує на критику, радіє з перемоги, намагається у всьому бути першим.

2. Достатній рівень. Студент самостійно здобуває нові знання, уміння та навички, місцями потребує допомоги від викладача, характеризується незначними пробілами у знаннях, при необхідності аналізує свою діяльність, викриває власні недоліки, зосереджується за необхідності.

3. Необхідний рівень. Студент не спроможний реально оцінити свої здібності, результати своєї роботи, йому властива тимчасова, розсіяна увага, часто не погоджується з отриманою оцінкою за результатами діяльності, відчуває труднощі при підведенні підсумків своєї роботи.

4. Низький рівень. У студента відсутня здатність до самоаналізу та самокритики, не помічає власних недоліків, залежить від постійної допомоги з боку викладача, не може аргументувати власну позицію, при оцінюванні результатів своєї діяльності орієнтується на оцінки колег, може вступити у конфлікт з викладачем.

Дослідивши ступінь вияву у студентів виокремлених показників культури логічного мислення за виділеними критеріями, здобули можливість дослідити динаміку формування цієї культури та представити характеристику рівнів її сформованості. Під рівнем сформованості культури логічного мислення майбутніх техніків-електриків будемо розуміти якісний облік і взаємодію вищезазначених критеріїв та показників. Це дало змогу виокремити чотири рівні сформованості культури логічного мислення у студентів – низький, необхідний, достатній, високий.

Для *низького рівня* сформованості культури логічного мислення суб'єкта характерною є низька сформованість компонентів культури логічного мислення (мотиваційного, емоційного, операційного, оцінно-рефлексивного), низький рівень логічного мислення, мотивації до навчання. Студент не зацікавлений у здобутті професійно значущих знань, умінь, навичок, потребує постійного контролю та уваги з боку викладачів, рівень самостійності низький, при вирішенні навчальних завдань віддає перевагу шаблонним способам та методам вирішення, характер навчальної діяльності репродуктивний, відчуває труднощі при наведенні прикладів, байдуже ставиться до майбутньої професії, потреба відчувати себе компетентним, незалежним та потрібним слабка, не вміє визначати та пояснювати суперечності, з якими стикається у навчальному процесі, при підготовці до занять використовує лише навчальну літературу, не вміє переносити отримані знання, уміння, навички у сфері професійної діяльності, переважно діє інтуїтивно, імпульсивно, спираючись на життєвий досвід.

Для студентів *необхідного рівня* сформованості культури логічного мислення характерне інтуїтивне розуміння значущості культури логічного мислення для становлення особистості фахівця, сутності логічного мислення, мотивація до навчання слабко виражена, але місцями спостерігається її зростання, студент зацікавлений у набутті елементарних знань, нескладних умінь і навичок, але не завжди може застосувати їх на практиці, потребує уваги та допомоги з боку викладачів, але інколи демонструє самостійність при виконанні нескладних завдань; характер навчальної діяльності репродуктивний та пізнавально-пошуковий; при наведенні прикладів використовує найпростіші, рідко аргументує власну точку зору, ображається на критику, не відчуває потреби у нових, нестандартних завданнях, але виконує їх при необхідності; має розсіяну увагу, слабку пам'ять, відчуває труднощі при оцінюванні власної діяльності; витрачає багато часу на перебудову з однієї справи на іншу.

У студентів *достатнього рівня* виражений інтерес до формування культури логічного мислення, вони мають бажання й потребу у самовдосконаленні, але на завжди усвідомлюють вагомість культури логічного мислення для техніків-електриків. Студенти мають міцні, глибокі знання як із загальноосвітніх дисциплін, зокрема природничо-математичного циклу, так і з дисциплін професійного спрямування, але інколи потребують спонукань до самоосвіти. Навчальна діяльність переважно пізнавально-пошукового та творчого характеру. Студенти відчувають відповідальність за своє навчання, демонструють інтерес до залежностей, причинно-наслідкових зв'язків та самостійно їх встановлюють; вміють наводити власні приклади, визначають у навчальному матеріалі суперечність, але відчувають труднощі з їхнім поясненням; намагаються займатися самостійним професійним розвитком.

Високий рівень сформованості культури логічного мислення характеризується чітким уявленням студентів про мету формування культури логічного мислення, великим бажанням і потребою у постійному самовдосконаленні, підвищенні професійного рівня, сформованістю чіткої рефлексивної позиції. Студенти цього рівня характеризуються майстерністю та здатністю творчо підходити до вирішення ситуацій, постійно розширюючи кругозір, займаючись самоосвітою. Мають розвинуте логічне мислення, надають перевагу завданням творчо та пошукового характеру. Студенти високого рівня сформованості культури логічно-

го мислення здатні до самоаналізу, самокоректування; самодостатні і не мають потреби в допомозі з боку викладачів. Відбувається активне функціонування всіх сформованих компонентів культури логічного мислення на тлі міцної мотивації її вдосконалення.

Висновки. Спираючись на компонентно-структурний та рівневий аналіз культури логічного мислення майбутніх техніків-електриків, здобули можливість чіткіше уявити сутність досліджуваного поняття й конкретизувати його зміст. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у реалізації моделі формування майбутніх техніків-електриків культури логічного мислення у процесі вивчення дисциплін природничо-математичного циклу.

Список використаної літератури

1. Жданов Ю.А. Сущность культуры / Ю.А. Жданов., В.Н. Давидович. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1979. – 263 с.
2. Давидович В.Е. Культура как процесс / В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов // Известия СКНЦ ВШ. Общественные науки. – 1978. – № 1. – С. 6–14.
3. Халабузар О.А. Формування культури логічного мислення майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.А. Халабузар. – Бердянськ, 2008. – 319 с.
4. Фаткуллова Л.Н. Формирование культуры логического мышления будущих учителей в условиях интегрального образовательного пространства : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л.Н. Фаткуллова. – Казань, 2010. – 245 с.
5. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии / В.В. Давыдов. – М., 2005.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Продайко М.Ю. Компонентно-структурный анализ феномена “культура логического мышления” будущих техников-электриков

В статье рассматриваются основные компоненты феномена “культура логического мышления” будущих техников-электриков.

Ключевые слова: культура, логическое мышление, культура логического мышления, техники-электрики.

Prodayko M.Y. Component-structural analysis of the phenomenon of “Culture of logical thinking” future technicians, electricians

The article outlines the main components of the phenomenon of “culture of logical thinking” future technicians electricians.

Key words: culture, logical thinking, logical thinking culture, technology, electricity.

ПІДПРИЄМНИЦЬКІ УМІННЯ ЯК СКЛАДНИК ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті обґрунтовано необхідність формування підприємницьких умінь в учнів професійно-технічних навчальних закладів. Визначено основні риси та вміння, що характерні для сучасного підприємця. Виявлено вплив сформованих підприємницьких умінь на особистість учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: *життєва компетентність, підприємництво, підприємницькі вміння, професійно-технічний навчальний заклад, учні.*

В умовах розвитку соціально-економічних відносин принципово змінилися форма власності й система управління економікою України. Підприємства сучасної промисловості перебувають у змішаній або приватній формі власності, зростає кількість дрібних і середніх підприємств, здатних швидко реагувати на зміни запитів споживчого ринку. Підприємство здатне забезпечити гнучкість економіки, її динамічність та інноваційність. Розвиток малого бізнесу сприяє створенню робочих місць, зниженню безробіття, зростанню обсягу товарів і послуг, реалізації соціальних програм та вирішенню інших соціально-економічних проблем.

У зв'язку із суспільними змінами й економічним розвитком, молодь усе частіше обирає підприємництво своєю життєвою стратегією. Проте, ринкові відносини із жорсткою конкурентною природою, що формуються в Україні, висувають високі вимоги до фахівця, його професійних та особистісних якостей. Це передбачає осмислення нового досвіду підприємництва у вітчизняній практиці, подолання стереотипів мислення, освоєння правових основ, етики підприємництва та висуває соціальне замовлення системі професійно-технічної освіти у підготовці учнів до підприємницької діяльності, що не повинна стати лише джерелом задоволення матеріальних потреб молоді, а й засобом формування нового покоління підприємців – господарів власної долі та життя – які працюють на користь країни, суспільства.

Однак, сучасний заклад системи професійно-технічної освіти не готовий до підготовки майбутніх підприємців. Розвиток підприємницьких умінь в учнів, як складника життєвої компетентності, вимагає не лише оновлення змісту освіти, пошуку нових форм, поєднання теоретичного та практичного досвіду, а і якісно нового підходу до організації навчального процесу в професійно-технічному навчальному закладі. У зв'язку з цим, є нагальна потреба спрямування змісту професійно-технічної освіти на розвиток підприємницьких навичок як альтернативного життєвого шляху особистості учнів.

Питання підготовки кваліфікованих робітників у своїх працях розглядали Н. Абашкіна, П. Блонський, А. Дьомін, О. Дубінчук, Е. Зеєр, О. Коваленко, Н. Ничкало, В. Паламарчук, В. Пікельна, Н. Розенберг, Н. Талалуєва, Л. Тархан, О. Щербак та ін.

Проблему взаємозв'язку теоретичного та практичного навчання в умовах професійної школи, зокрема формування професійно важливих умінь, досліджували в наукових працях П. Атутов, С. Батишев, А. Беляєва, Н. Думченко, В. Ледньов, М. Пальчук, Ф. Федорова, А. Шильникова та інші науковці.

Науковці О. Демчук, І. Єрмаков, Л. Заїка, Д. Пузіков, Л. Сохань, С. Смольнікова, М. Степаненко, І. Тараненко та інші у своїх працях розкрили концептуальні положення щодо формування життєвої компетентності особистості.

Деякі аспекти економічної освіти, підготовки молоді до підприємницької діяльності, формування інтересу до підприємництва досліджують М. Вачевський, В. Дрижак, Д. Закатнов, С. Мельников, Н. Побірченко, Р. Пустовійт, К. Старченко, М. Тименко, О. Тополь та інші науковці. Однак, питання формування підприємницьких умінь в учнів професійно-технічних навчальних закладів як складника життєвої компетентності фактично не досліджувалися.

Мета статті – обґрунтувати доцільність формування підприємницьких умінь як складника життєвої компетентності в учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Професійно-технічна освіта покликана формувати всебічно розвинуту особистість, при цьому основною метою є розвиток знань, умінь, навичок, компетенцій, що дають змогу ефективно здійснювати професійну діяльність. Однак, учні, навчаючись за визначеною виробничою схемою, частіше за все, не мають можливості обирати свій життєвий шлях, оскільки їм не пропонують варіантів створення власної життєвої стратегії. У процесі навчання вони не мають змоги розвивати свої управлінські якості, виявляти креативність, ініціативу, гнучкість у вирішенні виробничих завдань. Підприємницька освіта має стати однією з гілок класичної професійної освіти та створити умови, за яких учні у процесі навчання залучаються до активної творчої діяльності при вирішенні реальних виробничих завдань.

Підприємництво – ініціативна, інколи ризикована господарсько-фінансова діяльність суб'єктів ринкового господарювання [1, с. 244]. Згідно з Господарським кодексом України [2], підприємництво – це самостійна, ініціативна, систематична, на власний ризик господарська діяльність, що здійснюється суб'єктами господарювання (підприємцями) з метою досягнення економічних і соціальних результатів та одержання прибутку. Таким чином, підприємництво – це творча виробнича діяльність, спрямована на виробництво певних товарів або послуг, метою якої є постійне отримання прибутку. Підприємництво, як альтернативний вид працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів, має змогу стимулювати учнів до більш якісного виконання навчальних завдань, розвивати креативність, формувати в учнів здатність швидко й адекватно приймати рішення, бути гнучкими до змін виробничого середовища.

Ефективно організована підприємницька освіта сприяє економічному розвитку країни та є основою виробництва. Головним завданням підприємницької освіти є надання молодим спеціалістам необхідного обсягу практичних навичок ведення бізнесу, планування комплексу практичних дій, формування моделей індивідуального бізнес-проекту, нагромадження знань законів підприємницької діяльності.

Діяльність підприємця пов'язана з певною невизначеністю та ризиками, тому вирішення цих проблем висуває жорсткі вимоги до особистих якостей людини, її знань, умінь, здібностей. Науковець О. Романовський [3], досліджуючи теорію та практику підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах, зазначає, що справжній підприємець повинен бути творчим, працелюбним, ініціативним, схильним до розумного, обґрунтованого ризику, тобто має реалістично оцінювати ситуацію; творчо підходити до розв'язання завдань і вирішення проблем, що виникають під час підприємницької діяльності; вміло використовувати сприя-

тливую нагоду та можливість; розраховувати лише на власні сили; мати мужність брати на себе відповідальність за результати справи; доводити справу до логічного завершення (отримання позитивного очікуваного результату); максимально використовувати можливості інформаційно-комп'ютерних мереж, передових технологій, досягнень науки і техніки; мати жагу до діяльності, до отримання справедливої винагороди, вміти економно витратити ресурси (фінансові та інші).

Найбільшу увагу в підприємницькій освіті приділяють формуванню вмінь підприємництва. Напротивагу рисам характеру, уміння можна прищепити, опанувати та закріпити завдяки вправам і тренуванням. Дослідники феномену підприємництва сходяться на думці, що у процесі свідомого засвоєння основ підприємницької діяльності поступово розвиваються підприємницькі риси, тобто можна стверджувати, що формування саме підприємницьких умінь є першоосновою підготовки підприємця. Враховуючи види підприємницької поведінки, можна виокремити основні підприємницькі вміння, що формуються у процесі практичної діяльності. До таких, крім професійних, можна зарахувати:

- уміння вибору та створення бізнес-плану;
- уміння легалізувати свій бізнес;
- уміння дослідження ринку з метою просування товару чи послуг;
- уміння презентації себе та результатів своєї праці;
- комунікативні вміння (вести переговори, переконувати, відстоювати свою точку зору, уміння пропонувати та продавати);
- уміння користування новітніми технологіями та досягненнями науково-технічного прогресу.

Поетапне та цілеспрямоване формування підприємницьких умінь здатне вирішити низку проблем навчально-виховного та навчально-виробничого процесів, пов'язаних із повноцінним розвитком особистості, яка готова змінювати, удосконалювати умови свого життя, вільно обирати свій життєвий шлях, виходячи із власних прагнень, умінь і особистісних якостей. Зокрема, дослідниця Л. Сергеева [4] стверджує, що розвиток управлінських, підприємницьких умінь сприяє адаптації молоді до складних ринкових умов і дає можливість систематичного набуття практичного досвіду, розвитку особистісних ділових та організаційних якостей, самовиховання рис характеру.

У першу чергу, уміння підприємництва покликані мотивувати та стимулювати учнів. Через образ майбутньої професійної діяльності учні мають змогу осмислено виконувати навчальні завдання, що підвищить якість освіти та поглибить рівень здобутих знань. Підприємницька освіта підвищує правову та економічну обізнаність учнів, що дасть випускнику змогу обирати свій життєвий шлях, вільно орієнтуватися у трудових відносинах, захистити свої права. Крім того, формування підприємницьких навичок сприяє розвитку комунікативних та ділових якостей, завдяки яким учні вільно та впевнено почуватимуть себе під час публічних виступів, що підвищить самооцінку та впевненість у своїх силах.

Висновки. Таким чином, підприємницькі вміння учнів професійно-технічних навчальних закладів як складник життєвої компетентності – це альтернатива у виборі життєвої стратегії; система знань, умінь, навичок, що дають молоді змогу ефективно здійснювати підприємницьку діяльність. До таких належать уміння створення бізнес-плану, уміння легалізувати свій бізнес, навички дослідження ринку з метою просування товару чи послуг, уміння презентації се-

бе та результатів своєї праці, комунікативні навички, уміння користування новітніми технологіями та досягненнями науково-технічного прогресу.

Формування підприємницьких умінь відкриває перед молоддю перспективу пов'язати своє життя із підприємницькою діяльністю, що здатна мотивувати учнів до більш якісного виконання навчальних завдань, стимулювати їх до самоосвіти та створить умови для ефективного й свідомого формування життєвої компетентності особистості.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у розробці технології формування життєвої компетентності в учнів професійно-технічних навчальних закладів, складником якої вважаємо підприємницькі вміння.

Список використаної літератури

1. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
2. Господарський кодекс України (ст. 3,42) м. Київ, 16 січня 2003 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.8488.0>.
3. Романовський О.О. Теорія і практика підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.О. Романовський. – К., 2003. – 40 с.
4. Сергеева Л.М. Формування управлінських навичок в учнів вищих професійних училищ невиробничої сфери : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л.М. Сергеева. – К., 2000. – 21 с.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2013.

Проценко О.С. Предпринимательские умения как составная часть жизненной компетентности учащихся профессионально-технических учебных заведений

В статье обосновано необходимость формирования предпринимательских умений у учащихся профессионально-технических учебных заведений. Определены основные черты и умения, характерные современному предпринимателю. Выявлено влияние сформированных предпринимательских умений на личность учащихся профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: *жизненная компетентность, предпринимательство, предпринимательские умения, профессионально-техническое учебное заведение, учащиеся.*

Protsenko O. Entrepreneurial skills as a component of life competence of students of vocational-technical schools

In the article the necessity of forming of enterprise skills of students of vocational schools. Identified basic lines and skills, characteristic to the modern businessman. Discovered the influence of the entrepreneurial skills on the personality of students of vocational-technical schools.

Key words: *life competence, entrepreneurship, entrepreneurial skills, vocational school, students.*

УДК 37,037:373,543

Л.М. ПУСТОЛЯКОВА, М.В. ЛОЗИЧЕНКО, М.А. БОЛГАР

ЕФЕКТИВНІСТЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА ЇЇ КРИТЕРІЇ

У статті зосереджено увагу на фізичному вихованні студентів медичного вищого закладу. Визначено критерії ефективності фізичного виховання, а саме: результативність фізичної та професійно-прикладної підготовки студентів, емоційний стан, задоволення потреб студентів у фізичному вихованні. Для оцінювання роботи з фізичного виховання в медичному ВНЗ наголошено на тому, що критерії не можна розглядати окремо, оскільки вони взаємопов'язані й впливають один на одного. Їх комплексне використання дає можливість оцінити ефективність фізичного виховання студентів ВНЗ.

Ключові слова: критерії ефективності, фізичне виховання, професійно-прикладна фізична підготовка.

Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), “Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті”, “Концепція фізичного виховання в системі освіти України” акцентують увагу на подальшому вдосконаленні фізичного виховання в усіх типах навчальних закладів.

З метою виявлення шляхів удосконалення ефективності фізичного виховання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) та її критеріями проаналізували практику фізичного виховання, що склалася в Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця. Досліджуючи проблеми фізичного виховання в медичному ВНЗ, необхідно чітко сформулювати критерії ефективності фізичного виховання.

Особливості навчально-виховного процесу в студентів ВНЗ зумовлені великим обсягом денного й тижневого навантаження, що призводить до малорухливого способу їхнього життя. Тому питання про підвищення рухової активності студентів стає надзвичайно актуальним, у зв'язку із чим зростає необхідність перегляду й перебудови організаційно-методичних основ і змісту фізичного виховання в зазначених закладах освіти щодо залучення студентів до організаційних та самостійних занять фізичною культурою.

У науковій літературі це питання аналізували вчені, які розглядали різні критерії оцінювання створених ними моделей і систем фізичного виховання ВНЗ.

Термін “критерій” у тлумачному словнику з української мови за редакцією В. Калашникова (2003 р.) подано як ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь.

В. Орлов зауважує, що “система критеріїв професійного становлення молоді будується від загальних до часткових, що ґрунтуються на змісті комплексної структури досліджуваного об'єкта”. До загальних, на його думку, належать групи критеріїв особистісного професійного розвитку майбутніх учителів: емоційно-мотиваційні, нормативно-регулятивні та поведінково-процесуальні. Відповідно до цих критеріїв В. Орлов визначає рівні професійного становлення за шкалою: найвищий (методологічно-творчий), вищий (професійно-творчий) рівень, достатній (адаптивно-професійний), масовий (репродуктивний) та недостатній (діяльнісно-інтуїтивний) [4, с. 21].

Й. Гушулей, вивчаючи питання підготовки учнів утехнічних ліцеях, згадує “відсоткове співвідношення узагальнених та спеціальних знань у галузі сучасної техніки як критерій перевірки ефективності експериментальної роботи щодо оволодіння сучасною технікою”. Він використовує цей критерій для оцінювання результативності занять профільного трудового навчання в технічних ліцеях [2, с. 22]. Вивчаючи психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл, О. Вітковська використовувала такі критерії: “показники професійної визначеності, показники збільшення суб’єктивної визначеності за період досліджень, а також показники відносного приросту визначеності за період досліджень” [1, с. 11].

Аналіз літератури з теорії та методики фізичного виховання свідчить, що фізична та професійно-прикладна підготовленість є одним із показників, що характеризує стан як фізичного, так і психічного здоров’я студентів, бо це – рівень розвитку рухових якостей (сили, швидкості, гнучкості, спритності, витривалості).

Дослідники Т. Круцевич, Ю. Куралешин, В. Петровський відзначають, що *фізичні якості* – церозвинуті в процесі виховання й цілеспрямованої підготовки рухові задатки людини, що визначають її можливості успішно виконувати певну рухову діяльність [5].

Витривалість у теорії та методиці фізичного виховання розуміють як здатність особистості протидіяти втомі в будь-якій діяльності, а критерієм її є час, протягом якого людина здатна підтримувати певну інтенсивність діяльності.

Фізична сила – це здатність людини долати зовнішній опір або протидіяти йому за допомогою м’язових зусиль.

Швидкість – це комплекс функціональних якостей людини, що визначають швидкісні характеристики руху, а також час рухової реакції.

Під *гнучкістю* розуміють морфо-функціональні властивості опорно-рухового апарату, які визначають рівень рухливості його ланок. Розрізняють активну й пасивну гнучкість.

Серед фізичних здібностей *спритність* посідає особливе місце, оскільки тісно пов’язана з іншими фізичними властивостями. Спритність – це здатність, по-перше, швидко оволодівати новими рухами; по-друге, перебудовувати рухову діяльність відповідно до раптово змінюваних обставин. Одним із проявів спритності є точність просторової орієнтації в учнів під час стояння й ходьби із закритими очима, стрибків у довжину з місця, метання в ціль тощо [3].

Проаналізувавши дослідження вчених щодо поняття критерію для визначення ефективності загального та профільного навчання, описані вище, ми поставили перед собою запитання: які критерії визначення ефективності фізичного виховання студентів ВНЗ ми можемо використати для визначення ефективності дії нашої системної моделі?

Для визначення ефективності фізичного виховання студентів медичного ВНЗ ми виділяємо дві групи критеріїв: внутрішні та зовнішні. Внутрішні критерії використовують безпосередньо в умовах формування педагогічного експерименту. До зовнішніх критеріїв належать результати контрольних тестувань на початку навчального року, “вхідного контролю” й обов’язкового контрольного тестування студентів у кінці навчального року.

Для оцінювання роботи з фізичного виховання в медичному ВНЗ ми пропонуємо критерії, які не можна розглядати окремо, тому що вони взаємо-

пов'язані та впливають один на одного. Серед таких критеріїв ми виділили: критерій результативності професійно-прикладної фізичної підготовки студентів, емоційний стан, критерій задоволення потреб студентів у фізичному вихованні. На нашу думку, їх комплексне використання дає можливість оцінити ефективність фізичного виховання студентів ВНЗ.

Метою статті є аналіз системи фізичного виховання, з'ясування критеріїв ефективності фізичного виховання студентів ВНЗ та обґрунтування необхідності їх урахування в процесі фізичного виховання у медичному ВНЗ.

Критерій результативності професійно-прикладної фізичної підготовки студентів ВНЗ є фактично критерієм якості фізичного виховання. Оцінювання проводиться за результатами проходження студентами обов'язкових контрольних та орієнтовних навчальних нормативів з фізичного виховання або оцінювання за певний проміжок часу навчання (семестр, рік).

Оцінювання з фізичного виховання проводилося двічі на рік (І та Псеместри), але ми використовували підсумкові річні показники як для визначення рівнів професійно-прикладної фізичної підготовки, так і для обрахування коефіцієнта критерію. На нашу думку, річний результат є більш повною й обґрунтованою характеристикою об'єктивно завершеного періоду фізичного виховання студентів ВНЗ. Результати річного тестування професійно-прикладної фізичної підготовки студентів оцінювали за чотирма рівнями: високий (200–180 балів), достатній (160–140 балів), середній (130–120 балів) і низький (100–80 балів).

При дослідженні процесу фізичного виховання в медичному ВНЗ ми використовували всі рівні для характеристики досягнень студентів з фізичного виховання. Для обрахування коефіцієнта вищевказаного критерію використовувалися два рівні: високий і достатній. Коефіцієнт критерію ефективності професійно-прикладної фізичної підготовки студентів обраховували як відсоткове співвідношення суми числа студентів, які мали за результатами річного тестування або оцінювання з предмета фізичного виховання високий та достатній рівні знань, до загальної кількості студентів, які займалися фізичним вихованням за певним профілем.

Коефіцієнт критерію ефективності професійно-прикладної фізичної підготовки студентів (K) визначено за формулою:

$$K = \frac{\sum n^b + n^d}{n} \times 100\%,$$

де K – коефіцієнт критерію результативності професійно-прикладної фізичної підготовки студентів;

n^b – кількість студентів, які мають високий рівень професійно прикладної фізичної підготовки (200–180 балів);

n^d – кількість студентів, які мають достатній рівень (160–140 балів);

n – загальне число студентів.

Рівень професійно-прикладної фізичної підготовки визначено нами як один з основних критеріїв ефективності фізичного виховання студентів ВНЗ.

Результати комплексних досліджень стану фізичної підготовленості студентів підтверджують стабільну незадовільну тенденцію до фізичної підготовки підростаючого покоління.

Тому в контексті нашого експериментального дослідження визначення рівнів фізичної підготовленості студентів ВНЗ як одного з критеріїв ефективності фізичного виховання дає змогу оцінити існуючу практику стану цього процесу.

Особливості навчально-виховного процесу в студентів ВНЗ зумовлені великим обсягом денного й тижневого навантаження, що призводить до їх малорухливого способу життя. Тому питання про підвищення рухової активності студентів ВНЗ стає надзвичайно актуальним, у зв'язку із чим зростає необхідність перегляду й перебудови організаційно-методичних основ і змісту фізичного виховання в зазначених закладах освіти щодо залучення студентів до організаційних та самостійних занять фізичною культурою.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, фізичне виховання є однією з таких форм, яка покликана забезпечити високу якість позитивного ставлення до занять фізичною культурою, набуття необхідного досвіду (знань та вмінь) фізичного самовдосконалення, що призводить до підвищення рівня рухової активності й тим самим сприяє ефективності фізичного виховання.

Висновки. Таким чином, для визначення критеріїв ефективності фізичного виховання студентів ми запропонували два критерії. Критерій результативності теоретичної, практичної підготовки характеризує ефективність професійно-прикладної фізичної підготовки. Водночас критерій задоволення потреб у фізичному вихованні є показником комфортності студентів на заняттях з фізичного виховання в медичному ВНЗ. Вищевказані критерії є фактично двома складовими єдиної цілісної характеристики ефективності роботи з фізичного виховання студентів ВНЗ.

Ми наполягаємо, що всі вищевказані критерії потрібно розглядати та використовувати комплексно як такі, що взаємопов'язані між собою й визначають ефективність роботи ВНЗ з фізичного виховання.

У контексті реформування системи освіти, критерії ефективності фізичного виховання студентів ВНЗ потребують удосконалення теоретико-методичних основ та контрольної-нормативної бази, що забезпечуватиме високий рівень розвитку професійних здібностей студентів у процесі фізичного виховання.

Список використаної літератури

1. Вітковська О.І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 19.00.07 / О.І. Вітковська ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 21 с.
2. Гушулей Й.М. Теорія і практика загальнотехнічної підготовки учнів у процесі трудового навчання : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 / Й.М. Гушулей ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 36 с.
3. Коберник О.М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі : навчально-методичний посібник / О.М. Коберник. – К. : Науковий світ, 2001. – 182 с.
4. Освіта України за роки незалежності: становище, факти, події / за заг. ред. В.Г. Кременя. – К. : Вища школа, 2001. – 159 с.
5. Теория и методика физического воспитания : в 2 т. / под ред. Т.Ю. Круцевич. – К. : Олимпийская литература, 2003. – Т. 1. – 424 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Пустолякова Л.М., Лозиченко М.В., Болгар М.А. Эффективность физического воспитания студентов медицинского высшего учебного заведения и ее критерии

В статье акцентируется внимание на физическом воспитании студентов медицинского высшего заведения. Определяются критерии эффективности физического воспитания. Среди таких критериев выделяются: результативность физической и

профессионально-прикладной подготовки студентов; эмоциональное состояние; удовлетворение потребностей студентов в физическом воспитании. Для оценивания работы по физическому воспитанию в медицинском вузе отмечается, что критерии нельзя рассматривать отдельно, потому что они взаимосвязаны и влияют друг на друга. Их комплексное использование позволяет оценить эффективность физического воспитания студентов вуза.

***Ключевые слова:** критерии эффективности, физическое воспитание, профессионально-прикладная физическая подготовка.*

Pustolyakova L., Lozichenko M., Bulgarians M. Efficiency of physical education of students of medical higher educational establishment and her criteria

In the article an author accents attention on physical education of students of medical higher establishment. Determines the criteria of efficiency of physical education. Among such criteria an author selects: physical and professionally the applied preparation of students; emotional state; satisfaction of necessities of students is in physical education. For the evaluation of work from physical education in the medical institute of higher an author marks that criteria can not be examined separately, because they vzaemopov'yazani and influence on each other. Them the complex use is given by possibility to estimate efficiency of physical education of students of institute of higher.

***Key words:** kriterii efficiency, physical education, professionally applied physical preparation.*

РЕФЛЕКСІЯ ОСОБИСТИХ РЕСУРСІВ ВИПУСКНИКА АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ ПОШУКУ РОБОТИ

У статті визначено професійно важливі якості майбутнього фахівця, проаналізовано відповідність самопрезентації спеціаліста згідно з вимогами роботодавця на ринку праці в автомобільно-дорожній галузі.

Ключові слова: професійно важливі якості, рефлексія особистих ресурсів, вимоги роботодавця, вищі технічні заклади освіти.

Ситуація на ринку праці вимагає від людини, яка шукає роботу, не лише вміння ефективно представити особисті досягнення в резюме, а й адекватно оцінити свої можливості стосовно вимог роботодавців. Тому проведення рефлексії власної діяльності, особистих якостей, знань та вмінь є важливим чинником отримання молодою людиною робочого місця в певного роботодавця. Під час працевлаштування молоді найбільш поширеними проблемами є невідповідність рівня професійно-кваліфікаційної підготовки претендентів вимогам роботодавців, брак попиту фахівців окремих спеціальностей, відсутність досвіду роботи.

Сучасна наукова думка загострює увагу на необхідності набуття майбутніми фахівцями професійно важливих якостей, які в сучасних педагогічних дослідженнях прийнято розуміти як індивідуально-психологічні особливості особистості, ставлення особистості до себе та інших людей, до моральних ідеалів, які визначають успішність оволодіння професійною діяльністю та її ефективність [3, с. 265].

Можна погодитись з Н. Волковою, яка серед професійно значущих якостей визначає такі, які дають змогу особистості бути *адаптаційно мобільною*, тобто схильною до творчої діяльності, поглиблення й оновлення знань, готовими до обґрунтованого ризику; *контактною* в професійному спілкуванні, тобто здатною слухати, розуміти та переконувати партнера, уміти розглянути конфліктну ситуацію очима співрозмовника; *стресостійкою*, що виявляється в самовладанні й тверезості мислення, володінні вміннями саморегуляції стану [1]. Водночас виникають сумніви щодо визначення дослідницею професійної значущості такої якості, як *домінантність* (владність, честолюбство, прагнення до особистої незалежності, лідерство, готовність до безкомпромісної боротьби за свої права, самоповагу, високий рівень самооцінки й домагань, сміливість, вольовий характер). Ми дотримуємось думки, що людина, яка виявляє домінантність, може претендувати на лідерські посади, але на сучасному ринку праці роботодавці потребують від підлеглих передусім сумлінного виконання посадових обов'язків, що підтверджує поширена думка керівника щодо амбітності молодого працівника: «Ми взяли Вас, щоб Ви виконували саме покладену на Вас роботу, а не намагались якнайшвидше дострибнути в керівне крісло».

Для нашого дослідження актуальним є виділення професійно важливих якостей з погляду когнітивної та емоційно-вольової сфери особистості. У цьому аспекті цінним вважаємо визначення таких якостей С. Зеєром, як-от: спостережливість, образна, рухова й інші види пам'яті, технічне мислення, просторова уява, уважність, емоційна стійкість, організованість, рішучість, витривалість,

наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість, самоконтроль [2]. Автор визначає технічне мислення як професійно важливу якість для фахівців будь-якої галузі, однак стосовно спеціалістів автомобільно-дорожньої, як і будь-якої іншої технічної галузі, ця якість є необхідною.

Узагальнюючи аналіз наукового підходу до визначення професійно важливих якостей майбутніх фахівців, дотримуємось думки, що будь-яка якість може набути важливості для ефективної реалізації особистості в професії лише тоді, коли вона є чинником фахової діяльності, визначеної роботодавцем. Пояснюємо це тим, що вимоги роботодавців до персоналу містять суб'єктивне бачення образу фахівця не лише відповідно до змісту його конкретної діяльності, а й стосовно корпоративних цінностей, традицій у поєднанні з характерними особливостями інших працівників колективу. Тож для того, щоб знайти робоче місце й реалізуватись у професії, слід налаштовувати майбутніх фахівців як на ретельний аналіз вимог роботодавців, розміщених у вакансіях, так і на адекватну самооцінку відповідно до цих вимог, постійну рефлексію власних досягнень, яка має виявлятися у вмінні складати резюме.

Мета статті – проаналізувати відповідність самопрезентацій спеціаліста згідно з вимогами роботодавця на ринку праці в автомобільно-дорожній галузі.

В умовах великої кількості інформації, успішність у професії безпосередньо залежить від уміння виділитися на фоні інших, привернути увагу до себе. У цьому аспекті важливим для людини є вміння презентувати свої позитивні якості, набуті вміння, особистий досвід у резюме з метою пошуку роботи. Концепції самопрезентації ґрунтуються на уявленнях про те, що поведінка людини часто змінюється в умовах публічності порівняно з умовами приватності. Більшість дослідників самопрезентації дотримуються визначення, запропонованого Ж. Тедеші й М. Ріесом, на думку яких самопрезентація – це зумисна й усвідомлювана поведінка особистості, спрямована на створення певного враження про себе в оточення [4]. Однак у процесі складання резюме здобувачі не завжди зважають на конкретні вимоги, які визначає роботодавець у вакансії на потенційно привабливе робоче місце.

Нами було проаналізовано 120 вакансій роботодавців, які готові надати місце роботи фахівцю автомобільно-дорожньої галузі, і 75 резюме претендентів на відповідні посади. При цьому було виявлено, що роботодавці зосереджують увагу на конкретних вимогах до майбутніх працівників, що визначають їхні фахові компетенції. Так, наприклад, *інженер-механік* повинен уміти проводити огляд техніки, здійснювати заправку транспортного засобу, виписувати дорожні листи, вести документацію, організувати проведення ТО, при цьому очікуваним результатом його роботи має стати безперебійна робота транспортних засобів на об'єкті та облік пального. Крім того, майже в кожній вакансії є вимоги щодо досвіду претендента володіння визначеним видом автотранспорту (наприклад, у вакансії інженера-механіка – трактори New Holland T8000, M10 (Білорусія), оприскувачі Berthoud (Франція), посівні пневматичні комплекси: Сиріус – 10, косилки самохідні Big M тощо.

Додатковими вакансіями до інженерів-автомеханіків є вакансії автомеханіків-універсалів, вимогами до яких є знання: основних законів фізики; пристроїв двигунів внутрішнього згорання, їх відмінностей та особливостей роботи, понять, з ними пов'язаних; умов функціонування трансмісії; роботи механічної

коробки передач, її відмінностей від автоматичної; типів систем запалювання, призначення окремих їх деталей; компонентів паливних систем, засобів їх регулювання; переваг системи ABS, функцій роботи реле й подібного електроустаткування; уміння розбиратися в принципах функціонування різного додаткового обладнання: автосигналізації, кондиціонерів тощо. Слід зазначити, що студенти старших курсів намагаються знайти роботу за фахом, тож саме їм можна скористатись вакансіями робочих спеціальностей за фахом, оскільки з досвіду підбору персоналу до великих фірмових автосервісів відомо, що середньої спеціальної освіти для відповіді на вищезазначені, здавалося б, елементарні для автомеханіка питання, недостатньо, тому майбутнім фахівцям варто зосередити увагу на подібних вакансіях, робота за якими даватиме змогу набувати не лише фахового досвіду, а й будувати кар'єру в обраній галузі.

У вакансіях *інженерів з охорони праці та безпеки руху* визначено узагальнені нами вимоги, такі як: знання будови та призначення автомобілів, правил експлуатації рухомого складу автотранспорту, правил дорожнього руху, чинного законодавства, а також знання порядку та правил ведення обліку й звітності з безпеки руху, правил і норм охорони праці, протипожежного захисту. Серед обов'язків працівника такого виду вакансій визначаємо різні види систематичного контролю: за виконанням працівниками правил дорожнього руху й технічної експлуатації автомобілів, за збереженням на підприємстві законодавчих та інших нормативних актів з охорони праці; організація та проведення різних заходів із запобігання ДТП, зміцнення транспортної дисципліни; участь у службових розслідуваннях ДТП, контроль за водіями на лініях, а також контроль за їхнім стажуванням, проведенням інструктажів тощо.

Достатньо велика кількість вакансій *інженерів-менеджерів* (економічний напрям підготовки). Так, для інженерів з експлуатації автотранспорту у вимогах зазначено, що вони повинні вміти проводити техніко-економічний аналіз здійснення транспортних послуг, знаходити можливості скорочення циклу виконуваних робіт, складати графіки робіт, замовлень, інструкції, пояснювальні схеми та іншу технічну документацію згідно зі встановленими формами, строками й чинними стандартами. Для інженерів-менеджерів з продажу автозапчастин вимоги визначають уміння організувати та виконувати плани продажу, здійснювати пошуки нових клієнтів, укладати договори, а також контролювати дебіторські заборгованості.

Особистісні характеристики здобувача роботи є настільки значущими, що часто в процесі вибору нового співробітника роботодавець віддає перевагу не тому, чия кваліфікація є вищою, а тому, хто більше підходить компанії за своїми індивідуальними якостями. Особливо цінують готовність працювати в команді, гнучкість мислення, уміння знаходити нестандартні й непоодинокі рішення. Крім цього, багато роботодавців бажають бачити своїх працівників як таких, що здатні працювати в екстремальних умовах, а отже, мають виявляти якості стресостійкості, комунікабельності та відповідальності.

Також слід зазначити, що чимало роботодавців потребують фахівця з універсальними вміннями, який може поєднувати діяльність, визначену дипломом, і ту, яка є суміжною. Наприклад, ринок праці автотранспортної галузі має потребу в автомеханіках з досвідом ремонту не тільки двигуна та ходової частини, а й різних систем автомобіля, електрообладнання; отримати місце того ж автомеханіка-

універсала в офіційному дилерському центрі можна за умови вміння користуватися комп'ютером та освоювати спеціальні програми, та ще й іноземною мовою.

Таким чином, роботодавці автомобільно-дорожньої галузі бажають бачити працівника підготовленим до виконання певної визначеної вимогами роботи (тобто таким, що виявляє на достатньому рівні фахові вміння), здатним відповідати за свої рішення, аналізувати та корегувати власну діяльність з метою підвищення ефективності корпоративного результату (а значить, працівник має набути якості рефлексивності), а також претенденти на робочі місця економічного напрямку підготовки мають виявляти ініціативність, креативність та наполегливість у процесі роботи з клієнтами. Тож, резюмуючи вимоги роботодавців, маємо визначити особливо важливі якості працівника автомобільно-дорожньої галузі в його підготовці до фахової діяльності та конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

Водночас аналіз резюме досліджуваного напрямку діяльності дають підстави стверджувати, що претенденти на посади фахівців автомобільно-дорожньої галузі майже не усвідомлюють вимог роботодавців.

Так, більшість претендентів на роботу визначили пріоритетність заробітку, не зосередившись на описі власних досягнень, переліку набутих умінь та досвіду роботи. Прикладом неусвідомлення мети майбутньої діяльності можуть стати фрази резюме претендента, як-от: “досягти максимального кар'єрного зростання, закріпитись на своїй посаді і приносити користь країні”, “виконувати роботу вправно, акуратно, своєчасно з пропозиціями щодо вдосконалення (або без)”. Звісно, читаючи такі резюме, потенційний роботодавець аж ніяк не зрозуміє ні рівня підготовки спеціаліста, ні його життєву позицію, оскільки є незрозумілим, чи вважає працівник важливим удосконалення власних результатів роботи?

Не менш важливою є невідповідність матеріальних претензій потенційних працівників. Слід зазначити, що аналіз резюме виявив цікаві результати: рівень досвідченості претендента на роботу є прямопропорційною адекватності їхніх вимог до величини заробітної плати. Наприклад, більшість випускників, перераховуючи отримані дипломи (часто декілька) про вищу освіту і не маючи в архіві жодного року роботи за фахом, претендують на заробітну плату від 4000 тис. грн, тоді як фахівець з досвідом роботи 5–10 років очікує заробляти від 3000 тис. грн. Звісно, можна пояснити таку тенденцію тим, що людина отримає таку суму, на яку вона себе оцінює, але, зважаючи на економічну ситуацію в країні й на ступінь безробіття, слід зробити висновок, що молоді фахівці, які тільки-но закінчили університет, по-перше, не мають чіткого уявлення про реальну картину працевлаштування в галузі; по-друге, виявляють завищену самооцінку. При цьому така самооцінка базується не на об'єктивних практичних досягненнях людини, а на її суб'єктивному уявленні про цінність особистих зусиль, витрачених на здобуття дипломів.

Неабияке значення для отримання роботи за фахом має самооцінка та самопрезентація особистісних ресурсів, під якими розуміємо визначення людиною не лише важливих для отримання робочого місця знань, умінь, що відображають якість фахової підготовки, а й усвідомлення тих додаткових можливостей, які можуть дати додатковий ефект позитивної реалізації у фаховій діяльності. Наприклад, такими ресурсами можуть бути вміння керувати автомобілем відповідного типу, наявність такого автотранспорту у власності, володіння іноземною мовою на відповідному рівні, вміння працювати в певних комп'ютерних про-

грамах, близькість мешкання до майбутнього місця роботи, згода на відрядження тощо. Слід зазначити, що серед проаналізованих резюме визначили дуже малу кількість тих, у яких пошукувачі робочого місця презентують додаткові особисті ресурси адекватно майбутній діяльності. Більшість при цьому визначають види особистих захоплень: хобі, які ми вважаємо не завжди прийнятними для ділового документа, оскільки така інформація може дати привід майбутньому роботодавцю розглядати претендента як людину, яка буде не здатною витратити вільний час на розвиток у професії, оскільки не матиме бажання відвідувати фахові тренінги, читати спеціальну літературу тощо.

Таким чином, сучасні молоді фахівці у своєму загалі не готові до ефективного пошуку першого робочого місця, не володіють уміннями здійснювати рефлексію власних досягнень, мають неадекватно завищену самооцінку. Такі невтішні висновки змушують педагогів загострити увагу на навчанні студентів автомобільно-дорожньої галузі аналізувати вимоги сучасного роботодавця відповідно до обраного фаху, користуватись кожною нагодою набувати практичного фахового досвіду, виховувати в собі якості, які даватимуть змогу гнучко реагувати на зміну вимог до працівника за фахом, здійснювати рефлексію власної відповідності цим вимогам і досягати цілей. Рефлексивність стимулює самоаналіз, оцінку свого «Я», тобто об'єктом самопізнання стає власне «Я». Для розвитку рефлексії потрібні такі умови: вербальний і невербальний зворотний зв'язок (оцінка оточення); порівняння себе з іншими; самоспостереження за своїми думками, почуттями, вчинками (того, що відбулося) для подальшого управління самим собою; зіставлення свого «Я – сьогоднішнє» з «Я – вчорашнім».

Уміння здійснювати рефлексію власної професійної діяльності є запорукою фахового самовдосконалення особистості. Так, нами було проведено аналіз фахової працевлаштованості студентів автомобільного факультету заочної форми навчання Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (усього 100 осіб). Результати цього аналізу виявили, що із загалу опитаних роботу за фахом мають 40%, із них більшість – особи у віковій категорії 25–40 років. Найбільша щільність працевлаштованих за фахом спостерігається в регіонах за межами Харкова. Пояснюємо таку ситуацію тим, що в невеликих містах та селищах, а також у регіонах, де не зосереджено центрів з професійної підготовки фахівців автомобільно-дорожньої галузі, знайти роботу за обраним фахом важче, ніж у Харківському регіоні. При цьому особа, яка працює за фахом, має усвідомлену потребу підвищувати свій рівень підготовки, аби витримати неабияку конкуренцію, а тому йде навчатись до фахового ВНЗ. Що стосується студентів-харків'ян, які навчаються заочно, то серед них велика кількість тих, хто не працює взагалі. При цьому вікова категорія таких студентів – до 25 років. Таку ситуацію можна пояснити як високою насиченістю фахівцями регіону, так і інфантильністю самих студентів, невизначеністю особистих потреб, марнуванням ними часу на отримання якого-небудь диплома в поєднанні з достатньо малою концентрацією пізнавально-навчального навантаження. Таким чином, доходимо висновку, що конкурентоспроможність майбутнього фахівця визначається насамперед, його прагматичними цілями й реальною можливістю фахової реалізації (або підвищення її рівня) у регіоні проживання.

Висновки. Отже, реалії сучасного ринку праці в автомобільно-дорожній галузі потребують від претендента на вакантне місце вміння адекватно оцінюва-

ти як рівень фахової підготовки, так і особисті ресурси, що можуть активізувати фахову реалізацію. При цьому лише критична самооцінка сприяє самовихованню шляхом постановки конкретної мети, завдань, вирішення яких підносить особистість на новий рівень активності, самореалізації. За умови перетворення зовнішніх стимулів у внутрішні спонукання людина усвідомлює власні мотиви й цілі, може визначити план руху до них, корегуючи при цьому власні ресурси та самовдосконалюючись відповідно до конкретних цілей.

Список використаної літератури

1. Волкова Н. Проблема підготовки майбутніх економістів до управлінської діяльності / Н. Волкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 1 (5).
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд. – М. : Академия, 2009. – 240 с.
3. Чермісова І. Професійно значущі якості особистості фахівця / І. Чермісова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Вип. 24 (77). – С. 265.
4. Хлаповська Т.Г. Самопрезентація: визначення та історія дослідження [Електронний ресурс] / Т.Г. Хлаповська. – Режим доступу: http://khlapovska.at.ua/publ/khlapovska_t_g_samoprezentacija_viznachennja_ta_istorija_doslidzhennja_ponjattja/1-1-0-14.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2013.

Резван О.А. Рефлексия личностных ресурсов выпускника автомобильно-дорожной области в процессе поиска работы

В статье определяются профессионально важные качества будущего специалиста, анализируется соответствие самопрезентаций специалиста согласно требованиям работодателя на рынке работы в автомобильно-дорожной области.

Ключевые слова: профессионально важные качества, рефлексия личностных ресурсов, требования работодателя, высшие технические учебные заведения.

Rezvan O.A. Reflection position of students of higher technical educational establishments as factor of their professional realization

The important internalss of future specialist are determined in the article professionally, accordance of самонпрезентацій of specialist is analysed in obedience to the requirements of employer at the market of labour in motor-car-travelling industry.

Key words: professionally important internalss, reflection of the personal resources, requirement of employer, higher technical establishments of education.

**ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНИЙ ПІДХІД
ДО НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН:
РОЗКРИТТЯ СУТНОСТІ ТА ПРИРОДИ ВИХІДНИХ ПОНЯТЬ**

У статті розкрито сутність еколого-еволюційного підходу, застосованого до навчання природничих дисциплін, та його вихідних понять. Обґрунтовано роль еколого-еволюційного підходу в природничо-науковій освіті.

Ключові слова: еколого-еволюційний підхід, предмети природничого циклу, природничо-наукова освіта.

Основним завданням людства третього тисячоліття є якісне перетворення самої людини через розвиток освіти, її зміст і пріоритети, які формують особистість відповідно до нових глобальних проблем суспільства. На наш погляд, постає актуальною проблема модернізації шкільної природничо-наукової освіти на засадах еколого-еволюційного підходу, який забезпечить фундаменталізацію й екологізацію її змісту з метою формування цілісної свідомості учня, цілісності його знань про природу, природничо-наукової компетентності та природничо-наукової картини світу.

Еколого-еволюційний підхід розглядаємо як стратегію модернізації шкільної природничо-наукової освіти, вихідну позицію в навчанні на засадах освіти для сталого розвитку, що включає пізнання цілісності природи в її еволюційному розвитку з існуючою множинністю екологічних зв'язків між природними системами.

Поняття “еколого-еволюційний підхід” є одним із ключових у нашому дослідженні. Тому вважаємо за доцільне виділити його у самостійну наукову педагогічну категорію та розкрити його сутність і зміст.

Мета статті – з'ясувати сутність поняття “еколого-еволюційний підхід” та природу вихідних понять “підхід”, “екологічний підхід”, “еволюційний підхід”.

Аналіз наукової (філософської, педагогічної, психологічної) літератури показує, що термін “підхід” широко використовується науковцями. Часто його ототожнюють із поняттям “метод”. Ми розрізняємо поняття “підхід” і “метод”. Під методом розуміємо інструмент теоретичного чи практичного освоєння дійсності, засіб вирішення певних проблем. Підхід розглядаємо як сукупність вихідних положень, що визначають стратегію дослідження, вибір методів дослідження та способів теоретичної обробки одержаного емпіричного матеріалу.

До застосування категорії “підхід” звертаються тоді, коли, як пише П.І. Образцов: “фіксуються принципові зміни або виникають нерозв'язані проблеми” [7]. У цьому випадку вбачаємо необхідність принципових змін у навчанні природничих дисциплін у напрямі переходу від вузькопредметного до галузевого особистісно орієнтованого навчання на засадах освіти для сталого розвитку.

Щодо розуміння сутності екологічного підходу, то чимало сучасних біологів (М.В. Культіасов, К.М. Ситник, С.С. Шварц), екологів (М.А. Голубець, Д.Н. Кашкаров, Ю. Одум), філософів (О.Є. Висоцька, І.П. Герасімов, Н.П. Депенчук, І.В. Книш, В.С. Крисаченко) та педагогів (І.В. Родигіна, С.В. Шмалей)

вважають його чи не єдиним способом вирішення проблем відносин суспільства і природи, глобальних екологічних проблем.

Аналіз наукової біологічної й екологічної літератури показує, що під екологічним підходом слід розглядати декілька різних підходів, які відрізняються між собою саме тим, що розуміється під екологією та її предметом вивчення. Певної визначеності в цьому питанні не знаходимо. А вже до 70-х рр. ХХ ст. під екологією вчені (В.О. Аніщенко, В.А. Батлук, Г.О. Білявський, І.П. Герасимов, Т.Г. Гільманов, М.А. Голубець, М.М. Камшилов, Н.Н. Карташов, Н.П. Наумов, Р. Ріклефс, М.Н. Руткевич, В.Д. Федоров, С.С. Шварц та ін.) розуміли "... науку про взаємозв'язки живих організмів з навколишнім середовищем, а її предметом вивчення була екосистема". Тоді як більшість сучасних науковців (І.А. Акімова, Ю. Одум, К.М. Ситник, В.В. Снакін, В.В. Хаскін та ін.) під екологією, екологічним підходом розуміють "...вирішення всього комплексу питань, пов'язаних із взаємодією людини з навколишнім середовищем, включаючи освітні, правові, інженерно-технологічні, етичні та багато інших аспектів цієї проблеми" [1; 10; 12]. Екологія при цьому постає не як окрема наука, а як певна ідеологія, принцип, який має пронизувати всі науки та сфери людської діяльності. Зустрічаємо у працях К.М. Ситника та Ю. Одума поняття "еколого-природоохоронний підхід", який автори вважають "атрибутом більшості природничих та гуманітарних наук, основна мета якого полягає в розробленні конкретних рішень, які унеможливлювали б порушення рівноваги природних систем, котрі перебувають у відповідності із загальними законами природи" [8].

У філософській літературі знаходимо: "екологічний підхід – це своєрідна фундаментальна методологія дослідження і вирішення екологічних проблем на міждисциплінарному рівні в усій сукупності системних екологічних взаємозв'язків та ієрархічних рівнів" [3]; "системно-екологічний підхід – це врахування всієї сукупності екологічних аспектів, їхніх системних властивостей та екологічних характеристик досліджуваних систем, як, зрештою, особливостей спеціальних методів і процедур, що використовуються для їх дослідження" [13, с. 67].

Погоджуємося з думками науковців (Г.І. Морозової, Р.А. Новикової та ін.) [2], в дослідженнях яких зустрічаємо поняття "екологічний підхід", про те, що в основу цього підходу покладено системно-екологічне бачення світу людиною. Саме за такого підходу система (природна чи соціальна) розглядається цілісною, а не як комплекс окремих підсистем, враховується вся сукупність екологічних аспектів, їхні системні властивості та екологічні характеристики. До змісту цього підходу вчені включають систему постулатів системного характеру: будь-яка система є частиною цілого, а ціле – складовою більшої системи; усе залежить від усього, усе змінюється; будь-яка зміна породжує "ланцюгову реакцію" наслідків; зміни можна передбачувати, а наслідки – прогнозувати; без знання минулого неможливо передбачити наслідки в майбутньому; усе має свої закони існування; усе повинно перебувати в рівновазі із середовищем існування; усе повинно мати свої цінності й принципи, мотивацію дій і керуватися імперативами адаптованості, цілеспрямованості, інтегрованості й латентності (прихованості) для виживання; результативність досягається лише за наявності в людини екологічного світогляду.

Екологічний підхід, як вважають наукові співробітники лабораторії екологічної психології Інституту психології НАПН України (О.Л. Вернік, О.М. Гарнець, М.М. Заброцький, А.М. Львовчкіна, Ю.М. Швабл), відображає змістовний

характер взаємодії у системі “індивід – середовище”. Досліджуючи проблеми становлення екологічної свідомості та ставлення особистості до навколишнього світу, науковці виявляють, що сьогодні структура та зміст екологічної свідомості переважної більшості населення України не відповідають тим проблемам, які постали перед нашим суспільством. Екологічна свідомість формується на основі застосування екологічного підходу в навчанні та вихованні за умов наявності в суспільстві екологічної взаємодії, що створює так звані “двосторонні домовленості” для розвитку всіх значущих (системотворювальних) компонентів системи світу. Якщо характеристики середовища приводять до поліпшення умов розвитку людини, то це, безумовно, екологічно позитивний зв’язок. Але цей зв’язок стає дійсно екологічним, якщо і сама людина своїми діями поліпшує умови функціонування та розвитку компонентів середовища. Найбільш високим рівнем екологічності буде така діяльність людини, яка завдяки розвитку елементів довкілля створює середовище власного розвитку. У цьому випадку ми матимемо стабільну екосистему, що здатна до саморозвитку.

Специфіка екологічного підходу в освіті полягає в тому, що при його застосуванні освіта має базуватися, як пишуть М.І. Дробноход і Ф.В. Вольвач, на принципі “випереджального відображення” [5, с. 19]. При цьому в свідомості людини має відбуватися постійне оцінювання можливих наслідків втручання у природу за умов формування такого світоглядного ставлення до цілісної суперсистеми “суспільство – природа”, яке базується на провідному принципі “мислити глобально – діяти локально”. При цьому кінцевою метою застосування екологічного підходу є формування екологічної свідомості, екологічної культури та громадянської позиції особистості, а не тільки оволодіння певною системою знань і вмінь.

Триєдність екологічної освіти, виховання та культури на основі екологічного підходу передбачає їх послідовний взаємопов’язаний розвиток. Екологічна освіта озброює людину необхідними знаннями про особливості взаємодії суспільства та природи, перебіг природних процесів, вплив на них антропогенних навантажень і несприятливих наслідків такого впливу. Екологічне виховання формує певні навички поведінки людини в природному середовищі. І тільки осмислена людиною поведінка в природі відповідно до здобутих знань і навичок є свідченням наявності екологічної культури особистості. Екологічну культуру розуміємо як цілісну систему, яка включає: екологічні знання, екологічне мислення, культуру вчинків і культуру екологічно вибудованої поведінки, яка характеризується ступенем перетворення екологічних знань, мислення, культури почуттів у щоденну норму вчинків. Проявом екологічної культури є екологічно зумовлена діяльність людини у суспільстві, а формування (екологічної культури) її можливе за умови неперервної реалізації освітніх і виховних проблем екологічного характеру, які виступають тим змістовним “стрижнем”, який здатний інтегрувати наукові знання на міждисциплінарному рівні.

Отже, аналіз наукової літератури показує, що екологічний підхід зумовлений комплексним характером екологічних проблем, які мають вирішуватися на міждисциплінарному рівні. Його застосовують у різних наукових галузях (філософії, біології, психології та педагогіці), що підкреслює актуальність цього підходу в сучасному вимірі. Адже екологічні проблеми мають глобальний характер і закорінені в тих сферах людського буття, що охоплюють світоглядні системи, суспільні норми, етнічні, людські відносини, культуру загалом. Тільки високоос-

вічене та високодуховне суспільство здатне реалізувати принцип коеволюції з природою, тобто спільного, узгодженого, природовідповідного розвитку. Для побудови такого суспільства та досягнення ним стійкого розвитку необхідний новий підхід до змісту освіти (шкільної та вищої), який і характеризують науковці (філософи, біологи, екологи, педагоги та психологи) як екологічний.

Еволюційний підхід зустрічаємо у працях вітчизняних (Н.П. Депенчук, В.С. Крисаченко, Є.В. Сірий) і зарубіжних учених (К. Поппер, М. Спенсер) різних наукових галузей.

Одним із представників цього підходу був найвпливовіший європейський соціолог англієць Г. Спенсер (1830–1903). Заслуга Г. Спенсера в соціології полягає насамперед у тому, що йому вдалося розробити та застосувати еволюційний підхід до суспільства і поєднати його із системним підходом, пояснюючи їх єдність походження мовою еволюціонізму [11].

Не менш цікавим для нас є філософ, логік ХХ ст. К. Поппер із своєю класичною філософською працею “Об’єктивне знання. Еволюційний підхід” (1972), яка гідно посідає перше місце серед його наукових творів із філософії, теорії пізнання та логіки науки. У ній автор підбиває підсумки своїх досліджень проблем індукції, фальсифікаціонізму, критичного раціоналізму, правдоподібності наукових теорій та закономірностей на основі еволюційного підходу до істини.

К. Поппер розробив теорію об’єктивних знань, пояснення якої будував на основі еволюційного підходу, критикуючи будь-які спроби узагальнення знань на основі загальних наукових законів. Він писав: “Я великий шанувальник здорового глузду та готовий до кінця відстоювати суттєву істинність реалізму, викорінюючи суб’єктивістську природу знань, замінюючи її об’єктивною теорією (conjectural) знань. Усі закони або теорії слід вважати гіпотетичними, або просто вигадками” [9, с. 82]. Учений пояснює об’єктивні знання на основі еволюційного підходу, запозиченого у біології, так: “Зростання будь-яких знань полягає в модифікації попередніх (previous) знань – або в зміні їх, або в повномасштабному відкиданні. Об’єктивні системні знання ніколи не формуються на голому місці, але завжди на підґрунті існуючих фонових (background) знань – знань, які в конкретний момент приймаються як основні. Це своєрідна мінлива модифікованість знань, яка регулярно виявляється адаптивною в змінних умовах того середовища, в якому перебуває людина. Істинні об’єктивні знання можна пояснити мовою науки, тоді як суб’єктивні є лише продуктом людської думки і не підлягають поясненню” [9].

Зустрічаємо поняття “історико-еволюційний підхід” і у працях відомих психологів (Б.Г. Ананьєв, А.Г. Асмолов, В.П. Кузьмін, С.Л. Рубінштейн, М. Фуко). Так, в основі розуміння особистості на підвалинах історико-еволюційного підходу П. Кузьмін і С.Л. Рубінштейн вбачали конкретно-наукову методологію та загальнонаукову системну стратегію. Конкретно-наукову методологію вчені пояснювали через психічні явища як системотвірну основу вивчення особистості людини, що забезпечує залучення її до світу культури з метою саморозвитку та самореалізації. Загальнонаукова системна стратегія вивчення людини охарактеризована В.П. Кузьмінім як перехід від моносистемного бачення дійсності до полісистемних знань: “...Моносистемні знання сфокусовані на пізнанні предмета (явища) як системи <...> Такі знання є системоцентричними і спрямовані в основному на розкриття внутрішніх механізмів і законів перебігу явища. На відміну від них полісистемні знання направлені на розкриття системності всього

світу, тобто вивчення дійсності як системи, тоді як окремого предмета чи явища світу – як “елемента” реально існуючої системи природного чи суспільного середовища...” [6; 12]. Учений пише: “Якщо людина розглядається тільки крізь призму моносистемного бачення дійсності, то вона і в біології, і в соціології, і в психології постане як замкнута автономна система, що взаємодіє з іншими настільки ж незалежними системами – середовищем, суспільством, всесвітом. Але як же буде проходити між ними взаємодія, коли вони (системи) є автономними і замкнутими. Виходить такі системи приречені на вимирання. Адже будь-яка система (біологічна, соціальна тощо) не має такого запасу енергії та речовини, щоб функціонувати замкнутою” [6, с. 112].

З аналізу наукової літератури на пошук сутності еволюційного підходу постає явним те, що такий підхід науковці застосовують до вирішення різних проблем. Проте майже всі вони об’єднуються підпорядкуванням відповідній загальній концепції, основою якої досить часто слугує системне пізнання та закономірності розвитку (відбір і мінливість). На цьому акцентують увагу в своїх дослідженнях не лише біологи (Ч. Дарвін, І.І. Шмальгаузен та ін.), а й філософи (К. Поппер, Г. Спенсер та ін.), психологи (А.Г. Асмолов, С.Л. Рубінштейн та ін.). Так, К. Поппер пише, що “теорія природного відбору – це, по суті, фундаментальна узагальнювальна теорія життя, і для розуміння сучасного природознавства необхідно її повне визнання” [9, с. 145]. Тому більшість науковців застосовували і застосовують еволюційний підхід у тих випадках, коли постає необхідність у розкритті особливостей та закономірностей розвитку (еволюції природних систем, психіки людини та її особистості, знань тощо), пояснюючи досліджувані ними процеси мовою еволюціонізму (“дарвінівською” як дехто називав), застосовуючи ідею еволюції, яка як стверджував К. Поппер, “інтегрує об’єктивні знання про будь-що і завжди спрямована на перехід від невизначеного і простого до визначеного і складного” [9, с. 76–77].

Слід зазначити, що і еволюційний, і екологічний підходи (самі по собі) не мають такої великої пояснювальної значущості як їх єдність. «Якщо процес еволюціонізації знань припускає застосування принципу історизму і пошуку еволюційного сенсу в знаннях, то екологізація спричинює детермінацію особливостей пошуку і пояснення знань, виходячи із загальності та значущості відносин “організм – середовище”» [2, с. 114]. Н.П. Депенчук і В.С. Крисаченко у своїй книзі “Екология и теория эволюции” (1987) розкривають особливості взаємодії теоретико-еволюційних і екологічних проблем, теорії еволюції та екології, виходячи з тієї ролі, яку вони відіграють у сучасній науці. Автори пишуть, що “в наші дні еволюційний і екологічний підходи стають домінуючими у вивченні всіх структурних рівнів організації природи від неживої до живої. Особлива роль еволюційного та екологічного підходів у сучасному природознавстві визначається їх інтеграцією та можливостями прогнозування перспектив розвитку не лише біологічної науки, а й інших природничих наук <...> Інтеграція екологічного та еволюційного напрямів, їх модифікація та різні форми реалізації конкретизують можливі шляхи розвитку інтеграційних процесів у науці взагалі, демонструють становлення та розвиток системності наукових знань” [4, с. 14].

Дослідження не лише В.С. Крисаченка та Н.П. Депенчук, а й Г. Ленські, Ж. Ленські, П. Штомпки доводять важливість застосування саме еколого-еволюційного підходу, який поєднує в собі два підходи, інтегровані на основі

чітко визначених ідей. Так, П. Штомпка пише: “Я схильний вважати, що в основі всіх або більшості тенденцій сучасного розвитку лежить одна, яка пояснює інші. Ця тенденція – зростання обсягу інформації, якою володіє людство, особливо тієї, яка необхідна йому для впливу на матеріальний світ, тобто технології. Зорієнтуватися в інформаційному просторі можна на основі еколого-еволюційного підходу, який уможливорює поєднувати в собі і екологічний, і еволюційний підходи та не має обмежень у його застосуванні”.

Застосування еколого-еволюційного підходу до навчання природничим дисциплінам як такого, що поєднує в собі два наукові підходи, підкреслює його значущість у змісті шкільної природничо-наукової освіти. Якщо екологічний підхід орієнтує, насамперед, на аналіз відносин між об'єктами в просторі (враховуючи певною мірою їх історію), з'ясування їх впливу на те середовище, в якому ці об'єкти перебувають, то еволюційний – спрямований на аналіз часових відносин між об'єктами дослідження, а також на з'ясування характеру зв'язків між послідовними станами одного і того самого об'єкта (з урахуванням їх просторових структур). Як пишуть Н.П. Депенчук, В.С. Крисаченко, “при екологічному підході дослідник має справу з об'єктом у його довкіллі (синхронний аналіз), а при еволюційному – з його становленням і розвитком (діахронний аналіз)” [4, с. 88].

Еколого-еволюційний підхід зараховуємо до категорії наукових, оскільки його сфера застосування не обмежується лише однією біологією (як наукою та навчальним предметом). Він може відігравати істотну роль у пізнанні закономірностей і небіологічного походження. Наприклад, закономірностей антропології, які пояснюють перехід від наук біологічних до соціальних; глобальної екології, в якій соціальні закономірності визначають стан біосфери; еволюції атомістики та будови органічних речовин; космології з її еволюцією Всесвіту тощо. Основне призначення еколого-еволюційного підходу – пояснення еволюції природничо-наукової картини світу. При цьому основним виступає об'єднання принципів цілісності природи та її розвитку, які впливають із концептуальних ідей еволюції (розвитку) й екоцентризму. При дослідженні (пізнанні) об'єктів природи ця єдність конкретизується у формі інтеграції ідеї еволюції та принципу цілісності природи на основі екологічних зв'язків між її системами.

Попри всі наявні сфери застосування екологічного й еволюційного підходів, пояснення науковцями їх сутності, ми маємо своє бачення та розуміння поняття “еколого-еволюційний підхід”.

Під еколого-еволюційним підходом розуміємо сучасний загальнонауковий напрям у методології пізнання об'єктів природи як цілісних систем із поясненням їх екологічних зв'язків та еволюційного розвитку. Розглядаючи природу як цілісну систему з множинністю систем живої та неживої природи, ми доходимо висновку про те, що природа постійно розвивається, здатна до самоорганізації та підлягає дії загальних законів природи.

При цьому еколого-еволюційний підхід дає якісно нове системне уявлення про об'єкти пізнання, відмову від органоцентризму на користь біоцентричного й екоцентричного світорозуміння.

Висновки. Враховуючи вищесказане, роль еколого-еволюційного підходу у шкільній природничо-науковій освіті полягає в тому, що цілісність її змісту має формуватися відповідно до концепції глобального еволюціонізму (системи уявлень про загальні процеси розвитку природи в усіх його природно-

історичних формах – соціальної, біологічній еволюції, історичному розвитку Землі, еволюції Сонячної системи та Всесвіту) шляхом екологізації змісту навчального матеріалу.

Список використаної літератури

1. Акимова И.А. Экология / И.А. Акимова, В.В. Хаскин. – М. : Мир, 1998. – 455 с.
2. Глобальная экологическая проблема / под ред. Г.И. Морозова, Р.А. Новикова. – М. : Мысль, 1988. – 167 с.
3. Грузман Г. Ноосфера как философия экологии [Электронный ресурс] / Г. Грузман. – Режим доступа: <http://grani.agni-age.net/articles10/4304a.htm>.
4. Депенчук Н.П. Экология и теория эволюции: (Методол. аспект) / Н.П. Депенчук, В.С. Крисаченко ; АН УССР, Ин-т философии. – Киев : Наук. думка, 1987. – 238 с.
5. Дробноход М.І. Екологія в освітньому полі України / М.І. Дробноход, Ф.В. Вольвач // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 17–23.
6. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода / В.П. Кузьмин // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 4. – С. 112.
7. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.
8. Одум Ю. Экология : в 2 т. : пер. с англ. / Ю. Одум. – М. : Мир, 1986. – Т. 1. – 328 с.
9. Поппер Карл Р. Объективное знание. Эволюционный подход / Карл Р. Поппер ; пер. с англ. Д.Г. Лахути ; отв. ред. В.Н. Садовский. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.
10. Ситник К. Екологічні знання чи явна некомпетентність та непорозуміння / К. Ситник та ін. // Освіта. – 1998. – 25 березня. – С. 3–11.
11. Сірій Є.В. Соціологія: Заг. теорія, історія розвитку, соціальні та галузеві теорії : навч. посіб. / Є.В. Сірій. – К. : Атіка, 2004. – 480 с.
12. Снакин В.В. Экология и охрана природы : словарь-справочник / В.В. Снакин ; под ред. академика А.Л. Яншина. – М. : Мир, 2000. – 874 с.
13. Чижов П.Г. Проблема актуализации гуманного отношения человека к природе : дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.11 / Павел Григорьевич Чижов. – Бишкек, 1998. – 246 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Рыбалко Л.Н. Эколого-эволюционный подход к изучению естественных дисциплин: выяснение сущности и природы исходных понятий

В статье раскрыта сущность эколого-эволюционного подхода, примененного к изучению естественных дисциплин, и его исходных понятий. Обоснована роль эколого-эволюционного подхода в естественно-научном образовании.

Ключевые слова: *эколого-эволюционный подход, предметы естественного цикла, естественно-научное образование.*

Rybalko L. Ecological and evolutionary approach to the study of natural sciences: elucidation of the essence and nature of the basic concepts

The article explores the nature of ecological and evolutionary approach applied to the study of natural sciences, and its basic concepts. The role of ecological and evolutionary approach to science education.

Key words: *ecological and evolutionary approach, objects of natural sciences, science education.*

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто проблему оптимізації поведінки через формування нових ефективних динамічних стереотипів, здатних суттєво вплинути на реформування поведінки особистості. Запропоновано модель формування та закріплення в свідомості ефективних динамічних стереотипів, які допомагають виробити нові форми поведінки й ефективно реагувати на ситуації, що виникають у житті особистості, подано правила і процедури створення нових бажаних звичок; розкрито передумови їх реалізації.

Ключові слова: особистість, поведінка, свідомість, несвідоме, динамічний стереотип.

Фундаментальна потреба людина – визначити, розвідати межі своїх можливостей. Водночас, розширюючи свої можливості, особистість збільшує можливості суспільства. У цьому плані формування людиною свого особистісного “Я” не є самоціллю: воно необхідне тільки як особливий інструмент, особливий апарат для того, щоб вільно орієнтуватися в полі існуючих можливостей поведінки. Якщо говорити конкретніше, то метою й сенсом життя кожної непересічної особистості повинні бути пізнання та реалізація нею своїх граничних можливостей.

Мета статті – розкрити модель формування та закріплення в свідомості ефективних динамічних стереотипів, які допомагають виробити нові форми поведінки й ефективно реагувати на ситуації, що виникатимуть у нашому житті.

Становлення особистості – надзвичайно складний, часом драматичний процес, адже щоб стати насправді особистістю (у реальному, а не уявному плані), людина повинна пройти тривалий період, перетворитися в особистість приблизно так, як відбувається процес лагодження шкіри; вона мусить набути навичок та вмінь соціального й особистісного самовибудовування, щоб повною мірою своє реалізувати людське єство та власний особистісний потенціал.

З усього викладеного логічно випливає запитання, яке кожен може поставити самому собі: “А що, хіба я – не особистість?” На жаль, нічого однозначно обнадійливого сказати поки що не можна, оскільки в переважній більшості випадків те, що ми називаємо “особистість”, – не більш ніж набір певних динамічних стереотипів (звичок), домінант (бажань, переважно неусвідомлених, а значить, неістинних) і ролей, які **пробуджуються в нас під впливом певних обставин**. Таким чином, наш песимізм стосовно поняття “особистість” – це і не зовсім песимізм, а лише “оптимізм добре обізнаної людини”. Зрештою, песиміст – це людина, яка лише передчасно говорить правду.

Водночас усе сказане – аж ніяк не привід для того, аби засмучуватися; це швидше слухна нагода зробити для себе важливий висновок. Адже якщо досі нас не було, а були лише наші неефективні динамічні стереотипи й домінанти, які почергово весь час змінюють одна одну, блукання по життю під покровом завчених ролей, ігри нашої підсвідомості зі свідомістю, коли остання тільки прислужувала першій, виправдовуючи всі її примхи та замовлення, отже, якщо нас до цього часу не було, значить, у нас є ще надія на відродження, є великі перспективи на майбутнє. Можливо, саме тепер у нас з’явилися реальні шанси вибра-

тися з мракобісся власного звеличення та обожнювання; тільки зараз, “тут і тепер” ми отримали можливість знайти в собі того, хто був відсутній досі, – своє “Я”. Треба вже позбавити себе від фікції нашого звичного, хибного, вигаданого “Я”, звільнитися від чаду самовозвеличення, придушити в собі бога тріскучого марнославства, чия фальшива облудність іноді здається нам символом могутності і, нарешті, зрозуміти, що геоцентрична (егоцентрична) модель світу (у нашому випадку – суб’єктивного, психічного) нескінченно застаріла. Не Сонце обертається навколо Землі, а Земля навколо Сонця, не інші люди обертаються навколо нас, а ми обертаємося у світі інших людей, яких, до речі, через свою рольову гру ми навчилися не помічати.

Чи є в нас шанс виправити стан речей? Є! Але тільки в тому випадку, якщо зрозуміємо, що ми є заручниками своєї поведінки, своїх поганих звичок, домінант, образів суб’єктивного сприйняття, де речі, і події сприймаються тільки в чорно-білому форматі. Якщо ми усвідомимо це, то, ймовірно, **зможемо й змінити стан справ, навчившись змінювати власну поведінку**. Тоді тільки з’явимося ми самі, а з нами й інші люди, тільки справжні, а не партнери по “заїжджених п’єсах”[3].

Отже, ми визначилися з точкою докладання зусиль і з тим, що ми хочемо виправити, щоб радикально змінити ситуацію, яка склалася. Мова йде, насамперед, про **свідоме, осмислене вироблення нових форм поведінки, нових звичок поводитися інакше в ситуаціях, коли ми реагували неадекватно й неефективно**. Врешті-решт, головне – це не те, що трапляється з нами в житті, а те, **як ми реагуємо** на все, що з нами трапляється. Будучи обдарованими розумом і здібностями, люди, на жаль, стають жертвами своїх поганих звичок.

І причиною цього є нерозуміння того, яким законам функціонування підпорядковується мозок людини. Оскільки це питання має ключове значення, зупинимося на ньому детальніше.

Мозок людини – структура надскладна й дуже консервативна, як він побудований і як працює – наука поки що знає небагато, але ми знаємо напевно, що він навчається дотримуватися того напряму та набору певних поведінкових реакцій, які формуються стихійно, керуючись власними законами функціонування й розвитку або під впливом певного середовища, в якому людина перебуває постійно, або **свідомо прищеплюються самою людиною**, здатною демонструвати свободу вибору тієї чи іншої поведінки. Вивчення роботи мозку треба почати з вивчення звичок, які, за висловом Ф. Бекона, є головними правителями людського життя, всевладними над тілами й думками людей. Нас, насамперед, буде цікавити, як саме утворюється звичка, або інакше – динамічний стереотип, яким особливостям функціонування вона підпорядковується і яке місце посідає в свідомості людини, точніше сказати, у підсвідомості, коли вже остаточно сформувалася й закріпилася там (як ми вже знаємо, підсвідомість, фактично, і визначає поведінку людини).

Отже, насамперед, необхідно зазначити, що як специфічна особливість діяльності людського мозку звичка виростає з виконання одних і тих самих дій знову й знову, з повторення, з постійного обдумування одних і тих самих думок у різних варіаціях, і, будучи сформованою, вона нагадує цементний блок, який важко зламати.

За винятком рідкісних випадків, коли людина піднімається над оточенням, мозок її видобуває матеріали для створення думки із цього оточення, а звичка

кристалізує ці думки, спрямовує за заздальгідь заданими взірцями й фіксує в підсвідомості, де вони стають важливою (фактично, домінуючою) частиною особистості, яка незримо керує нашими діями, формує наші забобони й упередження та контролює думку [5].

Якщо правильно, що звичка стає жорстоким тираном, який керує людьми всупереч їх волі, бажанню й схильностям, то у свідомості мислячої людини логічно виникає запитання: а чи можна цю могутню силу приборкати й використувати для блага людини, як і інші сили природи? Сучасні психологи впевнено стверджують: погану звичку (динамічний стереотип) можна підкорити, приборкати, примусити на себе працювати, не дозволяючи їй панувати та визначати дії й характер людини.

Подолати погані звички не так важко, якщо будемо пам'ятати, що ми не обмежуємося своїми звичками: ми оператори, які приймають рішення, що часто залежать від способу нашого мислення. Дуже важливо пам'ятати, що звички – це не те, чим ми є, а те, що ми робимо: *всі звички набуваються й виховуються*. Наша психіка схожа на дику тварину, котра потребує дресування. А в основі всякої дресури лежить позитивне підкріплення. Позитивний досвід тільки зміцнює віру в себе.

Якщо говорити про суто технологічний бік проблеми, то єдиний спосіб перемогти стару звичку – замінити її новою позитивною звичкою або звичками за допомогою емоцій та мисленнєвого *підкріплення й повторення* доти, поки вони там не відстояться й не закріпляться.

Нижче подано правила та процедури створення нових бажаних звичок. Однак перш ніж говорити про формування нових звичок, необхідно вказати на деякі передумови їх реалізації.

Отже, **по-перше**, боротьба зі старими звичками починається з того, щоб у жодному разі не дозволяти собі реагувати на їх провокацію так, як ви це робили до цього моменту.

Якщо потрапляючи ситуацію, яка традиційно викликає у вас відчуття страху, тривоги, занепокоєння, ви піддастесь своєму відчуттю й спробуєте уникнути контакту, то ви, можливо, відчуєте полегшення, але це стане для вашої психіки в подальшому ще одним стимулом для того, щоб боятися та переховуватися відповідно. Припинити боятися неможливо, якщо ти щоразу знаходитимеш спосіб уникнути небезпеки зверненням по допомогу, втечею; відступивши один раз, доведеться відступити й другий раз і так до останнього. Якщо повторюється попередній стереотип поведінки, то він лише закріпиться, посилиться: “повторення – мати навчання”. Зрештою, перед вами постане та сама перепона, що й на початку, то чи не краще було наважитися зразу?

Як кажуть, святе місце порожнім не буває, тому не можна відмінити одну реакцію, замінивши її на іншу, на новий спосіб реагування. Цей новий спосіб вам треба продумати попередньо (під час зустрічі з провокацією часу на роздуми не буде). Коли ж ви знаходите способи інакше реагувати на свої провокації, то виникають нові стійкі зв'язки між цією провокацією й новими реакціями з вашого боку. У справу вступають нові агенти, які знизять концентрацію звичної для вас реакції [3].

По-друге, треба пам'ятати, що специфічним чином у таких ситуаціях поводиться наша увага, переключаючись з нейтральних по суті, зовнішніх подразників на наші “внутрішні” образи. Наприклад, ви дивитесь на обставини, які вас лякають, але бачите в той момент не те, на що дивитесь, а різноманітні

“внутрішні” картини (картину свого приниження, втрат, поразки тощо). Таким чином, ви випадаєте з актуального моменту, провалюючись у власні фантазії, які, підкоряючись звичній тенденційності, малюють вам загрозливі картини. Ваше завдання, таким чином, зводиться до того, щоб у цій стресовій ситуації бути живим і точним у вашій реакції на те, що відбувається і в його оцінці, а це означає, що ви повинні *бачити, чути, відчувати все те, що відбувається в дійсності в цей момент простору й часу, “тут і зараз”*. Просто фіксація на житті, а не на побоюваннях.

По-третє, ніколи не шукайте виправдань своїм негативним емоційним реакціям, найсильніша з яких – гнів. Чим більше виправдань, тим більше закріплюється звичка попередня, тим менше шансів виробити ефективний стиль реагування.

Але найголовніше, що необхідно усвідомити, коли ми наважилися змінити звичку, це те, що просто відмовитися від небажаної звички неможливо, оскільки такі звички мають тенденцію повертатися, якщо місце, яке вони займали у свідомості, не зайняте іншою звичкою *іншого роду*. Втрата звички залишає прогалину у свідомості, і ця прогалина має бути заповнена якоюсь іншою звичкою, інакше стара звичка повернеться й *вимагатиме* своє місце.

Отже, для формування нової *бажаної* звички необхідно дотримуватися таких правил:

1. На початку формування нової звички вкладайте всю силу та ентузіазм у свої дії. *Відчуйте, чого ви хочете*. Зробіть нову мисленнєву стежку якомога помітнішою й глибшою із самого початку, щоб наступного разу ви легко її побачили.

2. Повністю зосередьте увагу на створенні нової стежки, тримайтеся подалі від старих стежок, щоб не піддатися спокусі йти ними.

3. Ходіть новою стежкою якомога частіше (крапля довбає камінь не силою, а частим падінням); створюйте можливості для цього, а не чекайте, коли вони виникнуть з волі випадку.

4. Опирайтеся спокусі пройти старими, легкими стежками, якими ви користувалися раніше. Щоразу, долаючи спокусу, ви стаєте сильнішими.

5. Переконайтеся, що ви намітили правильну стежку до вашої головної мети, і йдіть нею без страху й сумніву.

Пам'ятайте: для подолання поганої звички взагалі важливі не швидкість і натиск, а наполегливість та тривалий період. Як говорив якийсь мудрець, принципи завжди здійснюються повільно, але люди завжди квапляться. Щоб реалізуватися в діях чи реальності, ваша ідея або значуще для вас бажання повинні утримуватися у свідомості *наполегливо та з вірою*, поки звичка не надасть їм постійної форми.

Нарешті, зазначимо таке: якщо ми навчимося вибирати те краще, до якого треба прагнути, то натренована звичка зробить його і легким, і приємним.

Отже, ми вже з'ясували, який вплив на людину має сила звички, коли вона вже стала стійкою. До всього сказаного можна додати, що за допомогою сили звички, коли вона міцно закріпилася в мозку, людина здатна сама формувати власну особистість. Будь-яка дія при достатньому повторенні стає звичною, і свідомість у цьому плані видається лише масою мотивувальних сил, які виростають із наших щоденних звичок.

Звичка – мудрий витвір природи, завдяки їй ми діємо автоматично, вона переносить контроль за діями з тих частин мозку, які відповідальні за свідомість, на ті частини, які відповідають за підсвідомість. Успішна людина здатна виробити

ти в собі за допомогою працелюбності, тренування й повторення досконалу програму, на яку може покластися, програму, в основу якої будуть покладені добрі звички. І коли ми у своїй поведінці керуємося планом, виробленим нами, то отримуємо можливість впливати на ситуацію так, як ми вважаємо за потрібне, згідно зі своїми глибинними інтересами й цінностями. Занепокоєна та невпевнена в собі людина, навпаки: на початку будь-якої справи вона обов'язково повинна долати закладену в ній негативну програму, основою якої є негативні звички.

Що нам дійсно необхідно більше за все для реалізації задуманого нами плану, в основі якого будуть покладені добрі звички, то це характер, що є запорукою успіху в діяльності й поведінці людини.

Як писав видатний російський фізіолог І.П. Павлов, характер (форма поведінки) людини багато в чому залежить від набутих навичок; по суті, наш *характер – це величезна сукупність звичок, способів реагування в тих чи інших ситуаціях. Характер – це зовсім не друга натура людини, це просто звичка, яка може бути змінена, і її потрібно змінити.*

Кожна людська душа шляхом досвіду, приємного й неприємного, збирає матеріали, з яких будує свої розумові та моральні здібності. І характер тут не виняток – він створюється самою людиною й показує рівень, якого людина досягла у своїй особистісній еволюції. Які риси характеру треба змінити? Якщо ми хочемо перемогти в собі небажані емоційні схильності, ми повинні холоднокрівно й відсторонено імітувати зовнішні прояви тих рис характеру, які б хотіли мати. Поступово ця *нова поведінка ввійде у вашу звичку*, а з часом, коли вона *зафіксується* на рівні підсвідомості, сформується позитивний динамічний стереотип, який, власне, і є метою наших зусиль; саме сукупність сформованих і ретельно продуманих динамічних стереотипів оптимізує поведінку людини на далеку перспективу.

Отже, як ми вже з'ясували, звичку цілком можна змінити. Нагадаємо ще раз, із чого треба починати боротьбу з подолання хибних і формування позитивних звичок. Спочатку треба виявити, в яких ситуаціях ви звикли реагувати не найкращим чином, що зумовлює втрати. Після цього необхідно відслідковувати, *як саме ви реагуєте* в цих ситуаціях, а потім продумати, який варіант поведінки тут був би більш вдалим і вигідним. Найбільша складність полягає в тому, що необхідно загальмувати несприятливу реакцію в подібних ситуаціях, перш ніж вона реалізується й накриє нас з головою. Потім слід замислитися; що буде після того, як вчинити скандал або, навпаки, схилити голову й відчувати себе винним? Чи буде після цього погане до нас ставлення, чи будуть на нас “їздити”. Коли ви це зрозумієте, то згадайте той варіант поведінки в цій ситуації, який продумали як запасний, і реалізуйте його. Якщо на вас не ображаються або якщо на вас не будуть “їздити”, то виникне *“позитивне підкріплення”*, а тому наступного разу вам буде уже простіше змінювати свою поведінку. *Поступово нова поведінка сформує нову звичку, тобто ефективний динамічний стереотип.*

Слід пам'ятати: те, яким способом змушують людей щось робити, вчить їх бути керованими саме таким способом.

Висновки. Модель формування й закріплення певних динамічних стереотипів надає можливість суттєво підвищити ефективність поведінки особистості, робить її ще більш конкурентоспроможною та орієнтованою на успіх.

Список використаної літератури

1. Бендлер Р. Используйте свой мозг для изменения. Нейролингвистическое программирование : пер. с англ. / Р. Бендлер. – СПб., 1995. – 168 с.

2. Бессер-Зигмунд К. Магические слова / К. Бессер-Зигмунд. – СПб. : Питер-Пресс, 1996. – 224 с.
3. Курпатов А.В. Как избавиться от тревоги, депрессии и раздражительности / А.В. Курпатов. – 2-е изд. – СПб. : Нева, 2003. – 416 с.
4. Русинка І.І. Психологія : навч. посіб. / І.І. Русинка. – К. : Знання, 2011. – 403 с.
5. Хилл Н. Закон успеха. Думай и богатей / Н. Хилл. – Екатеринбург : Литур, 2001. – 704 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Русинка И.И. Трансформация поведения личности

В статье рассмотрена проблема оптимизации поведения через формирование новых эффективных динамических стереотипов, способных существенно повлиять на реформирование поведения личности. Предложена модель формирования и закрепления в сознании эффективных динамических стереотипов, которые помогают выработать новые формы поведения и эффективно реагировать на ситуации, возникающие в жизни человека; представлены правила и процедуры создания новых желаемых привычек; раскрыты условия их реализации.

Ключевые слова: личность, поведение, сознание, бессознательное, динамический стереотип.

Rusinka I. The transformation of behavior of the personality

The problem of optimizing behavior through the formation of new efficient dynamic stereotypes that could significantly affect the reform of individual behavior. A model of the formation and consolidation in the minds of the effective dynamic patterns that help to develop new forms of behavior and to respond effectively to situations that arise in a person's life are the rules and procedures for the establishment of new desirable habits, disclosed the conditions for their implementation.

Key words: personality, behavior, consciousness, the unconscious, the dynamic stereotype.

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто акмеологічний підхід у теорії та практиці післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: акмеологія, акмеологічний підхід, вихователі дошкільного навчального закладу, професіоналізм, післядипломна освіта.

У Національній доктрині розвитку освіти зацентровано увагу на тому, що підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їхнє професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації освіти, а отже потреба в професіоналах зростає з кожним днем. Прагнення до модернізації зумовлює бажання розвитку й удосконалення української педагогічної освіти з метою виходу на європейський простір; ураховує концептуальні засади Болонського процесу, що є актуальним зовнішнім чинником впливу на педагогічну систему України. Історія дослідження професіоналізму сягає тисячоліть. На сьогодні ми маємо *систему спеціальних наук*, в основі яких теорія і практика розвитку дорослої особистості як професіонала. Серед цих наук нас цікавлять такі, що можуть забезпечити професійний розвиток педагогів в умовах системи післядипломної педагогічної освіти, зокрема їхнє творче самовираження як показник високого рівня роботи (повної реалізації вимог Національної доктрини розвитку освіти, освітніх стандартів, концепцій, програм).

Поняття розвитку дорослої особистості (як професіонала) вивчає коло наук: акмеологія (Б. Ананьєв, А. Бодалєв, Н. Вишнякова, Г. Данилова, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, Л. Орбан, М. Рибніков), аксіологія (К. Бакрадзе, Дж. Дьюї, Л. Чухіна), андрагогіка (Б. Ананьєв, С. Вершловський, С. Змеєв, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська), педагогічна психологія та педагогічний менеджмент (Г. Ельнікова, В. Крижко, Є. Павлютенков, Л. Столяренко), синергетика (М. Богуславський, О. Князева, С. Кульневич, В. Лутай, О. Чорний), серед яких проблема розвитку професіоналізму є однією з найголовніших. Завдяки синергетичному зв'язку зазначених наук ми можемо *визначити пріоритети розвитку дорослої особистості як професіонала* (сучасного вихователя дошкільного навчального закладу).

Мета статті – розкрити й обґрунтувати особливості акмеологічного підходу у теорії та практиці післядипломної педагогічної освіти.

Цінність для нашої роботи мають розробки російських учених, зокрема А. Деркача й В. Зазикіна з питань активної розробки методологічних засад акмеології. Дослідники наголошують на тому, що професіонал – це суб'єкт професійної діяльності, який має високі показники професіоналізму особистості та діяльності, самоефективності, високий професійний і соціальний статус, систему особистісної та діяльнісної нормативної регуляції, що динамічно розвивається, постійно спрямований на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні та професійні досягнення [1, с. 227]. Й додаючи, “це фахівець, здатний до творчого самовираження – показника його “професійної зрілості” та розвитку, професіо-

налізму діяльності (“якісна характеристика суб’єкта праці, що відображує високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїття ефективних професійних навичок і вмінь, у тому числі оснований на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами та способами рішення професійних завдань, що дає змогу здійснювати діяльність із вищою і стабільною продуктивністю; характеристика, що підлягає подальшому розвитку”» [1, с. 227]).

Згідно з авторською теорією, у вихователя, здатного до творчого самовираження, насамперед мають бути розвинутими *педагогічні цінності* (загальні педагогічні цінності, високоосвіченість, творчість, особистий досвід, науково-пошукова діяльність, генерація нових ідей), *характерологічні особливості* (ініціативність, упевненість, працездатність, готовність до альтернативного мислення).

Причому, щоб мати можливість постійного підвищення кваліфікації вихователів дошкільних навчальних закладів, потрібно ґрунтовно дослідити теорію і практику професійної діяльності особистості. Однією з провідних наук, що розглядають розвиток дорослої особистості як професіонала, є акмеологія (галузь наукового знання, об’єктом вивчення якої є “людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, у тому числі в освіті, самостійній професійній діяльності системі підвищення кваліфікації” [3, с. 6]) має закон самовираження особистості в професії [1, с. 52]), що в ньому описуються всі процеси та механізми професійного самовизначення, самоствердження, самореалізації, професійного образу “Я” та особистісно-професійного зростання в контексті самовираження особистості в професії. Через акме (“вища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень...” [1, с. 217]) або акме колективне (“прояв високого професіоналізму в груповій діяльності...” [1, с. 217]) особистість виявляє свою сутність. Предметом вивчення акмеології є професійна зрілість, професіоналізм педагога, їхнє вдосконалення (що є провідною метою системи післядипломної педагогічної освіти). Основне поняття акмеології – зрілість (досконалість).

Якщо керуватись теорією вищезазначеної науки, то професіоналізм – структура акмеологічних здібностей у професійній діяльності (навчально-виховна діяльність і діяльність у системі післядипломної педагогічної освіти), що може складатися: зі здатностей до досягнення людиною максимально високого ступеня професійного розвитку, можливого для певного відрізка часу, здібності передбачати ситуації нерівномірних ситуацій, здібності самому створювати умови (середовище) для реалізації висхідного вектора свого професійного розвитку. Тут важливу роль відіграє здібність до прогнозування і планування своєї особистої професійної діяльності, здібність сприяти реалізації професійної діяльності навколишній, здібність знаходити принципово нові способи інтенсифікації процесу професійного розвитку в межах його висхідного вектора [5, с. 82–84]. Зазначені акмеологічні здібності виразно свідчать про власне підґрунття формування – творчі здібності та вказують на їх взаємозалежність і важливість у розвитку кожної особистості, особливо як професіонала: “акмеологічні здібності за своєю природою є творчими, однак, виростаючи з творчих здібностей, вони: набувають власні акмеологічні механізми формування – самоосвіту та саморозвиток, самовиховання та самовдосконалення, самоконтроль і самоорганізацію, самовизначення та саморегуляцію; набувають тільки їм притаманні властивості, що забезпечують принципову незавершеність процесу розвитку. Унас-

лідок цього акмеологічні здібності стають найважливішим фактором розвитку людини, досягнення нею акме і подальшого інтенсивного руху – від однієї верхівки до іншої” [5, с. 84].

Цікавими для нашого дослідження є аргументи про можливі шляхи розвитку професіоналізму, акмеологія дає змогу проектувати розвиток особистості як професіонала в умовах післядипломної освіти, одним із провідних шляхів розвитку якого є утворення акмеологічної моделі. Післядипломна педагогічна освіта покликана формувати професіоналів, а отже, своєю метою вбачає розвиток, підвищення кваліфікаційного рівня професіонала.

Як вважає більшість науковців, традиційна система освіти, що спирається на принципи класичної науки, вже не здатна ефективно виконувати роль засобу освоєння людиною світу, й тому виникла необхідність розробки нової парадигми освіти, що відповідала б новому світобаченню XXI ст. Останнім часом усе більшу популярність серед методологів педагогіки набуває ідея впровадження в педагогічну теорію й, відповідно, у педагогічну практику основних положень *синергетики* – нового філософського напрямку, що претендує на метанауковий статус. Синергетика, що виникла на стику різних наукових шкіл, досліджує універсальні закономірності еволюції й самоорганізації складних систем будь-якого типу, як природних, так і соціальних, котрі перебувають у стані нестійкості й хаосу [4].

Згідно із теорією синергетики, виділимо основні аспекти цілісної системи (для нас системою є процес творчого самовираження), що полягають у таких твердженнях: важливою властивістю складних систем є їхня організація; умовами динамічного розвитку системи є наявність в її структурі нестійких станів; сучасний стан системи визначається, формується, організується її майбутнім станом; поле шляхів розвитку системи має альтернативи і визначається внутрішніми властивостями системи; визначним для переходу системи на новий рівень розвитку можуть стати незначні впливи [6, с. 87].

Необхідно враховувати той факт, що педагогічна психологія дає змогу професіоналу “використовувати досягнення психології для вдосконалення педагогічної практики” [8, с. 3], психологія професійної освіти є галуззю педагогічної психології, що досліджує “психологічні механізми освіти та виховання у системі професійної освіти, механізми оволодіння професією, під якою розуміють рід трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є звичайним джерелом існування” [8, с. 399]. Цікавим для вивчення є організація професійної освіти, що має підпорядковуватись ряду принципів: “принцип відповідності професійної освіти сучасним світовим тенденціям спеціальної освіти; принцип фундаменталізації професійної освіти вимагає зв’язку з психологічними процесами здобуття знань, формування образу світу (Є.А. Клімов), з установами проблеми набуття системних знань; принцип індивідуалізації професійної освіти вимагає вивчення проблеми формування професійно вагомих якостей, які необхідні представникові тієї чи іншої професії” [8, с. 399–400].

Відзначимо, що “перед психологією праці постало завдання відповісти на соціальне замовлення з підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Однією з головних стала проблема професіоналізму: виявлення закономірностей формування і вдосконалення робочих вмінь і навичок, їх перебудова і функціонування за нових умов, процес формування професійних здібностей, розробка психологічних питань професійної освіти. Професійне самовизначення розглядається як

процес, що охоплює весь період професійної діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до виходу з трудової діяльності й основною детермінантою правильного вибору є професійний інтерес або професійна спрямованість” [8, с. 407–410].

Вважаючи цю тенденцію ваговою, не менш важливим, на нашу думку, є функціонування аксіології, яка передбачає дослідження професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів як самоцінності особистості, “зв’язків різноманітних цінностей між собою, соціальними та культурними факторами і структурою особистості” [2, с. 491]. Спільним твердженням багатьох учених (Дж. Дьюї, К. Льюїса, А. Мейнонга, Р. Перрі та ін.) є таке, що “джерело цінностей – у біопсихологічно інтерпретованих потребах людини, а самі цінності можуть бути емпірично фіксовані як специфічні факти реальності, що її можна спостерігати” [2, с. 491]. Отже, діяльність професіонала можна розглядати як самоцінність особистості вихователя, дорівнюючи її до загальної структури цінностей.

Андрагогіка дає можливість професійного вдосконалення через “специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослими суб’єктами навчальної діяльності” [7, с. 179], специфічним предметом андрагогіки є теорія та методика навчання дорослих людей у контексті неперервної освіти [7, с. 6], а неперервна освіта – складова системи післядипломної педагогічної освіти (педагогічний (андрагогічний) процес є також спеціально організованим, “позитивно результативним освітнім процесом”, у просторі якого “здійснюється синтез ідей і положень із галузі не тільки людинознавства, а і суспільствознавства, філософії освіти, культурології, інших дисциплін... Таким чином, андрагогіка являє собою яскравий приклад вираження загальних тенденцій розвитку сучасного наукового знання” [7, с. 6–7], що дає змогу обирати різні шляхи до розвитку педагогічного професіоналізму через “науковий контекст андрагогічного знання визначається розглядом таких категорій, як: людина (в її цілісності на етапі життєдіяльності, що характеризується як дорослість); дорослість (якість, що задає віковий і соціальний діапазон розгляду специфіки дорослої людини як суб’єкта освіти); освіта (соціокультурний механізм цілеспрямованого розвитку і формування людської якості (образу) на основі систематизованого в змістовному і процесуальному аспектах навчання і виховання); освіта дорослих (перебуває у контексті неперервної освіти професійно-особистісного становлення людини, здійснюється у варіативних формах); неперервна освіта (освіта, що розглядається у співвіднесенні із цілісним простором життєдіяльності людини); андрагог (загальна назва спеціалістів, зміст роботи яких пов’язаний зі сферою навчання дорослих)” [7, с. 7].

Висновки. Отже, можна стверджувати, що акмеологія розкриває пріоритети розвитку дорослої особистості в самовираженні у професії, вивчення професіоналізму як рівня діяльності; аксіологія – професіоналізм як самоцінність; андрагогіка – специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь; педагогічна психологія – втілення знань із психології у педагогічну практику; синергетика – самоорганізацію.

Дані зазначених наук дають можливість виявити найбільш пріоритетні шляхи розвитку професіоналізму вихователям дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти, допомогти з’ясувати особистісні значущі якості (педагогічні цінності, характерологічні особливості), стимули, мотивацію до праці, насамперед над собою.

Список використаної літератури

1. Акмеология : учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
2. Большая советская энциклопедия : в 3 т. / гл. ред. А. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – Т. 1: А-Ангоб. – 608 с.
3. Данилова Г. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті / Г. Данилова // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 6–9.
4. Зеленев Є.А. Теоретичні основи планетарного виховання студентської молоді : [монографія] / Є.А. Зеленев. – Луганськ : Вид-во НЦПРК “НОУЛІЖ”, 2008. – 272 с.
5. Зубова О. Сущность и структура акмеологических способностей / О. Зубова // Акмеология. – 2003. – № 4 (8) (декабрь). – С. 80–84.
6. Колесникова И. Педагогическая праксеология : учеб. пособ. для студ. высших пед. уч. завед. / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
7. Основы андрагогики : учеб. пособ. для студ. высших пед. уч. завед. / И. Колесникова, А. Марон, Е. Тонконогая и др. ; под ред. И. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
8. Столяренко Л. Педагогическая психология / Л. Столяренко. – Ростов н/Д : Фенах, 2010. – 544 с. – (Серия: Высшее образование).

Стаття надійшла до редакції 14.01.2013.

Самсонова Е.А. Акмеологический подход в теории и практике последипломного педагогического образования

В статье рассматривается акмеологический подход в теории и практике последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: акмеология, акмеологический подход, воспитатели дошкольного образовательного учреждения, профессионализм, последипломное образование.

Samsonova E. Acmeologists approach in theory and practice postgraduate education

In the article acmeological approach to the theory and practice of postgraduate teacher education.

Key words: archeological, archeological approach, professionalism, teacher of preschool educational, postgraduate teacher education.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТУ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті порушено питання використання інформаційних технологій, зокрема Інтернет-ресурсу у процесі вивчення та викладанні іноземних мов. Розглянуто можливості, які пропонує Інтернет для викладачів та студентів. Надано методичні поради щодо використання інформації та матеріалів Інтернету, які допоможуть зробити заняття ефективним, цікавим і значущим.

Ключові слова: Інтернет-ресурс, Інтернет заняття, іноземні мови, інформаційне суспільство, принципи навчання.

Умови інформаційного суспільства вимагають від фахівців будь-якого профілю вміння використовувати інформаційні технології у професійній діяльності та повсякденному житті. Тому інформаційне суспільство, у якому ми живемо, висуває нові вимоги перед навчальними закладами усіх рівнів щодо підготовки фахівців та формування особистості, здатної жити і працювати в умовах інформаційного середовища. У наш час інформаційні технології також стали невід'ємною складовою навчального процесу.

За останні роки з'явилося чимало наукових розвідок щодо використання засобів інформаційних технологій (далі – ІТ) у навчальному процесі (В. Беспалько, Р. Гуревич, Є. Полат, Н. Фоміних, О. Барно, Н. Веремієнко, Т. Максимова та ін.) та реалізації дидактичних завдань навчання за допомогою ІТ (Н. Кононец, О. Гончарова, Н. Веремієнко та ін.). Велика увага приділяється педагогами, науковцями, вченими застосуванню мультимедійних програм та Інтернет-технологій при вивченні різних навчальних дисциплін під час аудиторної і самостійної роботи: іноземних мов (І. Павлова, А. Пазяк, С. Веремієнко, Є. Полат, О. Тарнопольський та ін.), математики (Ю. Триус, І. Васильченко, Т. Пушкіна та ін.), історії (Л. Черчата та ін.) тощо.

Водночас питання використання Інтернет-ресурсу під час аудиторних занять та індивідуальної роботи студентів з іноземної мови є надзвичайно актуальним, проте мало розробленим. Тому, **мета статті** полягає в тому, щоб розглянути можливості застосування Інтернет ресурсу при вивченні іноземної, зокрема англійської мови.

Сьогодні прогресивні наукові кола наголошують на важливості та навіть необхідності використання мультимедійних програм та електронних підручників при вивченні різних дисциплін [1; 3]. Безсумнівно, ці засоби навчання мають певні переваги і служать для досягнення дидактичних цілей навчання: підвищенню мотивації навчання; покращенню процесу і результатам навчання завдяки сприйняттю матеріалу декількома органами сприйняття одночасно; розробці завдань відповідно до рівня слухачів; розвитку мовних навичок; реалізації принципів індивідуалізації та автономності творчого навчання тощо [4]. Використання інтернет-технологій, які містять необмежену кількість ресурсів, створюють умови для розвитку пізнавальної активності, самостійної діяльності на занятті та в позаурочний час.

Але водночас не всі педагоги мають можливість використовувати мультимедійні навчальні технології та електронні підручники у навчальному процесі.

Дуже часто технічні можливості навчальних закладів досить застарілі, і навіть маючи комп'ютерні класи, не мають ні можливості використовувати мультимедійні програми, ні створювати електронні підручники. Такий стан справ може бути дещо покращений завдяки інформаційному наповненню глобальної мережі, яка, на перший погляд, може здатися необмеженим потоком інформації. Проте саме вона надає безмежні можливості для викладача зробити навчальний процес ефективним та повноцінним з будь-якої дисципліни, особливо з іноземної мови. Опитування, проведене нами серед викладачів іноземної мови, доводить, що проведення заняття з використанням ресурсів Інтернету підвищує мотивацію до вивчення теми, збільшує рівень загальної інформаційної культури, сприяє розвитку комунікативних та дослідницьких навичок, розкриває творчий потенціал учнів.

Алан Мелей, редактор серії книжок для викладачів зазначає, що: «Викладання мови не може і не повинно залишатися осторонь від переваг, які пропонує Інтернет – в інформації, ресурсах та в можливостях всесвітнього спілкування» [2, с. 1]. Інтернет сьогодні – це потужне, багате джерело інформації, автентичних матеріалів, яке вимагає вмінь і навичок знаходити потрібну і необхідну інформацію. Можливості Інтернету для вдосконалення мовної підготовки студентів, особливо в плані комунікативного та професійно орієнтованого характеру навчання мов настільки широкі, що, мабуть, жодна методика не може вважатися повноцінною, якщо вона не передбачає місця для використання Інтернет-технологій і комп'ютерних технологій взагалі [6]. Різноманіття джерел настільки велике, що вирішити, як саме ви будете використовувати знайдений вами матеріал, вимагатиме чималих зусиль, досвіду і творчої уяви.

Інтернет, безперечно, у наш час – це не тільки необмежений потік інформації, але й невід'ємна складова вивчення іноземних мов. Інтернет-ресурс дає нам чудову можливість застосувати нашу уяву і креативність для того, щоб розробити і провести заняття найефективнішим способом з метою досягнення дидактичних цілей навчання. Які ж саме можливості пропонує Інтернет для викладачів та студентів при вивченні іноземної мови, зокрема англійської? Слід відзначити такі:

- автентичний мовний матеріал, який постійно поновлюється;
- можливість швидко знайти матеріал до ваших потреб і уподобань;
- вибрати і поєднати необхідну інформацію;
- швидкий доступ до словників;
- можливість розвивати різні мовні навички (читання, письмо, аудіювання, говоріння);
- відео- та аудіоматеріал на різноманітні теми, екскурсії у різні частини світу;
- засіб усного та письмового спілкування;
- джерело укладання нових текстових підручників, посібників та інших навчальних матеріалів;
- складання он-лайн тестів, завдань, проектів;
- можливість здійснення дистанційної освіти тощо.

Про що необхідно пам'ятати, щоб зробити заняття ефективним використовуючи Інтернет-ресурс? Перш за все, кожен етап вашого заняття має бути чітко продуманий і підготовлений. Необхідно вибрати мету заняття, беручи до уваги рівень знань студентів з іноземної мови та їхні уподобання. Потім слід визначити цілі заняття, які заплановано досягнути в ході роботи. Також необхідно за-

здалегідь найретельніше продумати завдання та види діяльності, які будуть виконуватись. На заняттях з використанням Інтернет-ресурсів викладач має можливість реалізувати дидактичні можливості Інтернету для вирішення таких завдань: створення проблемної ситуації, ознайомлення з альтернативними поглядами на проблему, пошук необхідної інформації для виконання проектних, дослідницьких робіт, проведення спільних телекомунікаційних проектів тощо.

Розробляючи завдання з англійської мови та види діяльності, слід пам'ятати, що вони повинні мати мовно-комунікативну спрямованість, а не суто технічну. Підготовчий етап до заняття з використанням Інтернет-ресурсу вимагає багато зусиль і часу, якщо ми хочемо зробити його належним чином. Це не просто сісти за комп'ютер і відкрити будь-що в Інтернеті, це кропітка технічна і розумова праця викладача, яка вимагає високої методичної майстерності організації навчального процесу, навичок володіння інформаційними технологіями. Але якщо ваше Інтернет-заняття підготоване старанно, на відповідному рівні, це дасть вам більше гнучкості у здійсненні процесу навчання, більше часу працювати з окремими студентами чи групами, ніж на звичайному занятті. Всесвітня мережа – це своєрідне середовище, яке має свої особливі психологічні, педагогічні й соціокультурні характеристики, які слід врахувати при організації навчального процесу. Інтернет, як ніякий інший ресурс, дає великий потенціал для застосування індивідуалізації навчання. Розроблений матеріал дасть вам можливість використовувати його у різних варіаціях відповідно до рівня знань студентів.

Більше того, студенти здобувають унікальну можливість для самоосвіти, оскільки освітні ресурси мережі підсилюють процес сприйняття, формують інформаційну культуру, аналітичні та дослідницькі вміння, вміння приймати самостійно рішення, що вважається одним із основних умінь у сучасному суспільстві.

Як викладачі, так і студенти, вже використовують Інтернет як засіб навчання та викладання так само, як і підручники, журнали, газети, аудіо та відео. Передбачається, що незабаром друковані джерела Інтернет ресурсу замінять паперові, оскільки вони більш доступні [2].

Проте, незважаючи на технічний прогрес та інформаційний розвиток нашого суспільства, багато вчителів ігнорують використання Інтернет-ресурсу у своїй викладацькій діяльності, надаючи перевагу традиційним засобам навчання. Це відбувається з різних причин:

- відсутність технічної підготовки і комп'ютерних навичок;
- психологічний страх перед чимось новим;
- небажання щось змінювати у своїй роботі;
- недостатність технічного забезпечення;
- недостатня кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови у навчальних програмах на немовних спеціальностях, тощо.

Проте слід зауважити, що інтеграція Інтернет-ресурсу у навчальний процес сприяє вдосконаленню професійної майстерності викладача, розширює освітній простір заняття, розвиває творчий потенціал учасників освітнього процесу. Звичайно, ми не повинні обмежуватися лише використанням Інтернет-ресурсу на заняттях і повністю відмовлятися від традиційних методів навчання, оскільки останні мають свої переваги, містять велику кількість корисних матеріалів і набутого досвіду в навчанні мови. Наше завдання – поєднати ці два потужні джерела, щоб зробити навчальний процес ефективним, цікавим і значущим.

Висновки. Отже, як бачимо з проведеного нами дослідження про роль і важливість Інтернет-ресурсу у процесі навчання і викладання, що Інтернет ресурс – це не тільки постійний потік необмеженої інформації, але й при творчому підході може стати потужним джерелом вивчення іноземних мов. Слід зазначити, що освітній інтернет-простір має свою специфіку, структуру, яка перебуває в постійному розвитку, щоб відповідати запитам тих чи інших учасників освітнього процесу. Використання мережі Інтернет та комп'ютерних засобів навчання дає змогу здійснити обґрунтований вибір навчального матеріалу з погляду раціональної витрати часу, розширення й удосконалення знань студентів, реалізувати головні принципи сучасної освіти – неперервності, доступності, універсальності.

Список використаної літератури

1. Pavlova T. Internet based technologies for foreign language education: benefits and challenges / T. Pavlova // Гуманітарна освіта в профільних вищих навчальних закладах: проблеми і перспективи : матер. VI Всеукр. наук.-практ. конф., 16–18 березня 2005 р. : в 2 т. – К. : НАУ, 2005. – Т. 2. – С. 143–144.
2. Scott Windeatt. The Internet. Resource books for teachers / Scott Windeatt, David Hardisty, David Eastment. – Oxford University press, 2000. – 136 p.
3. Веремієнко Н.В. Інформаційні технології як засіб інтенсифікації процесу викладання іноземних мов / Н.В. Веремієнко, С.Я. Веремієнко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. / за заг. ред. академіка АПН України М.Б. Євтуха ; укл. О.В. Михайличенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2006. – Вип. 31. – С. 31–33.
4. Пазяк А. Використання Інтернет-технологій у вивченні англійської мови / А. Пазяк // Гуманітарна освіта в профільних вищих навчальних закладах: проблеми і перспективи : матер. VI Всеукр. наук.-практ. конф., 16–18 березня 2005 р. : в 2 т. – К. : НАУ, 2005. – Т. 2. – С. 125–126.
5. Полат Е.С. Інтернет на уроках іноземного мови / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2, 3.
6. Тарнопольський О.Б. Використання Інтернет-технологій у навчанні англійської мови для професійного спілкування студентів немовних спеціальностей / О.Б. Тарнопольський // Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 53. – С. 47–51.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2013.

Синявская А.М. Использование интернета при обучении английскому языку

В статье затрагивается вопрос использования информационных технологий, в частности Интернет-ресурса в процессе изучения и преподавания иностранных языков. Рассматриваются возможности, которые предлагает Интернет для преподавателей и студентов. Даются методические советы относительно использования информации и материалов Интернета, которые помогут сделать занятие эффективным, интересным и значимым.

Ключевые слова: Интернет-ресурс, интернет-занятие, иностранные языки, информационное общество, принципы обучения.

Synyavska A.M. Internet Application at Teaching English

A question of informative technology usage, the Internet, in particular, in the process of studying and teaching of foreign languages are under consideration in this article. Possibilities offered by the Internet for teachers and students are disclosed. Methodological advices as to the usage of Internet resources which will help to design effective, interesting and meaningful lesson are offered.

Key words: Internet resource, e-lesson, foreign languages, informative society, principles of teaching.

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

У статті охарактеризовано підходи щодо свідомості та самостійності професійного самовизначення. Проаналізовано мотиви й чинники, які зумовлюють вибір професійного майбутнього в студентів різних напрямів підготовки. Проведено порівняльний аналіз мотивів та чинників вибору професії із результатами досліджень минулих років. Зазначено можливості корегування професійного самовизначення абітурієнтів у процесі довузівської підготовки.

Ключові слова: професійне самовизначення, мотиви та чинники вибору професії, довузівська підготовка.

Перебудова вищої школи України сприяє забезпеченню вільного доступу молоді до національної освіти та усвідомленому вибору професійного майбутнього, що відображається в принципових змінах Правил прийому до вищих навчальних закладів (ВНЗ): абітурієнт має право вступати на різні напрями підготовки до кількох університетів. Більшість випускників користується цим правом, унаслідок чого вступні кампанії з 2008 р. зазнають суттєвих змін, пов'язаних із випадковістю вибору професійної підготовки абітурієнтами. Однак головна проблема виникає в площині ефективності підготовки майбутнього спеціаліста, оскільки в процес вибору професії (а саме крізь призму системи знань про майбутній зміст праці абітурієнт так чи інакше планує власне майбутнє) долучився чинник – можливість вступу на вакантні місця за держзамовленням. Віддаючи перевагу вступу з певним зиском, абітурієнт не може визначитися в широкій номенклатурі спеціальностей, і вже в подальшому, усвідомлюючи помилковість вибору, намагається виправити ситуацію шляхом здобуття другої вищої освіти, зміни напрямку підготовки або взагалі розпочинаючи трудову діяльність не за фахом.

У результаті такої системи підготовки фахівців держава зазнає збитків, особливо коли мова йде про підготовку спеціалістів за державним замовленням, що свідчить про невизначеність професійних здібностей, нахилів та мотивів вибору конкретної професії.

Над проблемою підготовки підростаючого покоління до професійного самовизначення працювало й працює багато дослідників (педагоги, психологи, фізіологи, медики, соціологи й економісти), зокрема: соціально-педагогічним передумовам професійного самовизначення молоді присвятили праці В. Романчик, В. Савченко, М. Тітма, З. Шубкін; психолого-педагогічні основи підготовки молоді до вибору фаху аналізували О. Голомшток, М. Захаров, Є. Климов, Г. Костюк, В. Кравецький, В. Моляко, Є. Павлютенков, І. Уличний, С. Чистякова; значну увагу приділяли питанням професійної орієнтації школярів на певні види професійної діяльності С. Загребельний, Л. Куліненко, А. Ходорчук; досвід зарубіжних країн з професійної орієнтації вивчали С. Дармодехін, М. Павлова, Л. Сундукова, Т. Терещук.

Але високий рівень безробіття серед молоді й плінність кадрів, велика кількість людей, не задоволених своєю спеціальністю, свідчать, що питання вибору професії не можна вважати вирішеним. Сьогодні виникає потреба в постійному підвищенні кваліфікації, перекваліфікації, тобто постає питання навчання

впродовж усього життя, адже відмінні риси сьогодення – необхідність готовності учнів до непередбачуваності у світі праці та професій, уміння орієнтуватися та стабілізувати свою діяльність. Більшість молоді, яка нині розпочинає свою освіту, змінюватиме впродовж трудової діяльності і професію, і форми занять.

У період євроінтеграції України виникає необхідність ознайомлення з умовами праці в зарубіжних країнах, зокрема Федеральне відомство з питань праці називає сім основних тенденцій для майбутнього світу праці: інформатизація, глобалізація, роз'єднання, форми заробітку, де стандартизація професійної біографії, втрата формальності в професії, кваліфікація [1; 2].

Актуальним залишається питання щодо компетенцій, яких повинна набути молодь, щоб орієнтуватися серед цих умов світу професій та водночас розвинути свій потенціал і здібності, щоб успішно створити й розгорнути власну професійну біографію [1].

Аналіз дослідження [4] щодо з'ясування факторів, які допомагають сформувати мотиви вибору професії школярів випускних класів, дає змогу зазначити, що переважну роль у виборі професії відіграють батьки. На другому місці – фактори самостійного, свідомого вибору власного професійного майбутнього.

Численні соціологічні дослідження [4; 5; 7] показують, що професійні прагнення молоді суттєво відрізняються від потреб ринку праці. Цьому суттєво сприяє комерціалізація освіти, коли замовником фахівця є фізична особа (батьки чи сам студент), а не працедавець. Тобто якщо раніше після закінчення ВНЗ випускник був обов'язково направлений на роботу, і держава гарантувала кожному молодому спеціалістові перше робоче місце, то нинішні замовники-батьки не є гарантом працевлаштування (кількість безробітних випускників ВНЗ становить близько 17,1 тис. осіб, а це орієнтовно річний випуск 17 університетів національного рівня).

Свідомий вибір професії тільки в тому випадку, коли він глибоко мотивований, якщо випускники усвідомлюють суспільну значущість праці в обраній професії, правильно оцінюють свої психофізіологічні можливості та зміст тієї конкретної трудової діяльності, яку їм доведеться здійснювати.

Отже, вирішення проблеми правильного вибору професії найтісніше пов'язане з формуванням відповідних мотивів як внутрішньої сили, що виникає на основі почуттів і думок людини та спонукає до тієї чи іншої діяльності, спрямованої на задоволення її потреб [3; 6].

Мета статті – з'ясувати, які зміни в мотивації вибору професійного майбутнього відбулися останнім часом; які фактори відіграють вирішальну роль у професійному самовизначенні абітурієнтів і студентів.

Для досягнення мети проведено анкетування 200 студентів I–V курсів різних напрямів підготовки Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Оскільки нині в суспільстві актуальна проблема скорочення кількості економістів та збільшення інженерно-технічних кадрів, головну увагу зосереджено на факультеті економіки й машинобудівному факультеті. Ці підрозділи відображають загальні тенденції підготовки, випуску та працевлаштування у своїх напрямках.

При анкетуванні респондентам було запропоновано визначитися із чинниками впливу та за власною думкою проранжувати мотиви, за якими студенти обирали той чи інший фах. Враховано такі чинники: 1 – позиція старших членів родини; 2 – позиція товаришів, однолітків; 3 – позиція педагогічного колективу; 4 – особисті професійні плани; 5 – здібності; 6 – рівень претензій на суспільне визнання; 7 – поінформованість; 8 – нахили; 9 – інші чинники. При оцінюванні мотивів вибору професії вра-

ховували: 1 – соціальні; 2 – моральні; 3 – естетичні; 4 – пізнавальні; 5 – творчі; 6 – мотиви, пов’язані зі змістом праці; 7 – матеріальні; 8 – престижні; 9 – утилітарні.

На першому етапі перевірено гіпотезу про нормальність розподілу вибірок думок респондентів стосовно сили впливу кожного з чинників та мотивів. Підтвердження гіпотези (рис. 1) дало змогу вважати ранг об’єктивним та значущим. Установлено, що, за винятком мотиву 1 (соціального), гіпотези про нормальність розподілу думок були підтверджені.

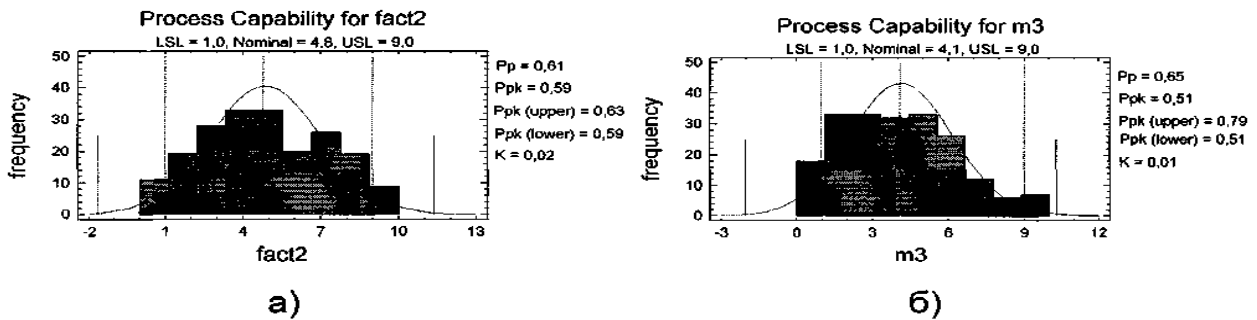


Рис. 1. Перевірка гіпотези про нормальність розподілу думок стосовно факторів (а) та мотивів (б) респондентів

Встановлено (за допомогою t -критерію Стьюдента), що дисперсії тотожні, отже, результати ранжувань є значущими та порівнюваними. Виконавши перетворення та нормування рангованих рядів, отриманих при анкетуванні, визначили вагові коефіцієнти ступеня впливу (рис. 2).

Для студентів технічних спеціальностей найбільш впливовою є позиція старших членів родини (ф1), тому більшість респондентів прислухалися при виборі професії саме до думки батьків. Дещо несподіваним виявився той факт, що переважна частина студентів порівнювали власні здібності з майбутнім фахом (ф5). Аналогічним за силою впливу виявився чинник особистих професійних планів (ф4). Тобто можна стверджувати, що більшість студентів свідомо та обґрунтовано підійшли до вибору професії. Важливу роль відіграла й поінформованість про зміст майбутньої праці (ф7). Нахили кожним студентом враховані значно менше (ф8). Приблизно на такому самому рівні враховано й позицію педагогічного колективу (ф3) та позицію товаришів, однолітків (ф2).

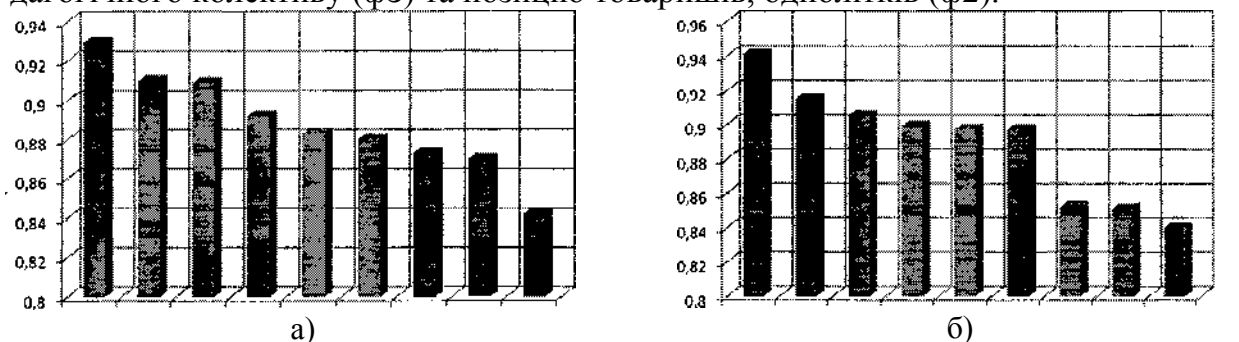


Рис. 2. Вплив чинників на професійне самовизначення студентів технічних (а) та економічних (б) спеціальностей

Для машинобудівників вплив амбітності слабко виражений і стоїть на передостанній позиції (ф6). Очевидно, що певну роль відіграють і інші чинники, однак їх вплив статистично несуттєвий (ф9).

Зовсім інша картина розподілу впливу факторів спостерігається в студентів економічного напрямку підготовки. Найбільшу увагу вони звертають на особисті професійні плани (ф4), і вже потім порівнюють власні професійні здібності зі змістом професії (ф5). До речі, сила впливу цього чинника як у майбутніх інженерів, так і в майбутніх економістів практично однакова. Ця категорія респондентів більше враховує нахили до обраної професії (ф8). Амбітність (ф6), вплив батьків (ф1) та інформованість студентів-економістів слабше виражена, тобто, навіть навчаючись в університеті, респонденти інколи не володіють усіма аспектами майбутнього фаху, що вимагає посилення профорієнтаційної роботи та формування в студентів комплексного уявлення щодо змісту праці.

Позиція педагогічного колективу (ф3), як і позиція однолітків (ф2), практично істотного впливу на вибір професії не мають (рис. 3).

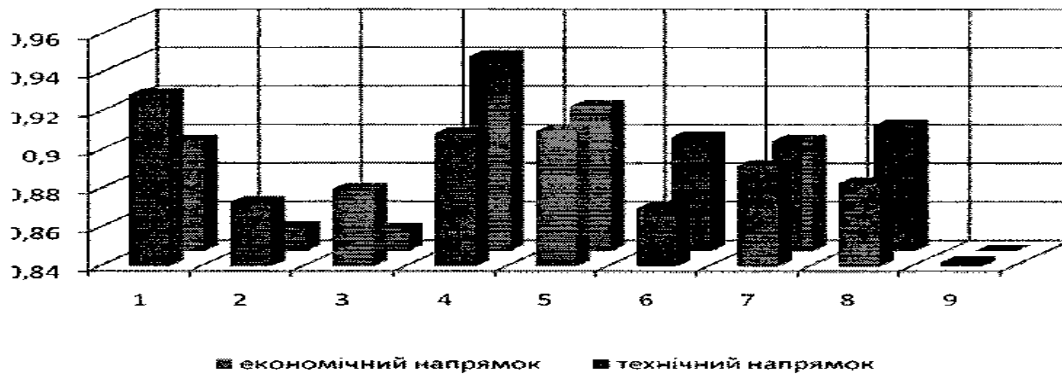


Рис. 3. Порівняння сили впливу чинників на вибір професій студентів економічного та машинобудівного факультетів

Вивчення мотивів вибору тієї чи іншої професії дало змогу встановити, що переважна більшість студентів технічних спеціальностей (рис. 4, а) зробили свій вибір під дією моральних (м2), пізнавальних (м4), естетичних (м3), соціальних (м1) та творчих (м5) мотивів, від яких за ступенем впливу матеріальні мотиви (м7) значно відстають. Майже на останньому місці опитувані студенти залишили мотив престижності праці (м8), що черговий раз доводить “непрестижність” спеціальностей інженера; цим пояснюється також і передостаннє місце мотиву змісту праці (м6).

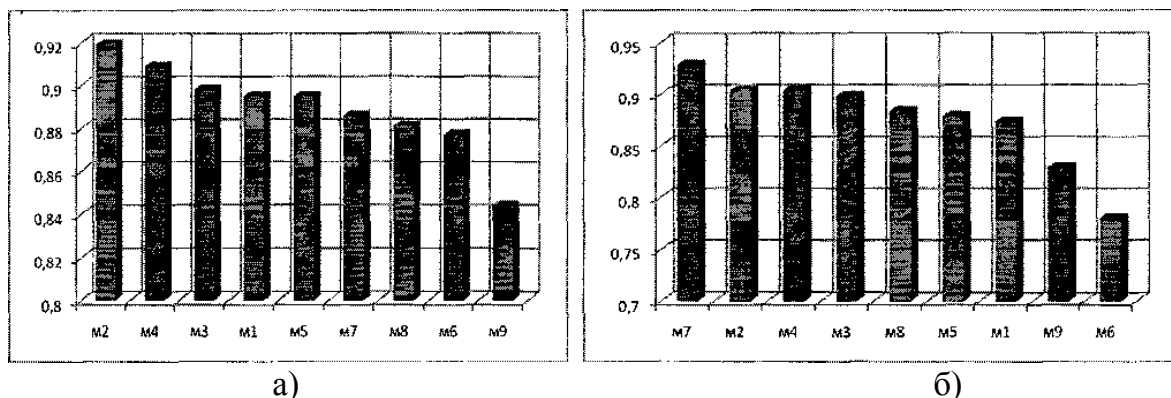


Рис. 4. Розподіл значущості мотивів вибору професії для студентів-машинобудівників

Отже, колектив, який складається зі студентів, що здобувають технічну освіту, прагне задоволення морально-пізнавального прагнення, звідси логічність незначної амбітності та ситуативності вибору професії.

Зовсім інша мотивація вибору професії студентів-економістів (рис. 4, 6). Вони прагнуть матеріальної вигоди (м7), важливість якої значно випереджає моральні (м2), естетичні (м3) й пізнавальні (м4) аспекти діяльності. Престижність праці не є головним аргументом для цієї категорії (м8), як і потреба творчої складової діяльності. На останньому місці мотиви змісту праці, отже, майже всі студенти чіткого усвідомлення про зміст майбутньої діяльності не мають.

Порівняльна діаграма важливості мотивів однієї й другої досліджуваної групи (рис. 5) дає змогу соціальний мотив із розгляду виключити.

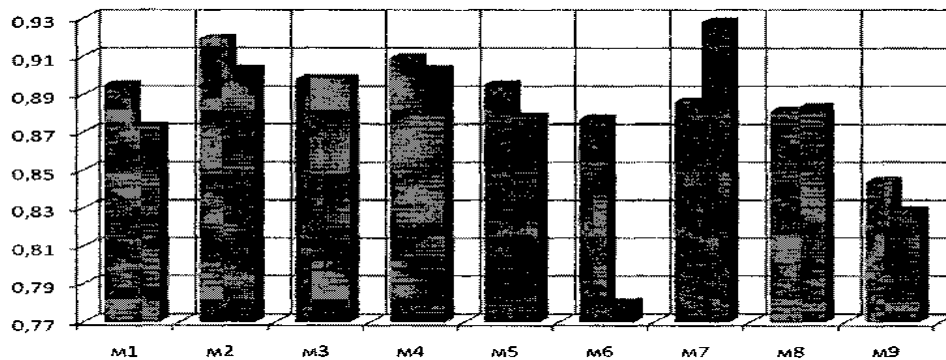


Рис. 5. Порівняльна діаграма мотивів вибору професії студентами двох факультетів

Порівнюючи отримані результати з працями науковців, виконаними раніше, спостерігаємо суттєві зміни у важливості та пріоритетності дії факторів (табл. 1).

Таблиця 1

Компоненти професійного самовизначення

№	Фактори	За результатами досліджень [4], %	Дослідження 2012 р., %
1	Позиція старших членів родини	45,7	15
2	Позиція товаришів, однолітків	11	12
3	Позиція педагогічного колективу	3,7	10
4	Особисті професійні плани	32,3	12
5	Здібності	не виявлено	9
6.	Рівень претензій на суспільне визнання	не виявлено	12
7	Інформованість	6,7	12
8	Нахили	0,6	10
9	Інші фактори	не виявлено	8

На жаль, відбулося значне нівелювання як думки батьків, так і особистих планів. Важливо, що вплив поінформованості та педагогічного колективу значно зріс, оскільки з'являється можливість внесення певних коригувань у процес свідомого професійного самовизначення на етапі довузівської підготовки.

Висновки. Можна констатувати, що відбулися суттєві зміни як у пріоритетності дії чинників, що зумовлюють професійне самовизначення нинішніх студентів, так і в мотиваційній сфері, що максимально виявляється під час комерціалізації освіти та поглибленні кризових явищ у суспільстві. Водночас варто

значити, що суттєво посилилася роль і позиція педагогічного колективу та чинника поінформованості.

Оскільки свідомий вибір професії – складне багатоваріантне завдання, а школа в повному обсязі не забезпечує професійного визначення випускників, постає важливе завдання організації професійно орієнтованої довузівської підготовки при ВНЗ, яка дасть змогу вибудувати єдину логічно зумовлену послідовність загальноосвітнього навчання та вищої освіти, чим суттєво підвищить її ефективність.

Список використаної літератури

1. Lumpe A. Gestaltungswille, Selbstständigkeit una! Eigeninitiative als wichtige Zielperspektiven schulischer Berufsorientierung, in: Schudy, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/ Obb, 2002.
2. Schober K. Berufsorientierung – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt, in: Wissenschaftliche Begleitung des Programms “Schule – Wirtschaft/ Arbeitsleben (Hrsg.): Schule – Wirtschaft / Arbeitsleben”. Dokumentation 2. Fachtagung Bielefeld. – SWA-Materialien. – Nr. 7, Bielefeld, 2001.
3. Водзинская В.В. К вопросу о социальной сущности обусловленности выбора профессии. В сб.: Человек и общество / В.В. Водзинская. – ЛГУ, 1967. – Вып. 2. – 79 с.
4. Йовайша Ляонас Антонович. Проблемы профессиональной ориентации школьников / Йовайша Ляонас Антонович. – М. : Педагогика, 1983. – 129 с.
5. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии / Е.М. Павлютенков ; под ред. Б.А. Федоришина. – К. : Рад. школа, 1980. – 144 с.
6. Платонов К.К. Об изучении и формировании личности учащегося / К.К. Платонов, Б.А. Адашкин. – М. : Высшая школа, 1966. – С. 89–99.
7. Чистякова Светлана Николаевна. Профессиональная ориентация школьников: организация и управление / Светлана Николаевна Чистякова, Николай Николаевич Захаров. – М. : Педагогика, 1987. – 157 с.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013.

Сошенко С.М. Мотивация студентов в процессе профессионального самоопределения

В статье рассматриваются подходы к вопросу сознательности и самостоятельности профессионального самоопределения. Анализируются мотивы и факторы, которые обуславливают выбор профессионального будущего студентов разных направлений подготовки. Проводится сравнительный анализ преобладающих мотивов и факторов выбора профессии с результатами исследований предыдущих лет. Отмечается возможность корректирования профессионального самоопределения абитуриентов на этапе довузовской подготовки.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, мотивы и факторы выбора профессии, довузовская подготовка.

Soshenko S. Motivation of students in the course of professional self-determination

Approaches to a question of consciousness and independence of professional self-determination are considered. Motives and factors which cause a choice of the professional future of students of different directions of preparation are analyzed. The comparative analysis of prevailing motives and factors of a choice of a trade with results of researches of previous years is carried out. It is noted possibility of a correcting of professional self-determination of entrants at a stage pre-university training.

Key words: professional self-determination, motives and factors of a choice of a trade, pre-university training.

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ФАХІВЦЯ: ПСИХОПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито та проаналізовано сутність становлення професійної майстерності фахівця із психопедагогічної позиції.

Ключові слова: педагогічна майстерність, освітній простір, динаміка освітнього простору.

У контексті психолого-педагогічних засад розвитку творчої особистості в навчально-виховному процесі особливої актуальності набуває проблема виникнення в розвитку полікультурного освітнього простору вищого навчального закладу в поліетнічному українському суспільстві. На функціонування системи освіти, що перебуває в епіцентрі політичних, економічних, ідеологічних суперечностей, впливає два чинники: *суспільне і специфічно-культурне (етнічне)*.

Безперервна освіта, перш за все, має сприяти досягненню особистістю вершин професійної майстерності, самореалізації, розвитку творчого потенціалу. Однак процес досягнення вершин майстерності є результатом взаємодії особистості з певним соціальним середовищем, що здійснюється свідомо й передбачає вироблення таких особистісних якостей, які забезпечують успіх у професійній діяльності.

Вивчення курсу “Основи педагогічної майстерності” в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців задає процесу професійного становлення *особистісно зорієнтований вектор*, актуалізуючи потребу в професійному самопізнанні й самовихованні, стимулюючи набуття гуманістичної позиції до розв’язання професійних завдань. Професійне зростання здійснюється в процесі освоєння техніки взаємодії в системі «педагогічний монолог – діалог – полілог”. Таке навчання має на меті не лише засвоєння окремих знань і вмінь як моделей діяльності, а насамперед розвиток тих особистісних якостей фахівця, які забезпечують професійне виконання фахової діяльності: гуманістичної спрямованості, компетентності, розвинутих професійних здібностей та володіння технікою взаємодії [1; 4].

Становлення професійної майстерності фахівця з позицій психопедагогіки (В. Зінченко, І. Зязюн, Е. Стоунс та ін.) спирається на:

- ідею професійного навчання, зорієнтованого на особистість фахівця, актуалізацію його потреби в професійному самопізнанні й самовихованні, вироблення гуманістичної професійної позиції для організації продуктивного діалогу;
- поняття педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості професіонала, що забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності на рефлексивній основі;
- логіку професійного вдосконалення фахівця, яка містить такі сходинки:
 - пізнання керівної суті професійної діяльності;
 - пізнання фахівцем власної особистості як інструменту рефлексивного управління поведінкою й діяльністю інших;
 - освоєння техніки управління взаємодією в процесі організації життєдіяльності;

- усвідомлення ролі мотивів самоактуалізації особистості в професійній діяльності як детермінант їхньої творчої активності;
- виокремлення домінантної ролі гуманістичної спрямованості в системі професійно-ціннісних орієнтацій викладача.

В основі цього процесу перебуває феномен становлення професійної “Я-концепції”, що передбачає наявність реального професійного “Я” (самооцінка власних професійно значущих якостей), “Я – ідеального професійного” (якості, що є властивими для ідеального фахівця, виходячи з вимог суспільства до його професії). Чітке усвідомлення якостей, необхідних ідеальному фахівцю, приводить також до усвідомлення процесу становлення професійної майстерності фахівця.

Мета статті – розкрити сутність становлення професійної майстерності фахівця із психопедагогічної позиції.

Відповідно до досліджень Л. Реана, професійне становлення пов’язане не тільки з минулим досвідом людини, а й спрямовано в майбутнє, беручи участь у формуванні образу “Я” майбутнього професіонала [5]. Вважають, що професійне самовизначення відбувається поступово в процесі розвитку ставлення особистості до майбутньої професії й до самої себе в цій професійній діяльності, й у цьому аспекті воно тісно пов’язано з формуванням професійної “Я-концепції”. З іншого боку, природа й межі освітнього простору в умовах зростання комунікативних процесів у суспільстві постійно розширюються. При цьому викладачі навчального закладу є *головними суб’єктами підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців*.

Таким чином, процеси становлення професійної майстерності фахівця виявляються пов’язаними з процесом професійного самовизначення. Їхня взаємодія, відповідно до синергетичного підходу, має властивості, якими не володіє жоден із цих окремо взятих процесів, і визначає глибокий інтегративний процес становлення професіонала-майстра.

Процес становлення професійної майстерності фахівця відбувається надзвичайно індивідуально, складно, не потрапляючи під жорстко детерміновані умови. Сприяння цьому процесові ми вбачаємо в реалізації ідей психопедагогіки в навчально-виховний процес ВНЗ.

Проблеми в підготовці майбутнього фахівця, як і ті, що поставлені перед людиною реальністю, мають комунікативну природу та вимагають вивчення взаємозв’язків між педагогічними системами й соціальними явищами в суспільстві. Але поняття “система” як “множина елементів, які перебувають у відносинах і зв’язках один з одним та створюють певну цілісність, єдність”, не враховує процесів, що відбуваються *за її межами* й істотно впливають на неї. Тому вирішення таких проблем пов’язано з виявленням ролі комунікативних процесів; визначенням специфіки інноваційних комунікативних процесів і способів прогнозування та корекції їх небажаних наслідків. З огляду на це Т. Малашина [3] розглядає природу, зміст і межі освітнього простору як специфічну *комунікативну систему* з усіма її функціональними механізмами, якамає, разом з тим, низку специфічних властивостей комунікативного плану. На думку автора, комунікативні особливості освітнього простору пояснюють специфіку багаторівневих суспільних відносин, ядром яких є людина.

Нелінійний позитивний зворотний зв'язок, визначений між згаданими особистісними процесами й зовнішніми умовами, на певних стадіях розвитку забезпечує можливість дуже швидкого розвитку системи в цілому, ці зміни відбуваються в режимі загострення, характерною рисою якого є локалізація часу загострення [2]. Щодостановлення професійної майстерності фахівця таким проміжком часу може виступати період навчання у ВНЗ і перші роки професійної діяльності. Унаслідок чіткого усвідомлення обмеження часу особистісні зміни відбуваються відповідно до внутрішніх особливостей особистості, тобто чітко визначена мета локалізує процес становлення фахівця. При цьому складові системи: процеси професійного самовизначення, становлення позитивної “Я-концепції” є зонами біфуркацій (розгалуження), де відбуваються процеси якісних змін в особистості майбутнього вчителя.

Вважають, що професійне самовизначення відбувається поступово в процесі розвитку ставлення особистості до майбутньої професії і до себе самої в цій професійній діяльності, й у цьому аспекті воно тісно пов'язано з формуванням професійної “Я-концепції”. Фахівець з позитивною професійною “Я-концепцією” характеризується почуттям власної гідності й значущості, упевненістю в собі як професіоналі, наявністю гнучкого мислення та прагненням до саморозвитку й самовдосконалення.

Феноменологічна інтерпретація *взаємодії* як однієї з базових характеристик освітнього простору надала можливості наголосити на комунікативній багатоканальній структурі освітнього простору. *Взаємодію між суб'єктами освітнього простору з погляду синергетики* ми пояснюємо як: *складну систему*, що містить у собі різноманіття форм і способів відносин між суб'єктами; *відкриту систему*, що підвладна впливу соціальних відносин вищого порядку; *нелінійну систему*, оскільки різні суб'єкти, поміщені в одне й те саме середовище, поведуться по-різному.

Суб'єкти освітнього простору впливають на стан освітнього простору – педагогічну парадигму. Таким чином, результатом цього стають внутрішні зміни, які знову вимагають активності, звернення до “ідеальної форми середовища”. Отже, взаємодія суб'єктів освітнього простору, з одного боку, забезпечує їх єдність і спільність, з іншого – сприяє прояву й розвитку їх індивідуальності.

З позиції синергетичного підходу система завжди прагне впорядкованості, але не в змозі її досягти, не піддавши себе при цьому хаосу. Тому, на нашу думку, *динаміка освітнього простору* відбувається на межі між хаосом і порядком, а орієнтиром є корисний *продуктивний результат*, через який система досягає знову знайденої стабільності. Таким чином, сучасний рівень розвитку суспільної думки вимагає модернізації системи освіти на основі синергетики, змін пріоритетів з функції відтворення знання на функцію створення нового знання (новоутворення), безперервності освітнього процесу.

Висновки. Таким чином, сутністю становлення професійної майстерності фахівця є не тільки функціональне вдосконалення своїх здібностей, умінь, навичок, а й урахування суб'єктних психолого-педагогічних закономірностей прогнозування майбутніх результатів саморозвитку. Якщо людина їх переживає як індивідуальне досягнення, успіх, радість, вони стають початком подальшого росту.

Список використаної літератури

1. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Київ : [б. в.] ; Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
2. Князева Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 64–70.
3. Малашина Т. И. Образовательное пространство как система коммуникативных отношений : дис. ... кандидата филос. наук : 09.00.13 / Малашина Татьяна Ивановна. – М., 2006. – 157 с.
4. Основи педагогічної майстерності : навчальна програма / уклад. : І.А. Зязюн, І.Ф. Кривонос, Н.М. Тарасевич. – К. : Богданова А. М., 2009. – 56 с.
5. Реан А.А. Психология педагогической деятельности / А.А. Реан. – Ижевск : Удмуртський университет, 1994. – 93с.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003 – 860 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Старостина О.В. Становление профессионального мастерства специалиста: психопедагогический аспект

В статье раскрыта и проанализирована сущность становления профессионального мастерства специалиста с психопедагогической позиции.

***Ключевые слова:** педагогическое мастерство, образовательное пространство, динамика образовательного пространства.*

Starostina O. The essence of formation of professional skill of specialist on psychopedagogical position

The essence of formation of professional skill of specialist on psychopedagogical position has been exposed and analyzed in the article.

***Key words:** pedagogical skill, educational area, dynamics of educational area.*

ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ТАНЦЮВАЛЬНИХ РУХІВ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто показники сформованості танцювальних рухів глухих дітей молодшого шкільного віку. Доведено, що показники сформованості танцювальних рухів у глухих дітей 6–10 років на констатувальному етапі педагогічного експерименту значно менші порівняно з однолітками без слухової патології. Встановлено, що на контрольному етапі педагогічного експерименту результати за основними складовими танцювальних рухів експериментальної групи суттєво покращились і це доводить ефективність запропонованої методики.

Ключові слова: глухі діти, сформованість, танцювальні рухи.

В умовах науково-технічного прогресу зростає значення координації рухів, тобто прояву таких умінь людини, як: здатність швидко орієнтуватись у просторі; тонко диференціювати свої м'язові відчуття та регулювати міру напруження м'язів; швидко реагувати на сигнали зовнішнього середовища; здатність до збереження рівноваги (М. Бернштейн, Т. Круцевич, В. Лях, Л. Матвеев, В. Платонов, В. Романенко та ін.).

Нові підходи до вивчення порушень психофізичного розвитку, їх структури, глибини та потенційних можливостей дітей зазначеної категорії потребують ґрунтовного дослідження всіх компонентів спеціальної освіти (змісту, форм, методів), запровадження інноваційних технологій і нових комплексних програм щодо корекційної роботи з такими дітьми. Фізична реабілітація дітей з особливостями психофізичного розвитку є одним із досить важливих напрямів роботи спеціальних закладів, складником оздоровчої та виховної роботи, могутнім засобом зміцнення здоров'я та правильного фізичного розвитку дітей (Н. Байкіна, Б. Сермеєв, Б. Шеремет та ін.).

Ученими (Н. Байкіна, М. Бесарабов, Р. Боскіс, Л. Виготський, О. Гозова, Г. Козирнов, А. Костанян, І. Коцан, І. Ляхова, І. Мусатов, В. Рябичев, Б. Сермеєв, О. Форостян, Л. Цивилева та ін.) доведено, що порушення слуху впливає на розвиток рухової функції, уповільнює рухові реакції, зменшує швидкість виконання рухів, призводить до порушень координації рухів, нерівномірного розподілу зусиль і в цілому до недостатньої просторової орієнтації.

Аналіз літературних джерел свідчить, що рухова активність, а саме танцювальні рухи як потреба дитини в певній кількості, складі й інтенсивності рухів має важливе значення не тільки для фізичного розвитку, зміцнення здоров'я дітей, а й ефективно впливає на їхній інтелектуальний розвиток. Завдяки танцювальним рухам відбувається пізнання світу предметів, явищ набуття практичних умінь і навичок. У ході навчання танцювальних рухів діти пізнають навколишній світ.

Доведено, що засоби музично-ритмічного виховання, як і засоби фізичного виховання, позитивно впливають на формування пізнавальної активності дітей, на розвиток психічних процесів, знижують ситуативну й особисту занепокоєність.

Аналіз наукової та методичної літератури з досліджуваної проблеми, ознайомлення з практичним досвідом занять музично-ритмічного виховання спеціальних шкіл засвідчив, що питання, пов'язані з раціональним змістом навчальних занять, розробкою засобів, прийомів і методів навчання на цих заняттях, уроках фізичної культури, впливом на рухову сферу глухих дітей, зокрема на координацію рухів, не отримали достатнього висвітлення.

Втрата слуху відбивається на здатності регулювати власні рухові дії. Цим значною мірою і пояснюється та обставина, що глухі значно відстають від ровесників зі збереженим слухом у розвитку швидкості рухів і швидкості рухової реакції (Ж. Шиф [9]).

Результати досліджень І. Ляхової [7] дали підстави стверджувати, що у дітей із цією патологією відносно низький рівень розвитку орієнтації в просторі.

Н. Байкіна [1], Н. Лещій [6], А. Мут'єв [8] та інші стверджують, що втрата слуху відображається і на рівні розвитку фізичних якостей. Втрата слуху також негативно відображається на відчутті ритму і на координації рухів (В. Дзюрнич [3], А. Івахненко [4], Я. Крет [5], І. Ляхова [7] та ін.).

У глухих на початковій стадії навчання іде нераціональний розподіл умінь та низький темп рухів порівняно з ровесниками зі збереженим слухом (А. Гозова [2], І. Ляхова [7] та ін.). Автори пояснюють таку уповільненість враженням слухового аналізатора, недостатнім обсягом зворотної зв'язкової інформації.

Глухота часто супроводжується недостатньою функцією вестибулярного аналізатора, що призводить до порушень у координації рухів (А. Івахненко [4]).

Особливу увагу автори звертають на те, що в процесі фізичного виховання в школах для глухих дітей необхідно використовувати усну мову. Включення мовного матеріалу в зміст уроків фізичної культури позитивно впливає на нагромадження і осмислення словарного запасу, пов'язаного з формуванням та вдосконаленням рухових умінь і навичок, а також на розвиток інтелекту глухих дитини. Глухі діти погано опановують логічні зв'язки та відносини між явищами, подіями і вчинками людей. Глухі молодші школярі розуміють причинно-наслідкові відносини стосовно наочної ситуації, в якій ці відносини чітко виявляються. Глухі діти 6–10 років не вміють виявляти приховані причини будь-яких явищ, подій. Представники такого контингенту часто плутають причину із слідством, з метою, супутніми або передуючими явищами, подіями. Вони часто отожднюють причинно-наслідкові та просторово-часові зв'язки [8].

На думку Н. Байкіної, у глухих дітей у процесі навчальних занять активну участь у роботі бере невелика кількість м'язів тіла. Останні перебувають або в стані відносної бездіяльності, або несуть статичне навантаження. М'язи спини навіть за наявності найзручнішого сидіння зазнають значне статичне напруження. При цьому зростає внутрішньо-м'язовий тиск, порушується нормальний кровообіг. Положення сидячи і низька інтенсивність роботи м'язів живота, нижніх і верхніх кінцівок створюють передумови для розвитку застійних явищ у внутрішніх органах, ускладнення крово- та лімфообігу у ногах і руках. Стаз крові в черевній порожнині є причиною недостатнього притоку крові, а з нею і кисню в головний мозок, що знижує працездатність нервових клітин [1].

На думку І. Ляхової [7], найбільш помітні у глухих дітей порушення моторики. У техніці виконання циклічних рухів є відхилення: спостерігається човгаюча хода, а біг на напівзігнутих ногах при маленькій амплітуді рухів рук і незначному нахилі тулуба. Рухи самі по собі позбавлені пластичності, дії неточні.

Отже, розвиток мовлення, психічний і фізичний розвиток глухих дітей молодшого шкільного віку переплітається один з одним і перебуває у тісному взаємозв'язку, тому для нормального психічного та фізичного розвитку дитині необхідна рухова активність. Втрата слуху і недостатній розвиток мовлення спричинюють у глухих дітей 6–10 років труднощі у розвитку рухових якостей при оволодінні танцювальними рухами, що вимагає проведення спеціальної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на вдосконалення техніки, засобів і прийомів навчально-виховного процесу.

Мета статті – визначити показники сформованості танцювальних рухів глухих дітей молодшого шкільного віку.

У педагогічному експерименті взяли участь 258 осіб молодшого шкільного віку, з яких 158 глухих дітей та 100 дітей без порушення слухового аналізатора цього самого віку. Усі діти були розподілені на три групи: 1) експериментальна група глухих – 77 дітей; 2) контрольна група глухих – 81 дитина; 3) контрольна група дітей без патології слухового аналізатора – 100 осіб. Контрольна група глухих дітей займалась за загальноприйнятою методикою занять музично-ритмічного виховання для глухих дітей, а експериментальна група – за модифікованою й адаптованою нами методикою з урахуванням їх типологічних порушень. За ступенем порушення слухової функції в досліджуваного контингенту глухих дітей втрата слуху становила 75–80 дБ та більше (за класифікацією Л. Неймана), у більшості дітей (51,8%) глухота була вродженою, 41,8% – глухота набута в ранньому віці; у 6,4% визначена хронічна нейросенсорна туговухість ІV ступеня.

Для виявлення особливостей розвитку танцювальних рухів цієї категорії осіб і з'ясування ефективності обраних корекційних впливів щодо запропонованих змісту та методики корекційно-розвивальних занять із музично-ритмічного виховання глухих дітей молодшого шкільного віку було використано педагогічне тестування за такими показниками: відчуття ритму (за тестами “Ходьба випадками” А. Мура, “Ходьба із підійманням прямої ноги вперед з відведенням рук у сторони” А. Мура, “Спринт у заданому ритмі” В. Ляха); пластичність (за тестами “Приставний крок з невеликим присіданням А. Мура, “Кроки з хлопками” А. Мура); статична та динамічна рівноваги (за тестами Бондаревського (проба Ромберга), “Стійка на носках” В. Ляха, “Кроки вперед з присідом на коліно і утриманням рівноваги” А. Мура); орієнтація у просторі (за тестами “З перекиди вперед” В. Ляха, “Перехід через гімнастичну палицю” за методикою Д. Павлик, “Проскоки по лінії на правій та лівій нозі” Л. Сергієнко); здатність до танцювальної творчості (за тестами “Зображення персонажів”, “Визначення танцювальної активності” А. Мура).

Порівняльний аналіз показників розвитку основних складових танцювальних рухів здійснювався на основі статистичної обробки за критерієм Стьюдента на констатувальному етапі педагогічного експерименту в експериментальній групі (ЕГ) та контрольній групі (КГ) глухих дітей виявив відсутність між ними суттєвих розбіжностей (t табл. $> t$ розр. на рівні значущості $\alpha = 0,05$). Значні достовірні відмінності тестування показників основних складових танцювальних рухів були відзначені між КГ чуючих дітей і глухими дітьми ЕГ 6–10 років ($P < 0,05$). Так, було констатовано відставання глухих дітей ЕГ від однолітків без порушення слуху за такими показниками: відчуття ритму – на 18,1%; пластич-

ність – на 28,6%; статична та динамічна рівновага – на 47,6%; орієнтація в просторі – на 19,1%; здатність до танцювальної творчості – на 20,9%.

Порівняльний аналіз вихідних результатів діагностики сформованості танцювальних рухів у контрольній та експериментальній групах глухих дітей молодшого шкільного віку виявив відсутність між ними суттєвих розбіжностей (t табл. $> t$ розр., при $\alpha = 0,05$) у показниках, що їх характеризують. Це засвідчило однорідність груп та дало змогу проводити формувальний етап педагогічного експерименту, який включав у себе навчання основним танцювальним рухам у бальних танцях, що найбільш адаптовані для дітей із зазначеною патологією, а також корекцію танцювальних рухів під час цього процесу. Різницю між показниками сформованості танцювальних рухів глухих дітей 6–10 років та їх здорових однолітків на констатувальному етапі педагогічного експерименту наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Різниця між показниками сформованості танцювальних рухів глухих дітей 6–10 років та їх здорових однолітків на констатувальному етапі педагогічного експерименту, %

Група дітей	Відчуття ритму	Пластичність	Статична, динамічна рівновага	Орієнт. у просторі	Танцювальна творчість	Узагальнені результати
КГ чуючих	18,1*	28,6*	47,6*	19,1*	20,9*	26,86
ЕГ глухих						
КГ глухих	2,4	0,02	3,24	5,4	3,3	2,87

Примітки: * – $P < 0,05$.

Таким чином, вихідні результати тестування засвідчили відставання глухих дітей 6–10 років від їхніх однолітків без порушень слухового аналізатора в показниках, що характеризують основні складові танцювальних рухів, формування яких потребує відповідного корекційно-педагогічного впливу.

Аналіз результатів контрольного етапу експерименту (кінцеві результати дослідження) засвідчив, що заняття з музично-ритмічного виховання за запропонованою методикою сприяли суттєвому поліпшенню показників розвитку основних складових танцювальних рухів цього контингенту дітей. Глухі діти 6–10 років ЕГ випередили своїх глухих однолітків із КГ на вірогідно значущу величину ($P < 0,05$) і наблизилися, а за деякими показниками й перевершили результати дітей зі збереженим слухом.

Різницю між показниками сформованості танцювальних рухів глухих дітей 6–10 років та їх здорових однолітків на контрольному етапі педагогічного експерименту наведено в табл. 2.

Кінцеві показники, котрі характеризують здатність до танцювальної творчості, дають змогу стверджувати, що глухі діти контрольної й експериментальної груп за цими показниками істотно відрізняються між собою. Різниця між середніми величинами в цих групах становила 18,32%, що засвідчує ефективність корекційних впливів щодо розвитку здатності до танцювальної творчості й активності у глухих дітей експериментальної групи.

**Різниця між показниками сформованості танцювальних рухів
глухих дітей 6–10 років та їх здорових однолітків
на контрольному етапі педагогічного експерименту, %**

Група дітей	Відчуття ритму	Пластичність	Статична, динамічна рівновага	Орієнт. у просторі	Танцювальна творчість	Узагальнені результати
КГ чуючих	2	1,65	14,03*	14,1*	4,47*	6,59
ЕГ глухих						
КГ глухих	18,2*	27,3*	31,5*	13,48*	18,32*	21,76

Примітки: * – $P < 0,05$.

Висновки. Аналіз результатів контрольного етапу педагогічного експерименту показав, що впровадження програми формування танцювальних рухів глухих дітей молодшого шкільного віку та запропонованих нами методів і методичних прийомів навчання найкраще вплинуло на показники, котрі характеризують сформованість основних складових танцювальних рухів глухих дітей 6–10 років.

Вірогідність одержаних результатів підтверджено методами математичної статистики. Показники сформованості танцювальних рухів ЕГ за критерієм Стьюдента поліпшилися на істотно значущу величину порівняно з глухими дітьми КГ, що доводить ефективність змістового наповнення занять музично-ритмічного виховання та запропонованої нами методики формування танцювальних рухів у глухих дітей молодшого шкільного віку.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні системи танцювальних рухів глухих підлітків і дорослих осіб цієї нозологічної групи людей, які розглядатимуться як цілеспрямоване проведення їх дозвілля.

Список використаної літератури

1. Байкина Н.Г. Коррекционные основы физического воспитания глухих школьников : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н.Г. Байкина. – М., 1992. – 30 с.
2. Гозова А.П. Совершенствование познавательной деятельности взрослых глухих в процессе обучения / А.П. Гозова. – М. : Педагогика, 1986. – 175 с.
3. Дзюрич В.В. Влияние нарушений вестибулярной функции на двигательную деятельность глухих школьников / В.В. Дзюрич // VII научная сессия по дефектологии. – М. : АПН РСФСР, 1975. – С. 78–80.
4. Івахненко А.А. Розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Івахненко. – Одеса, 2012. – 20 с.
5. Крет Я.В. Коррекция психофизического развития глухих детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук / Я.В. Крет. – К., 2000. – 241 с.
6. Лещій Н.П. Розвиток координації рухів у глухих підлітків на уроках фізичної культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Лещій. – Одеса, 2004. – 20 с.
7. Ляхова І.М. Теоретико-методичні основи корекції рухової сфери дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 / Інна Миколаївна Ляхова. – Запоріжжя, 2006. – 492 с.

8. Мут'єв А.В. Развитие руховой сферы глухих школьников средствами спортивных единоборств : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Мут'єв. – Одеса, 2003. – 16 с.

9. Шиф Ж.И. Психологические вопросы обучения аномальных детей / Ж.И. Шиф // Основы обучения и воспитания аномальных детей. – М. : Просвещение, 1965. – 147 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Статьев С.И. Показатели сформированности танцевальных движений глухих детей младшего школьного возраста

В статье рассмотрены показатели сформированности танцевальных движений глухих детей младшего школьного возраста. Доказано, что показатели сформированности танцевальных движений у глухих детей 6–10 лет на констатирующем этапе педагогического эксперимента значительно меньше по сравнению со сверстниками без слуховой патологии. Установлено, что на контрольном этапе педагогического эксперимента результаты по основным составляющим танцевальных движений экспериментальной группы существенно улучшились и это доказывает эффективность предложенной методики.

Ключевые слова: *глухие дети, сформированность, танцевальные движения.*

Statiev S. Indicators of formation dance moves deaf children of primary school age

The article describes the parameters of formation dance moves deaf children of primary school age. Proved that the performance of formation dance movements in deaf children of 6–10 years konstatuvalnoiu stage of the experiments is much smaller compared with their peers without hearing pathology. Found that in the control stage of the experiments the results of the basic components of dance movements of the experimental group improved significantly and this proves the effectiveness of the proposed technique.

Key words: *deaf children being formed, dance moves.*

ВПЛИВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ НА ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті зроблено спробу з'ясувати вплив науково-дослідної роботи на процес формування аналітичних умінь майбутніх педагогів засобами інтерактивних технологій.

Ключові слова: аналітичні уміння, науково-дослідна робота, майбутній педагог, професійна підготовка.

Особливості професійної діяльності в нових соціокультурних умовах зумовлюють необхідність розвитку у майбутнього вчителя системи логіко-методологічних знань, аналітичних умінь, інтелектуальної практики комунікацій, педагогічної й наукової культури у процесі професійної підготовки.

Тому продуктивна професійно-педагогічна підготовка передбачає досягнення максимального розвивального ефекту, спрямованого на становлення особистості майбутнього вчителя, реалізацію його творчого потенціалу. Спрямованість вектора експансії науки у площину професійної діяльності як викладача, так і студента, зумовлює принципову потребу переосмислення всіх чинників, що впливають на цей процес.

Проте постає питання: на якій теоретичній основі має відбуватися зміна орієнтирів у професійній підготовці майбутніх педагогів стосовно формування їх аналітичних умінь. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема недостатньої розробленості науково-методичних аспектів процесу формування аналітичних умінь майбутніх педагогів, які б відповідали існуючим тенденціям сучасного суспільства.

Проведений аналіз наукової психолого-педагогічної літератури щодо професійної підготовки у вищій школі свідчить, що дослідження ведуться за такими напрямками:

- професійна підготовка майбутнього педагога (О. Абдуліна, А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кічук, І. Підласий та ін.);
- особистісна орієнтація форм і засобів навчання та виховання (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Пехота, К. Роджерс, В. Семиченко, І. Якиманська та ін.);
- системний і комплексний підходи до вивчення особистості в професійній діяльності (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, А. Деркач).
- організація процесу інтерактивного навчання (Л. Карамушка, М. Малигіна, Т. Пироженко, О. Пометун, Г. Сиротенко).

Мета статті полягає у з'ясуванні впливу науково-дослідної роботи на процес формування аналітичних умінь майбутніх педагогів засобами інтерактивних технологій.

Як засвідчують результати опитування, більшість не тільки випускників педагогічних навчальних закладів, а й учителів, незалежно від їхнього фаху, стажу роботи й віку, практично не готові до здійснення своєї професійної діяльності на такому рівні й мають суттєві труднощі в спробах її перебудови та орга-

нізації на дослідній основі. Тобто спостерігається тотальна відсутність готовності до необхідного сьогодні творчого переосмислення й зміщення акцентів у звичній професійній діяльності. Причини такого становища приховані в усталеній практиці професійної підготовки майбутніх педагогів, яка все ще не забезпечує сформованості в них аналітичних умінь, навичок, досвіду здійснення дослідної діяльності на творчій основі.

Аналізуючи шляхи формування умінь, Н. Тализіна зазначає, що "...замість двох проблем – передати знання і сформувати уміння та навички їх застосування, стоїть одна – сформувати такі види діяльності, які з самого початку включають у себе задану систему знань і забезпечують їх використання у передбачених межах" [5, с. 42].

Так, Ю. Курносів та П. Конотопов [2] характеризують поняття *аналітика* як цілісну сукупність принципів методологічного, організаційного та технологічного забезпечення індивідуальної та колективної розумової діяльності, що дає змогу ефективно опрацьовувати інформацію з метою вдосконалення якості існуючих та оволодіння нових знань, а також підготовки інформаційної бази для прийняття оптимальних управлінських рішень.

І. Кузнєцов [1] виокремлює поняття аналітичної роботи. Її зміст дослідник трактує як зведення розрізнених відомостей в логічно обґрунтовану систему залежностей (просторово-часових, причинно-наслідкових та інших), що дають змогу дати правильну оцінку як всій сукупності фактів, так і кожному з них окремо.

Зауважимо, що ці підходи можуть бути реалізовані тільки за умови планомірних інноваційних змін у системі навчальної та виховної роботи сучасних вишів. Тому ми переходимо до висвітлення власне тих змін, які на нашу думку, допоможуть у розгортанні нових напрямів наукової діяльності, нового освітнього простору, нового його рівня, змісту, функціонального навантаження, які забезпечать формування аналітичних умінь майбутніх педагогів засобами інтерактивних технологій.

При організації експериментальної роботи зі студентами нами запроваджено систему пошуково-дослідних завдань, яка заснована на вимогах до майбутніх педагогів, що висуваються до їх підготовки. Цей підхід допомагає студентам краще оволодіти цілями, змістом, засобами, формами, методами та прийомами наукового пошуку й дозволяє поглибити свої знання, розширює їх кругозір, викликає на дискусію тощо.

Сутність такого виду діяльності, як *реферування*, полягає в систематизації матеріалу з теми. Але для того, щоб реферативна робота вийшла на рівень науково-дослідної діяльності, вкрай необхідно ретельно добирати теми. Ми підбирали їх таким чином, щоб вони відображали нове бачення проблеми, зачіпали найсучасніші течії досліджень, вимагали самостійних висновків та узагальнень зі встановленням причинно-наслідкових зв'язків. Тобто виконана систематизація повинна мати достатній рівень новизни: логіку, наявність нових пунктів, розмежування (вичленовування) нових аспектів. Все це може призвести до нових висновків, а також умовиводів. Якщо ці висновки зроблені самостійно, роботу можна зараховувати до пошуково-дослідницьких.

Той факт, що зачитування рефератів є досить простою формою взаємодії викладача і студентів, не означав, що вона не вимагала від педагога ретельної

підготовки. Викладач мав не просто вести бесіду, а скеровувати її у напрямі, потрібному для досягнення поставлених *пошуково-дослідницьких цілей*. Для успішної реалізації наміченого йому потрібно детально планувати навчальну бесіду, оволодіти технікою постановки питань зі встановленням причинно-наслідкових зв'язків і здатністю до швидкого реагування на відповіді та репліки студентів.

Досить нелегкими виявились завдання для студентів, пов'язані з *пошуком аргументів для доведення факту, закону чи формули*. Така робота найчастіше буває необхідна для доказу очевидних на перший погляд речей, для підтвердження моделей і закономірностей, які працюють на практиці, але не мають чіткого доведення. У цьому випадку проблема вже окреслена, завдання фактично поставлені і залишається її вирішити. Це досить складна робота, яка вимагає наукової інтуїції, заснованої на знаннях у цій галузі, і масштабного мислення, оскільки аргумент, який шукають, може мати системний (багатокомпонентний і складний) або опосередкований (непрямий) характер.

Так, після вислуханих аргументів студентів, з метою інтелектуального збагачення, викладач пропонує до роздумів і дискусій фрагмент із книги українського ученого-психолога І. Русинки: "... найнебезпечнішим для людини – є *невміння думати*. Якщо ви уважно поспостерігаєте за собою, то незабаром помітите, що формулюєте думки, які ґрунтуються лише на бажанні, щоб щось здійснювалося або не здійснювалося. На жаль, у людей виробилася звичка формувати думку, не вивчивши факти, тому і мислення у них залишається неадекватним, тобто таким, що не співвідноситься з реальністю. Натомість, людина, яка прагне мислити, мусить бачити *факти*, а не ілюзії й упередження, і розумно поводитися з ними. Той, хто хоче мати справу з реальністю, мусить пам'ятати, що справжня мудрість починається з визнання фактів, якими б вони неприємними, небажаними, незручними, неймовірними та навіть безглуздими не здавалися, бо зазвичай саме завдяки їм у нас постає можливість дізнатися про істинний стан речей, приховану сутність явища, події, з якими ми стикаємося. *Справжній дослідник* (а кожна мисляча особа прирівнюється до вченого-дослідника, який намагається висунути свою гіпотезу про те, що відбувається в реальності) повинен бути прив'язаний до фактів, пов'язаний фактами, оскільки вони, базуючись на безсторонності й об'єктивності, найбільш точно характеризують реальність, у якій йому доведеться облаштовуватися... [4, с. 143].

У процесі обміну думками зі студентською аудиторією, ми ставили такі питання:

- Чи поділяєте Ви погляди автора? Чому?
- Як Ви до цього висновку дійшли?
- Яка інформація або аналіз яких власних спостережень переконали Вас у правильності суджень автора?

Отже, ситуація дослідницької діяльності покладала на викладача завдання *спонукання студентів до активної інтелектуальної співпраці*, що мало відбуватися тактовно, без зайвого примусу, і таким чином підготувати майбутніх педагогів до більш складних видів співробітництва.

Також майбутніх педагогів ми орієнтували на *роботу описового характеру*. Перед студентами ставиться завдання отримати максимально докладну характеристику якогось об'єкта, явища, людини, за умови, що таке ще не було зроблено ніким. Якщо, наприклад, студент робить біографічну роботу, така робота не

має дослідницької цінності, якщо подібний опис вже існує. У такому випадку, якщо студент має інтерес до особистості досліджуваної людини, він може спробувати зробити порівняльну або узагальнюючу роботу, зіставляючи різні точки зору, відшукуючи нові факти, нові документи, нові свідчення, які мають стосунок до цієї біографії. Або знов написана біографія може по-новому інтерпретувати відоме. Тобто опис, зроблений студентом, може бути або абсолютно новим, порівняльним, або розширювати наявний опис, уточнювати його, розкрити в ньому суперечності тощо.

На нашу думку, на лекційних заняттях цілком доцільно застосовувати такий метод, як диспут. Тоді вже на лекції будуть активно працювати не тільки викладач, а й студенти. Для проведення диспуту академічна група розбивається на підгрупи з 3–5 осіб, кожна з яких представляє різні погляди на проблему. За допомогою різних методичних прийомів викладач має залучити кожного студента до диспуту, обговорення поставлених питань. Суперечливі, хибні думки не повинні бути обділені увагою: викладач може використовувати додаткові запитання, для самостійного знаходження студентами своїх помилок. Особливо важливим є самостійне обговорення та оцінювання прийнятих рішень, аналіз висловлених думок, прийняття всебічно обґрунтованого рішення. Структуру лекції-диспуту можна подати у такому вигляді:

1. Вступна частина, на якій викладач оголошує тему та мету лекції. Окреслюється коло проблем, що мають бути вирішені на занятті, визначаються вимоги щодо вирішення завдання. Формуються підгрупи.

2. Обговорення питань у підгрупах. Викладач має створити умови для всебічного обговорення всіх запропонованих питань і відповідей.

3. Підбиття підсумків, формулювання остаточного рішення.

У формі лекції-диспуту ми проводимо заняття на тему “*Методологічні засади наукових досліджень*”. Кожна підгрупа представляє різні концепції трактування поняття наукове дослідження. Після всебічного обговорення студенти доходять до певного висновку, що формою здійснення розвитку науки є наукове дослідження, тобто цілеспрямоване вивчення за допомогою наукових методів явищ і процесів, аналіз впливу на них різних факторів, а також вивчення взаємодії між явищами з метою отримання переконливо доведених і корисних для науки і практики рішень.

На лекції можна застосовувати ще *метод аналізу конкретних ситуацій (кейс-метод)*. За умов використання кейс-методу основною формою роботи є групова форма організації пошуково-дослідницької діяльності студентів, при якій майбутні фахівці та викладач беруть участь в обговоренні ділових ситуацій або завдань. Нами використано на лекціях усі можливі види ситуацій, що можуть бути покладені в основу кейсу:

- ситуацію-проблему, що є певним поєднанням фактів з реального життя, які призначені для обговорення та прийняття рішень;
- ситуацію-оцінку, що подає опис поставленої проблеми і запропонований спосіб її вирішення, який має бути оцінений студентами;
- ситуацію-ілюстрацію, що являє собою приклад, який пояснює якусь складну ситуацію;
- ситуацію-вправу, що містить конкретний випадок для виконання студентами певних дій [3].

При проведенні лекції з використанням кейс-методу ми за мету ставили активізувати кожного студента та залучити його до процесу аналізу ситуації та прийняття рішення, тому академічна група розподіляється на таку кількість підгруп, щоб останні склалися з 3–5 осіб. Склад підгрупи (команди) формується самими студентами за їх бажанням. Кожна команда обирає керівника, який відповідає за організацію роботи підгрупи, розподіл питань між учасниками та прийняття рішення. Роботу над кейсом можна побудувати двома шляхами: або кожна підгрупа опрацьовує певну тему, або всі підгрупи працюють одночасно над одним і тим самим розділом кейса, конкуруючи між собою в пошуку найбільш оптимального рішення.

Далі відбувається загальногрупове обговорення. Звичайно, кожна група обґрунтовує свою точку зору по колу проблем, що викладені в кейсі. Ефективність обговорення залежить від уміння викладача керувати ходом дискусії. Результатом цього етапу є формулювання групового рішення, яке задовольняє багатьох та найповніше вирішує проблему. Важливо, щоб студенти підготували резюме у вигляді висновків (текст, графіки, таблиці), використовуючи сучасні інформаційні технології.

Безперечною перевагою кейс-методу є не тільки отримання знань, але й формування системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установ. Кейс-метод дає змогу сформуванню здібності щодо висловлення власних думок, ідей, пропозицій, вміння вислухати альтернативну точну зору і аргументовано висловити свою.

За допомогою цього методу нами проведено лекції з “Педагогіки”, “Методології наукових досліджень” з таких тем, як “Процес наукового дослідження та його стадії”, “Конкретно-наукові (емпіричні) методи дослідження”, “Основні етапи підготовки курсових та дипломних робіт”. Лекції із застосуванням кейс-методу ми використовуємо і при викладанні спецкурсу “Технологія наукового пошуку”, пропонуючи студентам задачі-ситуації із реального життя.

Ще одним типом лекції із використанням групової форми навчання студентів є лекція із застосуванням обговорення у підгрупах. На початку лекції викладач розподіляє студентів академічної групи на підгрупи з двох-трьох осіб за їх бажанням. Перед студентами ставиться проблема. Відбувається обговорення у підгрупах, після чого групи висловлюють рішення, підводять підсумки. Студенти мають самостійно оцінювати висловлені думки, а викладач тільки коригує запропоновані ідеї; приймається остаточне рішення. Це обговорення можна використовувати для подальшого викладення матеріалу. Наприклад, на лекції з теми “*Творче ядро пошуку*” ми ставимо студентам таке запитання: “Чи може дослідник обмежуватись аналізом передового педагогічного досвіду, не проводжуючи власної дослідницької роботи та педагогічного експерименту?”, “Чи можлива трансляція педагогічного досвіду минулого у сучасних умовах? В яких ситуаціях вона може бути продуктивною?”

Або на лекції “*Педагогічний експеримент*” поставити проблему: “Провести аналіз досвіду одного з відомих педагогів-новаторів, обґрунтувавши актуальність його пошуків, проблему, яку він вирішував, ідею, методику пошуку, новизну та значущість результатів”.

На лекції можна застосовувати такі різновиди методу навчання у співпраці, як: *навчання в команді та метод Jigsaw*. Перший з них передбачає, що кож-

ний студент повинен не просто щось пізнати на занятті, а зробити щось разом із членами своєї команди. Члени команди допомагають один одному при виконанні своїх завдань. На заняттях з використанням методу навчання в командах особлива увага приділяється успіху всієї команди через самостійну роботу кожного її члена. Уся команда зацікавлена в тому, щоб всі засвоїли навчальну інформацію, бо успіх залежить від внеску кожного учасника. Це стимулює взаємодопомогу, дає рівні можливості добре встигаючим та невстигаючим студентам.

Наприклад, навчання в команді ми використовуємо на лекції *“Створення нового на основі використання передового досвіду”*. Цю лекцію можна провести і за допомогою методу Jigsaw. Методика проведення лекції із застосуванням цього методу така. Студенти розподіляються на підгрупи з 4–5 осіб. Кожний член підгрупи вивчає різний матеріал, що представляє собою частину загального. Потім ті члени підгруп, що вивчали однаковий матеріал, збираються та обговорюють його. Після цього повертаються у свою підгрупу та розповідають іншим членам підгрупи свою частину матеріалу. За такої схеми проведення лекції студенти знають, що дізнатися та засвоїти матеріал можна тільки уважно слухаючи товариша, у свою чергу, кожний студент знає, що від нього залежить рівень знань членів підгрупи.

На лекційних заняттях ефективним є використання методу *“мозкового штурму”*. Модифікацій цього методу багато, одна з них передбачає поділ студентів на підгрупи залежно від здібностей студентів: хтось з них має здібності до генерування ідей, хтось – до їх критичного аналізу. *“Мозковий штурм”* починається у підгрупі генераторів ідей, а потім переходить до підгрупи критиків. Під час генерування ідей забороняється критика, заохочуються будь-які вислови, думки, репліки, жарти, що стосуються вирішення проблеми. Кількість запропонованих ідей має бути якомога більшою, дозволяється покращувати ідеї, комбінувати.

Ще одним варіантом організації групової роботи студентів на лекції є підготовка доповідей, повідомлень, ілюстрованого матеріалу, комп’ютерних презентацій. Наприклад, на лекції з теми *“Методи як інструменти емпіричного та теоретичного пошуку”* групі студентів було поставлено завдання зробити комп’ютерну презентацію, що відображала характеристики комплексних методик.

За нашими спостереженнями результати засвоєння матеріалу на лекціях із застосуванням групових форм організації дослідницької діяльності студентів, як правило, значно вище порівняно зі звичайними лекціями із застосуванням фронтальної форми роботи. Але групова форма навчання несе в собі й ряд труднощів. Наприклад, складності при комплектації груп, пов’язані з тим, щоб робота в групах була дійсно ефективною, недостатньо володіють навичками самостійної організації пошуку інформації, вони не завжди вміють провести самооцінку, самоконтроль та об’єктивний взаємоконтроль. Все це вимагає копіткої підготовки викладача [3].

Висновки. Отже, можемо відзначити, що використання групової форми пізнавальної діяльності студентів на лекції сприяє кращому розумінню, засвоєнню матеріалу, розвитку пошукової активності та самостійності студентів, покращує міжособистісні відносини; у студентів формуються аналітичні вміння, вміння самоконтролю, оцінювання дій інших людей, вміння знаходити засоби

оформлення рішень. Студенти стають більш відповідальними, вчатья відстоювати свою точку зору, допомагати іншим у вивченні навчального матеріалу.

Подальший розгляд аспектів аналітичних умінь майбутніх педагогів дасть змогу виокремити різновиди цих умінь, способи їх формування в рамках професійної підготовки та виявити особливості саме інформаційно-аналітичної діяльності майбутнього вчителя.

Список використаної літератури

1. Кузнецов И.Н. Информация: сбор, защита, анализ : учеб. по информационно-аналитической работе / И.Н. Кузнецов. – М. : Яуза, 2001. – 93 с.
2. Курсонов Ю.В. Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы / Ю.В. Курсонов, П.Ю. Конотопов. – М. : РУСАКИ, 2004. – 512 с.
3. Лопай С.А. Застосування групових форм організації пізнавальної діяльності студентів на лекціях в курсі інформатики / С.А. Лопай, Н.В. Олефіренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2005. – Вип. 36. – С. 329–333.
4. Русинка І. Психологія : навч. посіб. / Іван Русинка. – [2-ге вид., переробл. і доповн.]. – К. : Знання, 2011. – 407 с.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические аспекты) / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд. доп., испр. – М. : МГУ, 1984. – 344 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Сущенко Л.А. Влияние научно-исследовательской работы на формирование аналитических умений будущих педагогов средствами интерактивных технологий

В статье сделана попытка выяснения влияния научно-исследовательской работы на процесс формирования аналитических умений будущих педагогов средствами интерактивных технологий.

Ключевые слова: аналитические умения, научно-исследовательская работа, будущий педагог, профессиональная подготовка.

Sushchenko L. Influence of research on the formation of analytical skills of future teachers by means of interactive technologies

The article is an attempt to clarify the influence of research on the process of analytical skills of future teachers by means of interactive technologies.

Key words: analytical skills, research work, a future teacher, professional training.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ЦІННІСНА ВИЗНАЧЕНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ” В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ ТА ПЕДАГОГІЦІ

Не все, що має цінність, можна оцінити.

І не все, що можна оцінити, цінне.

А. Ейнштейн

У статті виявлено основні тенденції та прогноз майбутнього освіти і педагогіки у формуванні ціннісної визначеності людини у виборі нею реального шляху життєдіяльності.

Ключові слова: ціннісна визначеність, формування, соціальні, моральні, інтелектуальні та духовні цінності.

Учення про соціальні, моральні, естетичні та інші цінності суспільства, соціальних груп та особистості називають аксіологією. Отже, весь шлях людського розвитку – це усталені тенденції до покращення або погіршення людських цінностей.

І. Бех, аналізуючи процесуальну своєрідність феномену самореалізації особистості, дійшов висновку, що життя людини в сучасному технологічному суспільстві, яке ґрунтується на утилітарному ціннісному світогляді, схильне позбавляти вищого смислу її існування, орієнтації на справжню духовність. Культивує в людині інструментальну позицію, воно прирікає її на всеосяжну матеріальну заклопотаність, яка не звеличує людину у власних очах і в очах усього суспільства [1, с. 30].

Ця проблема потребує глибокого теоретичного осмислення. Втім, у сучасному соціумі України відсутнє її достойне пошанування. Як наслідок, ігноруються іманентні особливості та індивідуально-суб'єктивний світ людини, її духовна парадигма.

Пишаємося й захоплюємося тим, що знання, інформація та технологічні інновації в умовах глобалізації стають провідною продуктивною силою. Але швидко й непомітно зростають негативні тенденції: соціальна нерівність, моральна глухота й байдужість до проявів соціальної несправедливості й дискомфортного спілкування в дорослих і дитячих колективах, що в умовах боротьби за економічне зростання через непомірне споживацтво суспільства супроводжується руйнацією української економіки, культури, зростанням злиднів, нестримним фізичним і духовним вимиранням нації [2, с. 8].

Сучасна педагогіка і психологія, на жаль, ці питання досліджує обмежено, не виходячи за межі лише діагностично-педагогічного консультування чи застосування педагогічно орієнтованих тренінгів.

З огляду на притаманну педагогічній діяльності багатосуб'єктність, методологічне значення ціннісної визначеності особистості полягає в подоланні суперечності між нагальністю впровадження результатів аксіологічних досліджень та відсутністю обґрунтованої нової гілки прикладної педагогіки, побудованої на аксіологічній основі.

Відстоюючи свої права бути несхожими на інших, людина, навіть майже не підозрюючи цього, оголошує свої власні цінності, бореться за них усталеними стереотипами, не погоджуючись із цінностями інших людей. Відповідно до цього формуються, змінюються або закріплюються різні способи ставлень до світу і до певних життєвих ситуацій.

Отже, насправді ціннісну визначеність особистості ми тлумачимо як природне, впорядковане ціле, як механізм оволодіння людиною законами духовного становлення й саморозвитку, інструментом мислення, умовиводів, звичок, причиною появи нових реалій і усвідомлень, врештлі-решт, рушієм загального розвитку особистості, генеральною лінією життя, а тому – предметом нашого розгляду.

Дані численних експериментів свідчать: те, що людина зазвичай дійсно цінить, є стимулом, за рахунок якого вона змінюється і процвітає, змінює стиль свого життя, спосіб дій, не ухиляючись, залежно від ускладнення обставин, від вибраного нею шляху. Якщо взяти до уваги зв'язок ціннісного визначення зі всією життєдіяльністю людини, то виникає необхідність пізнання, за яких педагогічних умов цей зв'язок успішно реалізується. Отже, особливої актуальності набуває дослідження й наукове обґрунтування необхідних педагогічних дій у сучасному навчально-виховному процесі на всіх етапах розвитку особистості, адже цей зв'язок не є тільки позитивним.

У контексті наведених міркувань цілком логічно, що дослідники вже винайшли аксіолого-аналітичний метод аналізу вищих цінностей людини (Г. Щербакова), виявлення рівнів світовідношення до гуманістичних цінностей (Є. Бондаревська), до емпатійного співпереживання, що, без сумніву, є сферою моралі в їхній духовній значущості (Л. Бочкарьов, Л. Надирова) та ін.

Серед методів аксіологічного аналізу особливо значущим є прогностично-моделювальний метод, який спирається на постійне виявлення параметрів ціннісного ставлення людини до життя, професії, навколишнього світу.

Недооцінка результатів ціннісного визначення учнів, студентів, учителів, населення в цілому загрожує помилками й невдачами у вихованні та навчанні.

Аналізуючи стан і результати реформ освіти України, відомий дослідник К. Корсак зауважує, що порушена тема відрізняється надзвичайною складністю й інтегративною комплексністю, що не слід дивуватися з малої кількості позитивних результатів упродовж двадцяти років зусиль перетворити освіту й виховання у щось більш національне й сучасне (із 156 післявоєнних реформ освіти цілком провалилися з усіх важливих позицій 75%). Не було жодного шансу потрапити в 8% успішних прикладів реформ, оскільки всі позитивні реформи здійснювалися стаханівськими темпами, плутаючи можливе й бажане з колосальними втратами для майже всіх громадян. “Новітні вимоги порівняно мало стосуються понять “інтелект”, “інтелігентність”, не кажучи вже про напівветеринарний термін “еліта”, про ніжність та чистоту й глибину почуттів, збурення нових цінностей, про сусідство добра й зла, правди й кривди, прекрасне й повторне, відстоювання власних переконань, мудрість точного погляду на минуле, вираженість оцінок [3, с. 9].

Наразі, фундатор теорії національного виховання України І. Бех доводить, що розвиток особистості вимірюється структурою відповідних цінностей, які

вона постійно реалізує у своїй життєдіяльності і по-справжньому випробується на свою духовну міцність у діях предметно-перетворювального змісту.

Отже, стає зрозумілим, немає цінностей, які б годилися на все життя. Тому, на нашу думку, це означає, що істинність або хибність поняття “ціннісна визначеність особистості” залежить від того, яка перевага надається одній з них, пов’язаній з тим, чи схвалена вона особистістю, закриваючи очі на інші. Відбувається це тому, що ми у визначенні цінності прямуємо за стереотипами, дотримуючись звичних штампів за формулою і зразком, типу: “так говорять люди”. Наприклад, щойно побачивши незнайому людину, ми автоматично оцінюємо її, зосереджуючись на ній без певного абстрагування, швидко роблячи найважливіші про неї висновки і виробляємо певне ставлення до неї.

Відомі психологи, зокрема, І. Росинка, пояснює, що в подальшому ми тільки шукаємо підтвердження того негативного або позитивного враження, яке людина встигла на нас справити [4, с. 171]. На думку І. Русинки, спрацьовує так званий ефект “першого враження”, який формується протягом від 30 секунд до 40 хвилин, і це миттєве враження надзвичайно сильне й тривале, хоча й багато в чому затьмарює дійсний смисл ціннісної визначеності та її об’єктивності.

Так чи інакше, дійсно складною є система підготовки особистості до правильної й об’єктивної ціннісної визначеності й оцінки подій, ставлень, людей. Слід констатувати: справжнє сприйняття, зокрема людини, зводиться до звичного “подобається” – “не подобається”.

Отже, ціннісне визначення за природою є суб’єктивно зумовленим та емоційно забарвленим. Людина бачить іншу людину не такою, якою вона є, а такою, якою вона є сама.

Психологи, зокрема, переконують, що перше враження про людину на 50% залежить від візуальних вражень, на 38 – від манери спілкування і тільки на 7% від того, що говорить, з урахуванням, звичайно, симпатій та антипатій.

Разом з тим, аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що ця проблема ще не дістала належного наукового розв’язання ні на рівні теоретичного осмислення педагогічних позицій щодо перспективних технологій професійної підготовки вчителя до розв’язання цієї складної й незайманої дослідниками проблеми. Звідси ще один парадокс, який помітив В. Шекспір: “Речі не бувають ні хороші, ні погані, а тільки в нашій оцінці”.

Висновки. Таким чином, актуальними завданнями сучасної педагогічної науки є:

– концептуальне визначення сучасних тенденцій еволюційного розвитку людства та України, роль сучасної педагогіки в адаптуванні людини до існування можливих у світі та Україні руйнівних наслідків;

– дослідити шляхи доцільного зіставлення та наукового порівняння ціннісної визначеності людей у процесі осягнення та формування соціальних, моральних, інтелектуальних і духовних цінностей, щоб здійснити перехід на якісно новий рівень еволюційного розвитку через усвідомлення кожною особистістю необхідності докорінної зміни поведінки у її відносинах з навколишнім середовищем та людиною;

– виявити педагогічні правила та педагогічні умови створення оптимальної моделі організації прийняття не стільки правильного, скільки ефективного рішення в процесі цілеспрямованого формування в людини ціннісної соціально значущої визначеності.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навчальний посібник / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с. – (Серія “Альма-матер”).
2. Дробноход М. Про реформування освітньої галузі України в контексті проблем і тенденцій розвитку глобалізованого світу / Дробноход Микола // Освіта і управління. – 2010. – Т. 13. – № 4.
3. Корсак К. Політика й освіта: розбіжності між гаслами та справами / К. Корсак // Науковий світ. – 2011. – № 11.
4. Русинка І.І. Психологія: навч. посіб. / І.І. Русинка. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – К. : Знання, 2011. – 407 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Сущенко Т.И. Сущность понятия “ценностная определенность личности” в современном социуме и педагогике

В статье выявлены основные тенденции и прогноз будущего образования и педагогики в формировании ценностной определенности человека в выборе им реального пути жизнедеятельности.

Ключевые слова: *ценностная определенность, формирование, социальные, моральные, интеллектуальные, духовные ценности.*

Sushchenko T. The essence of the concept of “value of certain individuals” in modern society and pedagogy

Identified the main trends and forecast the future of education and pedagogy in the formation of values in the choice of a specific person for the real way of life.

Key words: *value determination, formation, social, moral, intellectual and spiritual value.*

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Статтю присвячено проблемі організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Виокремлено сутність та особливості самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Обґрунтовано внутрішні та зовнішні умови ефективно організації самостійної роботи як важливої складової підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ.

Ключові слова: самостійна навчально-пізнавальна діяльність; організація самостійної роботи; підготовка фахівців у ВНЗ; особистісний, діяльнісний, компетентнісний підходи до організації самостійної роботи; інформаційно-комунікативні технології.

Бурхливий розвиток науки, техніки і технологій, швидке зростання обсягу нової інформації, поява новітніх систем та засобів її отримання, обробки й збереження, підвищення суспільних вимог до підготовки фахівців, які повинні мати не лише широку теоретичну і практичну підготовку, а й уміють самостійно обирати шляхи і засоби у вирішенні поставлених завдань, зумовлює суттєві зміни в освітній діяльності. Відтак, у навчальному процесі вищої школи має передбачатися багатоаспектна самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів. Оскільки саме вона формує потребу самостійно поновлювати свої знання, забезпечує високий рівень загальнокультурної та спеціальної підготовки випускників, зумовлює готовність майбутніх фахівців до професійного, компетентного входження в ринок праці з міцно сформованими потребами у постійній професійній самоосвіті та саморозвитку.

Проблемам організації та здійснення самостійної роботи учнів і студентів присвячено чимало досліджень (О. Абдулліна, С. Архангельський, В. Бондаревський, В. Буряк, З. Вологодська, М. Гарунов, В. Граф, Н. Єрастов, У. Жарова, І. Ільясов, С. Кравченко, Р. Лозовська, В. Ляудис, М. Махмутов, О. Нільсон, Г. Новоселова, Р. Семенова, У. Сосновська, І. Унт, В. Чигринов та ін.).

Для нашого дослідження особливе значення мають наукові доробки Л. Аристової, Є. Голанта, М. Данилова, Б. Єсипова, В. Козакова, І. Лернера, П. Підласистого, М. Скаткіна, А. Усової, Т. Шамової, в яких проблема організації самостійної роботи студентів вивчена на методологічному й теоретичному рівнях.

Незважаючи на значну кількість праць щодо самостійної роботи учнів і студентів, високий ступінь розробленості зазначеного питання, залишається недостатньо дослідженими проблеми зміни сутності, змісту, ролі та місця самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі вищої школи на сучасному етапі її розвитку.

З огляду на вищезазначене, **мета статті** полягає в обґрунтуванні особливостей та умов організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у сучасній вищій школі.

Світові тенденції глобалізації, інформатизації, інтеграції, гуманізації та соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, визначили нові напрями розвитку освітньої галузі. Пріоритетом модернізації освіти в Україні

визначено створення якісно нової школи – школи життєтворчості й самореалізації особистості, в якій утверджуються потреби навчатися впродовж життя.

Навчання студентів у ВНЗ розглядається як одна з детермінант розвитку особистості, що приведе оновлене суспільство до зростання рівня науки, культури і прогресу в цілому. Відтак, усвідомлення цього процесу потребує від викладачів вищої школи якісної підготовки майбутнього спеціаліста, що залежить, певною мірою, від ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів. Це зумовлюється передусім її провідним впливом на розвиток пізнавальної активності, механізмів самовдосконалення, особистісного розвитку, виховання відповідальності; формування професійно необхідних якостей; можливостями безпосереднього поєднання теоретичних завдань із власне практичною діяльністю.

Аналіз літератури з проблеми дослідження дає змогу стверджувати, що у наукових доробках використовуються як поняття “самостійна робота”, так і поняття “самостійна навчально-пізнавальна діяльність”. Ми погоджуємося з думкою М. Бородуліної, яка зазначає, що розуміння слова “робота” не як результату певної діяльності, а як процесу отримання певного результату, характеризує самостійну роботу в загальноприйнятому розумінні як самостійну навчальну діяльність. Об’єктом цієї діяльності є навчальні завдання. Однак це не означає, що “діяльність” і “робота” взаємозамінні. Поняття “діяльність” ширше і містить у собі поняття “робота” як інтегровану частину цілого, як конкретний вид діяльності [2, с. 3–9].

Самостійна навчально-пізнавальна діяльність передбачає наявність:

- мети, що стимулює до цілеспрямованої, змістовної навчально-пізнавальної діяльності;
- інтересів, мотивів і мотивації до навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності;
- активності у навчально-пізнавальній діяльності, зосередженості до опанування основ майбутнього фаху;
- соціально-психологічної готовності до навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, у понятті “самостійна навчально-пізнавальна діяльність” закладено не лише зовнішні ознаки, а й внутрішні чинники діяльності студента: не лише засвоєння знань, умінь, навичок, а й обов’язкове їх перетворення та творче усвідомлене використання.

Значення самостійної навчально-пізнавальної діяльності полягає в тому, що вона:

- уможливорює здобуття значно більше знань, ніж у період аудиторної роботи;
- передбачає різноманітність форм діяльності, каналів інформації, що зумовлює високий рівень засвоєння навчального матеріалу;
- створює умови для переконань, мотивує до самоосвіти;
- формує стійкі самоосвітні навички.

Проблемі обґрунтування умов самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів присвячено певну кількість досліджень (С. Кустовський, В. Мороз, М. Смирнова, М. Солдатенко, А. Цюприн та ін.).

Аналіз наукових праць дає змогу стверджувати, що умови самостійної навчально-пізнавальної діяльності можна поділити на дві групи: внутрішні та зовнішні. До внутрішніх варто зарахувати: позитивну мотивацію студентів до навчання, стимулювання професійного інтересу, здатність студентів до самостійної діяльнос-

ті, створення престижу самостійного пошуку знань, рівень знань, умінь, навичок студентів тощо. Зовнішніми умовами, на нашу думку, є: надання студентам професійно орієнтованої інформації, раціонально вибраний зміст, форми, способи самостійної діяльності студентів, застосування проблемного навчання, кейс-методик, технології навчання у малих групах, новітніх інформаційних технологій, використання інтегрованого підходу, ресурсне забезпечення самостійної діяльності тощо.

Розглянемо деякі з названих умов самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Позитивна мотивація студента до самостійної діяльності виникає внаслідок усвідомлення суперечності між знаннями, уміннями, навичками, якими вже володіє студент, та необхідністю набуття нових, більш глибоких і фундаментальних, що забезпечує його включення в процес активного учіння і збереження активності на всіх етапах навчальної діяльності.

З огляду на дослідження проблеми мотивів і мотивації в психології, можна стверджувати, що у розумінні цих категорій відсутня єдність. Проведений Е. Ільїним аналіз розуміння мотиву в психології дав йому змогу виокремити такі підходи до трактування цього поняття: мотив як властивість особистості, риси характеру; мотив як спонукання; мотив як намір; мотив як предмет задоволення потреби. Отже, дослідник робить висновок, що мотив слід розглядати як складне інтегральне психологічне утворення, котре включає в себе потребу, ідеальну мету, спонукання і намір [4].

Питанню формування мотивів учіння як стратегії й тактики в навчанні присвячено дослідження В. Паламарчук. Учена довела, що ефективність і характер розумової діяльності залежить від характеру мотивів, включених у цю діяльність. Репродуктивному рівню властиві прагматичні мотиви, ситуативний інтерес. На конструктивному і творчому рівнях вирішальними є різноманітні пізнавальні та соціальні мотиви, які є джерелом пізнавальної діяльності школяра. Мотиви самі зароджуються і формуються в діяльності [8, с. 46].

Формування позитивної мотивації до самостійної навчальної діяльності перетворює студента в суб'єкт навчання, сприяє розвитку його професійних інтересів. Запорукою успішного розвитку професійних інтересів студентів є їх активна творча навчальна діяльність. Активність є невід'ємною, необхідною умовою самостійності.

Це, у свою чергу, зумовлює здатність студента до самостійної навчальної діяльності, яка передбачає:

- 1) наявність особливим чином організованих предметних знань, які можуть бути використані як засіб здобуття нових знань;
- 2) володіння способами оперування знаннями як засобами здобуття нових знань;
- 3) бачення студентами, з одного боку, цілісності знань із дисципліни, з іншого – цілісності знань з усіх дисциплін, взаємозв'язків цих знань;
- 4) уміння ставити і вирішувати завдання;
- 5) наявність у студента стійких навичок виходу в рефлексивну позицію щодо здійсненої навчальної діяльності, виявлення в ній ускладнень, вироблення засобів і способів їх подолання;
- 6) наявність достатньо розвинутого механізму самовизначення.

Зовнішні умови зумовлені такими чинниками:

- наближення освітньої системи України до освітніх систем країн Болонського процесу;
- мобільне зростання потоків інформації, необхідної для плідної роботи і життя освіченої людини, декларує потребу в готовності самостійно її здобувати, аналізувати, узагальнювати як у кількісному, так і у якісному аспекті;
- швидкий розвиток технологій, який зумовлює необхідність надати студентам певний інструментарій для подальшої самоосвітньої діяльності після закінчення ВНЗ.

В умовах інформаційного суспільства одним із завдань вищої школи є підготовка молоді до сприйняття все більш зростаючих потоків інформації. На місці їх пасивного сприйняття ставиться самостійний пошук нової інформації, вміння аналізувати і використовувати інформаційний потенціал для орієнтації у провідних концепціях і теоріях для формування на їхній основі власного мислення. У зв'язку із цим актуальним є використання у самостійній навчально-пізнавальній діяльності інформаційно-комунікативних технологій.

У широкому розумінні під “інформаційно-комунікативними технологіями” розуміють сукупність методів і програмно-технічних засобів, які об'єднано в технологічний ланцюжок, що забезпечує збір, обробку, збереження, розповсюдження й відображення інформації з метою зниження трудоемності процесів використання інформації, а також підвищення надійності й оперативності інформаційних процесів [1, с. 306].

Різноманітні аспекти впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес привертали увагу багатьох дослідників. Дидактико-педагогічні та методичні проблеми інформатизації навчального процесу вивчали В. Безпалько, В. Болтянський, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, В. Монахов, Н. Морзе, В. Розумовський, О. Співаковський та ін. У працях В. Зінченка, Ю. Машбиця, Н. Тализіної та інших науковців досліджувалися психолого-педагогічні аспекти застосування інформаційних технологій у навчальному процесі.

У Державній програмі “Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” наголошено, що важливим завданням вітчизняної освіти, від успішності вирішення якого визначальною мірою залежатиме розвиток країни та її місце у світовій спільноті, є підготовка підростаючого покоління до життя і діяльності в умовах сучасного інформатизованого суспільства. Розв'язання поставленого завдання потребує комплексного підходу до організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів і зумовлює нагальну потребу: по-перше, у висококваліфікованих викладацьких кадрах, спроможних ефективно використовувати потужний потенціал сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах професійної діяльності майбутнього фахівця і здатних не тільки до використання, а й до активного створення інформаційного навчального середовища в освітньому закладі; по-друге, у ресурсному забезпеченні самостійної роботи студентів, яке передбачає наявність комп'ютерного, бібліотечного, аудиторного фондів, програмне забезпечення, методичні рекомендації тощо; по-третє, у наданні студентам, крім професійних знань і умінь, вміння й навички орієнтуватися у великому потоку інформації, спілкування, приймати рішення і нести відповідальність за їх наслідки. Крім того, ефективне використання студентами світового інформаційного потенціалу є визначальним чинником зближення вітчизняної та європейської вищої освіти.

Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів залежить від використаного підходу до процесу навчання. Формування спеціального наукового підходу сприяє ефективному вивченню й розумінню принципів, закономірностей, функціонуванню та розвитку психолого-педагогічних явищ і процесів. Провідним у сучасній педагогічній теорії та практиці визнаний особистісний підхід.

О. Попова стверджує, що особистісний підхід доцільно розглядати як сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, методико-психодіагностичних і психолого-педагогічних засобів, які сприяють більш глибокому й повному баченню, розумінню особистості учня (вихованця) і на цій основі – її гармонійному розвитку [7, с. 229].

Як стверджує В. Лозова, основою особистісного підходу є опора на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоствердження, створення для цього відповідних умов [5, с. 11]. Формуючи у студентів уміння самостійної навчальної діяльності, викладач розвиває їхню позитивну мотивацію, інтелектуальні здібності, закладає основи для самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку. В. Маралов стверджує, що саморозвиток – це фундаментальна здатність людини стати та бути справжнім суб'єктом свого життя, перебуваючи власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення [6, с. 97].

Особистісний підхід тісно пов'язаний із діяльнісним спрямуванням самостійної роботи. Діяльнісний підхід виражається у прагненні використати положення теорії діяльності в методиці й інтерпретації змісту навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. Сутність діяльнісного підходу полягає в тому, що досліджується реальний процес взаємодії людини з навколишнім світом, який забезпечує розв'язання певних життєво важливих завдань. Людина в цьому випадку виступає як активне начало, як суб'єкт взаємодії, який виконує певну послідовність різноманітних дій, у тому числі психічних. Усі функціональні можливості психіки включені й підпорядковані розв'язанню завдань виконуваної діяльності. Отже, діяльнісний підхід вимагає визнання єдності психіки й діяльності, єдності структур внутрішньої й зовнішньої діяльності, діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин (В. Безпалько, О. Попова, М. Скаткін, Г. Щедровицький, М. Ярмаченко та ін.).

На думку В. Лозової, діяльнісний і особистісний підхід перебувають у діалектичній єдності, оскільки особистість виступає суб'єктом діяльності, яка, у свою чергу, поряд з іншими чинниками, визначає особистісний розвиток людини [5, с. 11].

На сучасному етапі розвитку суспільства для студентів ВНЗ важливим є не лише здобуття відповідної кваліфікації, оволодіти певною професією, а й у навчальному і виховному процесі набути важливих компетенцій шляхом застосування знань [3, с. 6]. Отже, компетентнісний підхід базується на компетентностях й означає практичне здійснення зв'язку сфери освіти зі сферою праці [7, с. 189]. На думку Ю. Бойчук, компетентнісний підхід передбачає зміщення акценту з нагромадження нормативно-визначених знань, умінь і навичок до розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати навички й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Перспективність зазначеного підходу полягає в тому, що він забезпечує високу готовність майбутніх фахівців до успішної діяльності в різних сферах суспільства [7, с. 192].

Застосування компетентнісного підходу при організації та здійсненні самостійної навчальної діяльності є надзвичайно важливим, оскільки він “передбачає

аксіологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну та інші складові результатів навчання, що відбивають прирощення не лише знань, умінь, навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення” [2, с. 13].

У методах і засобах самостійної роботи, що побудовані на основі особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходу, основною є організація взаємодії викладача і студента на основі суб’єкт-суб’єктних відносин, моделювання майбутньої професійної діяльності, орієнтація на професійний саморозвиток, здійснення самооцінки рівня особистої підготовленості студента, індивідуальний темп і стиль роботи.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що ефективна організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів зумовлює високу якість освітнього процесу та формування таких особистісних і професійних рис майбутнього фахівця, які сприяють розвитку його самостійності, успішній адаптації в нових соціально-економічних умовах.

Одним із перспективних досліджень у цьому напрямі є розробка та вдосконалення методів і засобів навчання, що забезпечать набуття студентом ВНЗ умінь та навичок цілеспрямованої, зосередженої, інтенсивної самоосвітньої роботи.

Список використаної літератури

1. Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування / [ред. Е.М. Проїдаков, Л.А. Теплицький]. – 2-ге вид. – К. : Софт Прес, 2006. – 824 с.
2. Бородулина М.К. Роль и место самостоятельной работы в системе обучения иностранному языку в языковом вузе / М.К. Бородулина // Методика преподавания иностранных языков в вузе. – М., 1973. – Вып. 86. – С. 5–17.
3. Виступ міністра освіти і науки України, президента АПН України, академіка НАН України В. Кременя на ювілейній сесії АПН. Філософія освіти ХХІ століття // Освіта України. – 28.12.2002. – № 102–103. – С. 6–7.
4. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива / Е.П. Ильин // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 27–41.
5. Лозова В.І. Стратегічні питання сучасної дидактики / В.І. Лозова // Шлях освіти. – 2005. – С. 11–16.
6. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед. / В.Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
7. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В.І. Лозової. – Харків : Апостроф, 2012. – 384 с.
8. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф. Паламарчук. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Танько Е.В. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов как основа подготовки будущих специалистов

Статья посвящена проблеме организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Определена сущность и особенности самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Обосновано внутренние и внешние условия эффективной организации самостоятельной работы как важнейшей составляющей подготовки будущих специалистов в вузах.

Ключевые слова: самостоятельная учебно-познавательная деятельность; организация самостоятельной работы; подготовка специалистов в вузах; личностный, деятельностный, компетентностный подходы к организации самостоятельной работы; информационно-коммуникативные технологии.

Tanko Y. Organization of independent educational and informative activity of students as a basis for preparation of future specialists

The article is devoted to a problem of the organization of independent educational and informative activity of students. The main points and features of independent educational and informative activity of students are allocated in it. The internal and external conditions of effective organization of independent work as an important component for preparation of future specialists in institutes of higher education are proved.

Key words: *independent educational and informative activity; organization of independent work; preparation of specialists in institutes of higher education; personal, activity, competence approaches to the organization of independent work; informative and communicative technologies.*

СУТЬ ПОНЯТТЯ “ПІДГОТОВКА ВИХОВАНЦІВ ДО ЖИТТЯ” В КОНЦЕПЦІЇ А. МАКАРЕНКА

Теоретично розглянуто педагогічний досвід А. Макаренка щодо підготовки вихованців. Реалізація досвіду А. Макаренка розкриває суть виховання як складової цілісного педагогічного процесу.

Ключові слова: педагогічна спадщина А. Макаренка; виховання громадянина, сім'янина, працівника; всебічний розвиток вихованця.

Всебічно і гармонійно сформована особистість є метою цивілізованого суспільства. Ця мета не втратила своєї значущості протягом сторіч, починаючи з афінської системи виховання, де й зародилося розуміння гармонійності людини (калокагатія – ідеал фізичної і моральної досконалості). Гармонія була метою виховання в афінській, римській, візантійській системах, а через тисячу років – в епоху Відродження, згодом – у період нового часу (XVIII–XIX ст.). З ініціативи видатного французького представника “нової філософії” Рене Декарта (1596–1650) термін “гармонія” було доповнено терміном “всебічність”. Так було сформовано концепцію гармонійно розвинутої людини. Поняття “всебічний і гармонійний розвиток” почали трактувати як ідеал, до якого слід прагнути в процесі виховання. Проте сучасне його розуміння не є однозначним: одні схильні вживати його щодо професійної сфери, інші – стосовно сфери духовного розвитку, поділяючи людей за освітою на “фізиків” і “ліриків”; дехто вбачає у всебічності набір чеснот. Вітчизняна педагогіка не відразу підійшла до розуміння мети виховання як втілення цього ідеалу в життя [1]. Прикладом є іронічна думка видатного українського педагога А. Макаренка: “Розігнавшись на західноєвропейських трамплінах, наші теоретики стрибають надто високо і вбачають мету виховання у всебічному розвитку людини... Під метою виховання я розумію програму людської особи, програму людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх виявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання, геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої ми повинні прагнути... Я побачив у своїй виховній роботі, що, дійсно, повинна бути й загальна програма... й індивідуальний коректив до неї” [1]. У наведених міркуваннях мета виховання переплітається із завданнями, які кожна епоха ставить перед суспільством, а суспільство – перед школою. Саме тому ми розглянемо виховання, як складову цілісного педагогічного процесу, метою якого є формування особистості та підготовка дитини до дорослого життя. Результатом такої підготовки є те, що дитина повинна засвоїти та усвідомити ряд важливих завдань, які чекають її на порозі вступу до дорослого життя.

Мета статті – розглянути педагогічний досвід А. Макаренка щодо підготовки вихованців.

Цінний досвід з питання підготовки дитини до дорослого життя накопичений у педагогічній спадщині А. Макаренка, а саме в діяльності колонії

ім. М. Горького та комуни ім. Ф. Дзержинського. Багато працювали над висвітленням життя й діяльності А. Макаренка його співробітники і вихованці М. Фере, В. Терський, Є. Пихоцька, С. Калабалін, Є. Ройтенберг та ін. Окремі питання щодо підготовки вихованців до життя розглядались в літературі багатьма науковцями. Зокрема, аналізом питань дитячої продуктивної праці у виховній системі А. Макаренка займалися Т. Ахаян, Р. Бескіна, М. Виноградова, А. Тер-Гевондян; А. Фролов розглядав господарсько-фінансові й організаційні питання діяльності колективу навчально-виховного закладу, яким керував А. Макаренко. У Німеччині Г. Хілліг видав цілу серію архівних матеріалів з діяльності колонії ім. М. Горького та комуни ім. Ф. Дзержинського [6, с. 3]. Висвітлення аспектів сімейного виховання А. Макаренка розглядали такі науковці, як Н. Стрельнікова, О. Хромова, Л. Дзюбко, М. Теслюк, Т. Омеляненко та ін.

Проаналізувавши наукові джерела, присвячені педагогічній діяльності А. Макаренка, ми прагнемо теоретично розглянути цілісну проблему підготовки вихованців до життя.

Зараз ми розглянемо виховання як складову цілісного педагогічного процесу, метою якого є формування особистості та підготовка дитини до дорослого життя. Результатом такої підготовки є те, що дитина має засвоїти та усвідомити ряд важливих завдань, які очікують її на порозі вступу до дорослого життя:

- 1) повна відповідальність за своє життя, за свої рішення, дії;
- 2) свобода вибору життєвого шляху: професійного становлення, сім'ї, освіти, самоосвіти, оточення, самовдосконалення;
- 3) соціальна адаптація до змінних умов життєдіяльності.

Але, щоб підвести дитину до готовності вирішення таких важливих проблем, її треба виховати. Початковий етап усього виховного процесу – педагогічне проектування. У вихованні важливо заздалегідь уявляти, які якості слід розвинути у вихованців, тобто визначити мету виховання. Мета виховної роботи передбачає “програму людської особистості”, той зразок, ідеал, до якого прагне у своїй роботі педагог. “Ми повинні знати, чого ми домагаємося... Жодна дія педагога не повинна стояти осторонь від поставлених цілей” [5, с. 397].

Метою в досвіді А. Макаренка є виховання бойового, активного, життєвого характеру. Вихованець повинен мати відчуття обов'язку і поняття честі, відчувати свої зобов'язання перед суспільством, повинен уміти підкорятися товаришеві і наказати йому, бути ввічливим, суворим, добрим залежно від умов життя. Він має бути активним організатором; бути наполегливим і загартованим, уміти володіти собою і впливати на інших. Він має бути веселим, бадьорим, підтягнутим, здатним боротися і будувати, здатним жити і любити життя, він має бути щасливим. І таким він повинен бути не тільки в майбутньому, але й у кожному свій нинішній день [5, с. 457].

Умовно ми поділяємо процес виховання на: розумове, фізичне, трудове, моральне, естетичне [2, с. 33–34]. Це всі складові цілісного педагогічного процесу, які більшою чи меншою мірою постійно присутні. Добре організоване виховання має підготувати дитину до трьох головних ролей у житті: громадянина, працівника, сім'янина. Саме цього прагнув А. Макаренко при підготовці вихованців до самостійного життя. Саме тому дуже важливо як дослідницьку проблему (враховуючи обмежені рамки статті) виділити ці аспекти.

Розпочнемо з розгляду статевого виховання дітей та підготовки їх до сімейного життя. Видатний педагог вирішальну роль відводив прикладу батьків як методу статевого виховання: “Справжня любов між батьком і матір’ю, їх пошана один до одного, допомога і піклування, відверто допустимі вияви ніжності і ласки, якщо все відбувається на очах у дітей з першого року їх життя, служать потужним виховним фактором, неминуче викликають у дітей увагу до таких серйозних і гарних взаємин між чоловіком і жінкою” [4, с. 316]. Важливими умовами статевого виховання дітей і підлітків є правильний режим, нормальна завантаженість турботами й роботою. Педагог-практик упевнений: “Невпорядкований досвід статевого життя дуже часто починається в умовах випадкових, безладних зустріч хлопців і дівчат, неробства, нудьги, безконтрольного пустого проведення часу” [4, с. 109]. Головна ідея А. Макаренка, на наш погляд, полягає в тому, що виховати набагато легше, ніж перевиховати: “Правильне виховання з раннього дитинства – це зовсім не така важка справа, як багатьом здається. За своєю трудністю ця справа під силу кожній людині, кожному батькові й кожній матері... Зовсім інше – перевиховання... Перевиховання вимагає і більших сил, і більших знань, більшого терпіння, а не в кожного з батьків все це знайдеться” [4, с. 261].

Звертаючись до праці А. Макаренка “Педагогічна поема”, ми знаходимо важливі роздуми педагога. Він писав: “Наставав момент, коли колоніст після вистави приходив до мене й безсовісно брехав: – Антоне Семеновичу, дозвольте провести дівчат з Пироговки, а то вони бояться. Цей вислів містив рідку концентрацію брехні, тому що і для того, хто просить, і для мене було точно відомо, що ніхто нікого не боїться, і нікого не потрібно проводити, і багатозначне число “дівчат” – гіпербола, і дозволу ніякого не потрібно: у крайньому випадку ескорт зляканої глядачки буде організований без дозволу” [3, с. 274].

Безперечною заслугою А. Макаренка було правильне виховання культури взаємин статей між колоністами (дівчатами й хлопцями) і селянськими дівчатами та юнаками. Основний принцип таких взаємин – кохання має закінчуватися шлюбом. У спогадах педагог зауважував, що з хлопцями легше вести бесіди на делікатні теми, ніж з дівчатами, які все заперечують, що їм хтось подобається [10, с. 68]. Проте, на думку А. Макаренка, правильне виховання має бути тільки спільним: “Як у житті люди разом, так і виховуватися вони повинні разом, і тоді нормально буде йти життя дівчат та юнаків” [4, с. 127].

В основу підготовки вихованця до життя А. Макаренко ставив колективну працю, органічно поєднану з навчанням, грою, спортом. Центральне місце в його системі відводиться поєднанню повноцінної середньої освіти з продуктивною працею на технічно добре обладнаній базі. Головне для А. Макаренка – не “гра в працю”, а організація дитячого виробництва на госпрозрахунковій основі, як на справжньому підприємстві, аби вихованець розумів, що це є справжнім досвідом для подальшого самостійного життя. Системі профтехосвіти потрібно сміливо включати учнів у систему виробничих відносин, бо лише сфера виробництва формує почуття відповідальності за якість продукції, за результат праці, за збереження обладнання, своєчасне постачання. Багато уваги приділяв А. Макаренко питанням фізичного й естетичного виховання дітей і молоді. На першому місці має стояти завдання випустити здорове покоління. “Дохлі виробники і будівель-

ники нам не потрібні, неврастеніки лише зіпсують нашу справу”, – писав А. Макаренко [5, т. 1, с. 190].

А. Макаренко багато уваги приділяв розвитку вихованців з фізичної, естетичної, розумової точки зору, тобто виховання освіченого громадянина. Найбільш ефективним засобом фізичного виховання він вважав гру, і сам спрямовував роботу з розробки і впровадження ігор, які постійно змінювалися. Заняття військовим спортом дисциплінувало вихованців, облагороджувало їх фізично й естетично. Велике значення надавалося туристичним походам. Вихованці пройшли весь Крим, Кавказ, Україну, здійснили подорож по Волзі – усе це сприяло зміцненню здоров’я, фізичному розвитку дітей.

Фізичне виховання поєднувалося з естетичним. Це виявлялося, перш за все, в елементах воєнізації і символіки (сигнали, рапорти та ін.), у ритуальних заходах і діях. Сильним засобом естетичного виховання був хор, оркестр, театр, кіно, клубна робота, читання художньої літератури, заняття образотворчим мистецтвом, велика кількість квітів як у приміщеннях, так і на всій території колонії та комуні. У комуні був гектар прекрасного квітника, краща в Харкові оранжерея. З великим естетичним смаком проводились у колонії свято першого снопа і свято праці. А. Макаренко піклувався про естетичну освіченість своїх вихованців. Повчальною є організована А. Макаренком робота з культурного обслуговування населення сусідніх сіл. У комуні було багато гуртків, клубів, головним був гурток образотворчого мистецтва, у якому нараховувалося 120 осіб. Малювали і писали в комуні дуже багато, наприклад, до свята 1 Травня одного разу було написано лозунгів загальною довжиною три кілометри чотириста метрів, і зробили це 11 вихованців за одну ніч.

До програми виховання А. Макаренко включав і красу одягу, мови, рухів, побуту, праці, відпочинку. Він високо цінував художню простоту, природність, відчуття міри, не міг терпіти грубості, нетактовності, розхлябаності, хизування в роботі, рухах, розмові, вчинках. Він постійно намагався забезпечити єдність внутрішньої і зовнішньої краси людини, єдність етики й естетики. Шліфування емоційно-вольової сфери формувало у вихованців гарні естетичні смаки і високі людські ідеали, до яких вони прагнули не лише в період перебування в комуні чи колонії, але й усе своє життя.

Видатний український педагог А. Макаренко зробив значний внесок у теорію та практику світової педагогіки, його праці містять важливі рекомендації для батьків, учителів, вихователів щодо формування повноцінної особистості. У поглядах А. Макаренка чітко простежується взаємозв’язок між соціальними ролями громадянина та батька (матері); вихованням та перевихованням; організацією сімейного господарства, вихованням у праці та підготовленістю до професійної діяльності; статевим вихованням, вихованням культурних навичок і підготовленістю до створення міцної та щасливої сім’ї. Саме так, на думку А. Макаренка, забезпечується “свобода вихованця”, бо разом із дитинством він проходить водночас серйозну життєву школу. Після такої підготовки вихованець володіє людською гідністю, певними правами, обов’язками.

Висновки. А. Макаренко вважав, що підготовка до життя заснована “на досвіді поведінки”, у єдності особистої відповідальності молодій людині за свій життєвий шлях. Педагогічна система А. Макаренка і його досвід у підготовці

вихованців до життя настільки універсальний та перспективний, що знайде своє застосування ще в багатьох системах.

Список використаної літератури

1. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва : навч. посіб. / М.Д. Касьяненко ; за ред. М.А. Симоненко. – К. : Вища шк., 1997. – 304 с.
2. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: Основні положення : навч. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В.С. Лозниця. – К. : Екс Об, 2000. – С. 33–34.
3. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Антон Семенович Макаренко. – К. : Веселка, 1986. – 604 с.
4. Макаренко А.С. С любовью и тревогой : сборник / А.С. Макаренко ; сост., вступ. ст., прим. А.К. Романовского, А.Т. Губко. – К. : Изд-во УСХА, 1989. – 368 с.
5. Макаренко А.С. Собрание сочинений : в 5 т. / А.С. Макаренко. – М. : Правда, 1971.
6. Мельникова О.В. Проблеми економічного виховання в педагогічній спадщині А.С. Макаренко : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / О.В. Мельникова. – Харків, 2005. – 21 с.
7. Мосіяшенко В.А. Історія педагогіки України в особах : навчальний посібник / В.А. Мосіяшенко, О.І. Курок, Л.В. Задорожна. – Суми : Університетська книга, 2005. – 266 с.
8. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. – К. : Академія, 2000. – 544 с. – (Альма-матер).
9. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.
10. Хархан Г.Д. Виховання сім'янина в педагогічній спадщині А.С. Макаренка / Г.Д. Хархан // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 1. – С. 66–71.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2013.

Ткаченко К.Ю. Суть поняття “підготовка вихованців до життя” в концепції А. Макаренка

Теоретически рассмотрен педагогический опыт А. Макаренко, касающийся подготовки воспитанников. Реализация опыта А. Макаренко раскрывает суть воспитания, как составляющей целостного педагогического процесса.

Ключевые слова: педагогический опыт А. Макаренко; воспитание гражданина, семьянина, работника; всестороннее развитие воспитанника.

Tkachenko K. The essence of the concept of preparing students for life in the concept Makarenko

The author considers the theoretical teaching experience Makarenko on the preparation of students, as the harmonious development of personality. Implementation experience Makarenko reveals the essence of education as an integral component of the educational process.

Key words: teaching experience Makarenko, raising citizen, family man, an employee, the full development of the pupil.

УДК 378.147.2:811.161.2

В.О. ТЮРИНА, Г.А. МАРИКІВСЬКА

РОЛЬОВІ І ДІЛОВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто використання рольових і ділових ігор на заняттях з української мови у вищому навчальному закладі з метою ознайомлення студентів з мовою спеціальності. Використання таких ігор навчає студентів конструктивно взаємодіяти, сприяє оздоровленню психологічного клімату на заняттях, створює доброзичливу атмосферу, підвищує мотивацію учнів до навчання.

Ключові слова: рольова гра, ділова гра, вищий навчальний заклад.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, зумовлюють значні зміни в розвитку системи освіти. Вища школа має розв'язувати завдання підготовки висококваліфікованих фахівців різного профілю, творчих особистостей, готових до постійного самовдосконалення. Це вимагає від педагогічної науки дослідження питань, пов'язаних з підвищенням ефективності викладання всіх навчальних дисциплін. Серед шляхів підвищення ефективності навчання вчені виділяють упровадження гри в навчальний процес. Тому, на нашу думку, важливими є питання, що пов'язані з розробкою рольових і ділових ігор, використання цих ігор у процесі підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, зокрема майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту.

Дослідження проблеми застосування гри в навчальному процесі у ВНЗ стосуються переважно ділових та рольових ігор. Авторів, які торкалися проблеми використання ділових і рольових ігор у ВНЗ, багато (А.М. Айламазьян, П.П. Астадур'ян, С.Є. Борисова, А.А. Вербицький, А.Г. Воржецов, Я.С. Гінзбург, Л.В. Загрекова, І.В. Коломієц, Л.Б. Котлярова, М.М. Крюков, А.І. Малащенко, В.П. Малащенко, О.В. Мощенко, Л.С. Нечепоренко, Д.І. Панішкевич, Л.Д. Пугач, В.Л. Скалкін, В.О. Соловієнко, Ю.В. Ходос та ін.). Однак, незважаючи на велику кількість праць, присвячених цій проблемі, питання, пов'язані з використанням ділових і рольових ігор на заняттях з української мови у процесі підготовки майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту, не було розглянуто.

Мета статті – показати можливість вивчення професійної термінології у процесі використання рольових і ділових ігор на заняттях з української мови у ВНЗ при підготовці майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту.

Завдання: 1) довести можливість вивчення професійної термінології адміністративного менеджменту шляхом використання ділових і рольових ігор на заняттях з української мови у ВНЗ; 2) обґрунтувати доцільність використання ділових і рольових ігор у ВНЗ, оскільки саме вони сприяють активізації навчальної діяльності студентів, полегшують засвоєння навчального матеріалу, зокрема термінології; сприяють формуванню й розвитку вміння творчо розв'язувати проблеми.

Рольові та ділові ігри називають інтерактивними методами. Інтерактивні методи – це методи, які використовують під час комунікативно-ділового (інтер-

активного) навчання. Підґрунтям такого навчання є активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою активного спілкування учня з учнем; учня з групою учнів; учня з викладачем; викладача з представником групи; викладача з групою учнів; викладача з усією групою. Сутність такого навчання полягає в тому, що навчальний процес організується на засадах постійної активної взаємодії всіх учнів групи. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і викладач – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Викладач є організатором процесу навчання, консультантом. Необхідними умовами інтерактивного навчання є чіткий план дій і конкретні завдання для його учасників. Результати навчання досягаються через взаємні зусилля учасників процесу навчання за умов чіткої організації процесу навчання.

На роль інтерактивних методів навчання з метою інтенсифікації й оптимізації навчально-виховного процесу вказують автори [6]. На їх думку, ці методи дають змогу полегшити процес засвоєння програмного матеріалу; активізувати навчальну діяльність учнів; формувати навички аналізу навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу; формулювати власну думку, правильно її висловлювати, додавати свою думку, аргументувати й дискутувати; моделювати різні ситуації та збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації; вчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу; налагоджувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, шукати компроміси; знаходити раціональні шляхи вирішення проблем, формувати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт. Крім того, на думку авторів, використання інтерактивних методів навчання дає змогу реалізувати ідею співпраці тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вчить їх конструктивно взаємодіяти, сприяє оздоровленню психологічного клімату на заняттях, створює доброзичливу атмосферу, підвищує мотивацію учнів до навчання.

Розглянемо рольові й ділові ігри детальніше. Рольові ігри є дидактичними, тобто ці ігри дають змогу досягти певної навчальної мети. Відмінність між ними полягає в тому, що в рольовій грі учасники програють будь-який сюжет із життя навколо нас або уявний, а в діловій грі учасники програють сюжет, пов'язаний з їхньою майбутньою професійною діяльністю.

Наведемо приклад рольової гри, що ми застосовували на заняттях з української мови у ВНЗ, з метою ознайомлення з економічною термінологією.

Рольова гра “Хокей”

Тема: “Термінологія розділу “Основи менеджменту”

Мета гри: активізація володіння мовою спеціальності.

Хід та правила гри: У грі беруть участь дві команди по шість гравців у кожній (один воротар, два захисники, три нападники). У навчальному хокеї “кидок у ворота” означає запитання, поставлене супротивником. Запитання підбирають “нападники”. “Гол” – команда не дала відповіді на запитання або відповідь неправильна. “Шайба відбита” – “захисники” або “воротар” дали правильну відповідь. “Суддею” на полі є викладач, що стежить за дотриманням правил, призначає “штрафний” порушникам, дає дозвіл на запитання й відповіді. Усі інші виступають у ролі запасних гравців або вболівальників. Наприкінці гри викладач підбиває та виставляє оцінки.

Нападники 1-ї команди: Сучасна система управління – це...

Захисники і воротар 2-ї команди: Менеджмент.

Нападники 2-ї команди: Як називають найманого управляючого, який організує конкретну діяльність підлеглих йому працівників та одночасно сам виконує окреслений обсяг управлінських функцій?

Захисники і воротар 1-ї команди: Менеджер.

Нападники 1-ї команди: Як називають процес двостороннього обміну думками та інформацією, що приводить до досягнення взаєморозуміння?

Захисники і воротар 2-ї команди: Комунікація.

Нападники 2-ї команди: Як називають вид управлінської діяльності, пов'язаний зі складанням планів організації в цілому, її підрозділів, функціональних підсистем, відділів та служб?

Захисники і воротар 1-ї команди: Планування.

Нападники 1-ї команди: Як називають спеціальний документ, у якому фіксують перелік того, що повинно бути зроблено, визначають послідовність, ресурси та термін виконання робіт, необхідних для досягнення визначених цілей?

Захисники і воротар 2-ї команди: План.

Нападники 2-ї команди: Як ви розумієте “визначити місію організації”?

Захисники і воротар 1-ї команди: Визначити місію організації – значить визначити заяву, що відображає суспільно значущі наміри організації.

Нападники 1-ї команди: Як називають сукупність способів залучення людей до певно спрямованої діяльності?

Захисники і воротар 2-ї команди: Мотивація.

Нападники 2-ї команди: Як називають процес спостереження та регулювання різних видів діяльності організації?

Захисники і воротар 1-ї команди: Управлінський контроль.

Нападники 1-ї команди: Контроль, що передую активній діяльності, називають...

Захисники і воротар 2-ї команди: Попередній контроль.

Нападники 2-ї команди: Як називають контроль у ході роботи?

Захисники і воротар 1-ї команди: Поточний контроль.

Нападники 1-ї команди: Що таке “заключний контроль”?

Захисник і воротар 2-ї команди: Заключний контроль – це контроль, який проводять після того, як робота виконана.

Нападники 2-ї команди: Як називають бажаний результат або очікувану подію, з яким порівнюють фактично досягнуте або те, що відбулося?

Захисники і воротар 1-ї команди: Стандарт.

Нападники 1-ї команди: Як називають гранично допустиму кількість витрачання ресурсів (матеріальних, фінансових та ресурсів часу) або граничних показників оцінювання діяльності (норми прибутку, рентабельності тощо)?

Захисники і воротар 2-ї команди: Нормативи.

Нападники 2-ї команди: Як називають стиль керівництва, який ґрунтується на віддані розпоряджень підлеглим за відсутності будь-яких оголошень зв'язку цих розпоряджень із цілями й завданнями організації та прагненням дізнатися думки підлеглих?

Захисники і воротар 1-ї команди: Авторитарний.

Нападники 1-ї команди: Як називають стиль керівництва, за якого керівник визначає не тільки зміст завдань, а й конкретні засоби їхнього виконання?

Захисники і воротар 2-ї команди: Авторитарний.

Нападники 2-ї команди: Назвіть стиль керівництва, за якого підлеглі самостійно приймають рішення й шукають шляхи їхньої реалізації, а керівник створює необхідні умови, задає основні параметри роботи.

Захисники і воротар 1-ї команди: Демократичний.

Нападники 1-ї команди: Що таке “ліберальний” стиль керівництва?

Захисники і воротар 2-ї команди: Це стиль керівництва, що ґрунтується на мінімальному втручанні в діяльність підлеглих. Керівник забезпечує їх інформацією та виступає в ролі посередника в контактах між ними.

Нападники 2-ї команди: Як називають людину, яка здатна впливати на інших членів групи?

Захисники і воротар 1-ї команди: Лідер.

Нападники 1-ї команди: Як називають управління технологічними процесами?

Захисники і воротар 2-ї команди: Виробничий менеджмент.

Нападники 2-ї команди: Як називають управління формуванням та використанням фінансових коштів підприємства?

Захисники і воротар 1-ї команди: Фінансовий менеджмент.

Нападники 1-ї команди: Що таке “кадровий менеджмент”?

Захисники і воротар 2-ї команди: Кадровий менеджмент – це управління підбором і розстановкою кадрів на підприємстві та їх соціальним обслуговуванням.

Нападники 2-ї команди: Що таке “інноваційний менеджмент”?

Захисники і воротар 1-ї команди: Це управління створенням та впровадженням різноманітних новацій у діяльності фірми.

Нападники 1-ї команди: Що таке “маркетинг”?

Захисники і воротар 2-ї команди: Це управління ринковою поведінкою підприємства чи фірми.

Наступна рольова гра (розробка О.Я. Гойхман, Т.М. Надєїної) однією зі своїх цілей теж має вивчення мови спеціальності, тобто оволодіння певним арсеналом термінів. Звичайно, ця гра має й інші цілі, зокрема формування мовленнєвої компетентності, зокрема певних умінь і навичок при здійсненні таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння й письмо.

Ділова гра “Переговори”

Мета гри: активізація володіння мовою спеціальності (уміння й навички використання професійної лексики, граматична та синтаксична правильність письмового мовлення), монологічного й діалогічного мовлення.

Хід та правила гри: ведучий (викладач) моделює проблемну ситуацію:

У 2012 р. був укладений договір між великою компанією, яка завозить ліцензійні грамплатівки та компакт-диски; встановлює оптові ціни на цей товар, і магазином, що купує цю продукцію для запропонування своїм клієнтам. Договір був укладений на один рік. За умовами договору магазин був зобов’язаний закуповувати товар за певною ціною.

Однак ринок роздрібної торгівлі магнітофонними записами, грамплатівками та компакт-дисками відрізняється високим рівнем конкуренції: протягом

2012 р. поряд з магазином було відкрито ще 2 магазини, які торгують музичними записами, грамплатівками та компакт-дисками. У результаті цього значно зменшився обсяг продажів. У цій ситуації магазин не може закуповувати товар за ціною, що була зазначена в договорі. Магазин займає наступальну позицію – вимагає змін умов договору у свій бік за рахунок інтересів іншої сторони.

Інша сторона зацікавлена в співпраці з магазином на старих умовах. Але якщо покупці доведуть необхідність внесення змін у договір, то продавці зможуть піти на деякі поступки.

Усі учасники гри розділяються на дві команди. Перша команда захищає інтереси великої оптової компанії, друга – інтереси магазину. У кожній команді на основі уявлень щодо ділових і особистісних якостей членів вибирають директора, комерційного директора, секретаря. Вони і є основними учасниками гри. Директори та комерційні директори беруть участь у діалозі, робота секретаря полягає в підготовці всіх потрібних документів (договору, листа-пропозиції або відповіді на нього). Інші члени команди оцінюють їх роботу (одна частина арбітрів оцінює роботу протилежної команди й навпаки).

Оцінювання дій учасників гри:

По-перше, оскільки основною метою лінгвістичних ділових ігор є активне навчання спілкування, більшість аспектів оцінювання, що мають ярко виражений характер професійної діяльності, не оцінюють.

По-друге, присудження та зняття балів за наведення учасниками гри зразків мовлення, мовних моделей, професійної, етикетної та іншої лексики має чітко виражений лінгвістичний характер.

По-третє, використовують не ранжирувану систему балів (2, 3, 4, 5 балів), а фіксовану. Тобто за той чи інший епізод мовленнєвої поведінки присуджують фіксовану кількість балів.

Заохочувальні бали: за кожне використання

етикетної форми + 1 бал; професійного терміна + 1 бал; синоніма + 2 бали; мовленнєвої тактики + 3 бали; порівняльного звороту + 3 бали; чіткої мотивації при спілкуванні + 3 бали.

Штрафні бали: недодержання мовленнєвого етикету – 1 бал; граматичні помилки – 1 бал; мовленнєві помилки – 1 бал; неправильне використання професійного терміна – 3 бали; непереконливе висловлювання – 3 бали; некоректне запитання чи репліка – 3 бали.

Усі документи, складені секретарями – представниками сторін учасниць переговорів, підшиваються в теку і передаються викладачу чи арбітражній групі студентів для оцінювання.

Заохочувальні бали для оцінювання письмових документів: наявні всі обов'язкові елементи потрібного документа + 3 бали; оформлення документів залежно від правил + 3 бали; відсутність мовленнєвих помилок + 1 бал; відсутність граматичних та синтаксичних помилок + 1 бал; додержання мовленнєвого етикету + 1 бал; чітке формулювання мотивації + 1 бал; логічність при формулюванні думки + 1 бал.

Штрафні бали: відсутні обов'язкові елементи потрібного документа – 3 бали; оформлення документа здійснено без урахування стандартів – 3 бали; мовленнєві помилки – 1 бал; граматичні та синтаксичні помилки – 1 бал; недодер-

жання мовленнєвого етикету – 1 бал; нечітка мотивація – 1 бал; відсутність логіки у формулюванні думки – 1 бал.

Висновки. У статті доведено можливість і доцільність вивчення професійної термінології адміністративного менеджменту шляхом використання ділових і рольових ігор на заняттях з української мови у ВНЗ, бо саме вони сприяють активізації навчальної діяльності студентів, полегшують засвоєння навчального матеріалу, зокрема термінології; сприяють розвитку комунікативних умінь і навичок учнів, їхньої пізнавальної діяльності, формуванню умінь творчо вирішувати проблеми, установленню емоційних контактів між учасниками навчально-виховного процесу.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) // Освіта. – 1993. – № 44–46.
2. Гойхман О.Я. Основы речевой коммуникации: учебник для студентов вузов, специализирующихся в области сервиса / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина; под ред. О.Я. Гойхмана. – М.: ИФРА-М, 1997. – 271 с. – (Сер.: Высшее образование).
3. Закон України “Про вищу освіту” // Офіційний вісник України. – 2002. – № 8. – С. 1–43.
4. Капська А.Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А.Й. Капська // Рідна школа. – 1991. – № 10. – С. 71–73.
5. Куліш І.М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 / І.М. Куліш; Черкаський державний університет ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2001. – 191 с.
6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М.І. Пентиліук; М.І. Пентиліук, С.О. Караман, О.В. Караман, О.М. Горошкіна, З.П. Бакум, М.М. Барахтян, І.В. Гайдаєнко, А.Г. Галетова, Т.В. Коршун, А.В. Нікітіна, Т.Г. Окуневич, О.М. Решетилова. – К.: Ленвіт, 2009. – 400 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Тюрина В.О., Марыкивская Г.А. Ролевые и деловые игры как средство подготовки будущих специалистов по административного менеджмента к профессиональной деятельности

В статье рассматривается использование ролевых и деловых игр на занятиях по украинскому языку в высшем учебном заведении. Цель этих игр – ознакомление студентов с языком специальности. Использование таких игр учит студентов конструктивно взаимодействовать, способствует оздоровлению психологического климата на занятиях, создает доброжелательную атмосферу, повышает мотивацию учеников к обучению.

Ключевые слова: ролевая игра, деловая игра, высшее учебное заведение.

Tyuryna V.O., Marykivs'ka H.A. Role-playing and simulation games as a means of training future specialists in administrative management for professional work

In article use of role and business games on employment on the Ukrainian language in a higher educational institution is considered. The purpose of these games – acquaintance of students with speciality language. Use of such games learns students structurally to cooperate, promotes improvement of a psychological climate on employment, creates benevolent atmosphere, raises motivation of pupils to training.

Key words: role game, business game, higher educational institution.

ДИТЯЧИЙ ТЕАТР ЛЯЛЬОК ЯК ПРОВІДНА ЛІНІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У ЗНЗ

Статтю присвячено процесу розвитку естетичного смаку молодших школярів у театральній – сценічній діяльності аматорського дитячого театру ляльок, що внаслідок поетапного включення дітей до театральної-сценічної діяльності, пошукового візуально-пізнавального, евристичного та зображувального процесів, вектор їхнього розвитку мав напрям від елементарних виявів творчості до самостійного творчого пошуку в театральній-сценічній діяльності.

Ключові слова: театральна-сценічна діяльність, аматорський дитячий театр ляльок, зображувальний процес, художньо-естетичні категорії.

Одним із стратегічних напрямків, визначених державними документами - Законом України “Про освіту”, національною програмою “Освіта (Україна XXI століття)”, Концепцією національного виховання та Концепцією художньо – естетичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах є створення умов для виховання і навчання розвиненої особистості. Вагомим значення набувають питання вдосконалення естетичного виховання підростаючого покоління, формування та розвитку естетичних почуттів, художніх вподобань та смаків.

Естетичний смак привертає увагу численних дослідників як інтегрований показник естетичної культури, духовності й індивідуальної своєрідності особистості (О. Буров, Ш. Герман, О. Дивниненко, Л. Коган, О. Лармін, В. Лисенкова, А. Лосев, І. Маца, В. Розумний, В. Скатерщиков, В. Шестаков, Р. Шульга); естетизованих почуттів і переживань (Л. Виготський, О. Костюк, О. Лазаревська, А. Молчанова, С. Рубінштейн, Б. Теплов); гармонійності єдності чуттєвого і раціонального (В. Липський, Б. Лихачов, Є. Яковлев).

Проблеми розвитку і формування естетичного смаку розкрито у працях О. Дивниненко, І. Долецької, С. Долуханова, А. Зися, М. Киященка, І. Лазарева, Н. Лейзерова, В. Мозгота, В. Панченка, Л. Ритікової та ін., у дослідженнях зарубіжних авторів – Г. Айзенка, М. Бредслі, В. Кенника та інших.

Існують різні наукові підходи до розвитку і формування естетичного та художнього смаку учнівської молоді й інших груп населення: Б. Івасів та Т. Лисінська (розвиток естетичного смаку молодших школярів); С. Барило, В. Баєвський, І. Казимирська, О. Маленицька (розвиток смаків старшокласників); О. Коробко, Г. Падалка (формування естетичних і художніх смаків майбутніх вчителів); Л. Литвиненко (розвиток художніх смаків у процесі ознайомлення з різними видами мистецтва); А. Ахмедова та Т. Філіп'єва (роль естетичного виховання у формуванні та розвитку естетичного смаку); О. Ігнатович (процес формування художньо-естетичного смаку підлітків у процесі літературно-творчої діяльності); Л. Шульц (відображення дійсності в естетичному смаку); Н. Калашник (історико-педагогічна генеза формування естетичних смаків учнівської молоді у процесі навчально-виховної діяльності).

Протягом останніх років особлива увага звертається на виховні можливості дозвілля дітей. Дозвілля розглядається як специфічна форма для виховання

підростаючого покоління, формування світоглядної культури, потреб, смаків, почуттів та емоцій.

У працях Б. Бриліна, А. Воловика, В. Воловика, Ю. Жданович, В. Лупійчука, І. Петрової, М. Фіцули, Н. Цимбалюка, А. Цьось, В. Черних розкрито значний потенціал дозвілля із погляду соціалізації, самореалізації та творчого розвитку особистості. Застосування методики проектування багатоцільових соціально-культурних дозвіллевих програм розглянуто у дослідженнях В. Кірсанова. Можливості комплексної реалізації розвивальної та рекреаційно-розважальної функції дозвілля, яке впливає на розвиток смаку, досліджували М. Аріарський, М. Поплавський, Б. Тріодін та ін.

Досліджено окремі важливі аспекти зазначеної проблеми, а значення творчо-пізнавальної роботи та театральної-сценічної діяльності та їх ролі у процесі розвитку естетичного смаку, самостійності, творчої ініціативи молодших школярів ще недостатньо повно розкрито у сучасних наукових працях. Це спричинює суперечність між завданнями в галузі виховання і відсутністю науково обґрунтованих змісту, форм і методів, спрямованих на досягнення розвитку естетичного смаку молодших школярів засобами дитячого аматорського театру ляльок.

Мета статті – теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити методику розвитку смаків молодших школярів у процесі театральної-сценічної діяльності аматорського дитячого театру ляльок.

Постановку та вирішення таких завдань:

– проаналізувати наукові праці з досліджуваної проблеми і узагальнити теоретичні засади розвитку естетичного смаку молодших школярів у процесі театральної-сценічної діяльності в аматорському дитячому театрі ляльок в умовах дозвілля;

– уточнити такі поняття як (“естетичний смак”, “молодші школярі”, “театральна-сценічна діяльність”, “аматорський театр”, “мистецтво театру ляльок”, “дозвілля”, “дозвіллева діяльність”);

– проаналізувати стан і проблеми організації роботи дитячих лялькових колективів та визначити особливості театральної – сценічної діяльності і педагогічні можливості театру ляльок у процесі розвитку естетичного смаку молодших школярів;

– визначити структурні компоненти, показники та критерії та рівні сформованості естетичних смаків молодших школярів;

– обґрунтувати педагогічні умови розвитку естетичних смаків молодших школярів в аматорському дитячому театрі ляльок в умовах дозвілля;

Проаналізовано філософську, мистецтвознавчу, культурологічну, психологічну – педагогічну, соціологічну та історичну літературу, узагальнено теоретичні положення як основу для розробки педагогічної методики розвитку естетичного смаку молодших школярів у дозвіллевій театральній – сценічній діяльності аматорського дитячого театру ляльок. Розкрито значення естетичного смаку для розвитку індивіда, визначається його зміст і структура, характеризуються особливості вияву естетичного смаку такої вікової категорії як молодші школярі. Особлива увага приділяється проблемам аматорських дитячих театрів ляльок, та театральній – сценічній діяльності молодших школярів як фактору розвитку їх естетичних смаків.

Виявлено різні підходи до пояснення природи смаку людини, а саме: сприйняття прекрасного детерміновано в одних ученнях об’єктивно – нормативними передумовами, а в інших – суб’єктивно – особистісними. У процесі порівняння зазначених підходів відповідно до педагогічного контексту заслуговує на

увагу теоретичне положення про те, що наявність загальних норм, котрі зумовлюють формування естетичних смаків багатьох людей (Ф. Хатчесон, Д. Юм). Розвиток наукової думки поступово привів до усвідомлення формування смаку особи в діалектичному взаємозв'язку її індивідуальних (психофізичних) особливостей та загальних норм, які зумовлені соціокультурним середовищем. Для педагогічного аналізу проблеми смаку методологічне значення має визначення І.Канта, що, з одного боку, судження смаку індивідуальне, і тому про смаки не сперечаються, з іншого – між смаками існує дещо спільне, що дає змогу аналізувати й обговорювати смаки кожної окремої особистості.

У вітчизняній науковій думці (А. Архангельський, Р. Гонорський, М. Драгоманов, М. Костомаров, І. Кронберг, П. Лодій, О. Могилевський, О. Потебня, Ф. Прокопович, І. Рижський, П. Сохатський, І. Франко, Л. Якоб) смаки людини визначаються як внутрішнє відчуття краси, де виявляється індивідуальна і національна відмінність цього феномену естетичної культури. Таким чином, категорія “смак” в історії філософської та естетичної думки розглядалась із погляду його естетичної та пізнавальної цінності, але підкреслювалось і значення нормативного характеру смакових установок і переваг.

У сучасній філософсько-естетичній, психолого-педагогічній науковій літературі (О. Буров, В. Бутенко, М. Каган, Л. Каган, А. Молчанова, М. Овсянникова, Г. Падалка, В. Разумний, О. Рудницька, В. Скатерщиков, Є.Яковлев) естетичний смак розглядається як універсальна, інтегральна і водночас індивідуальна властивість людини. Як відносно стійка система він впливає на естетичне ставлення суб'єкта до явищ дійсності та мистецтва і виступає стимулом до перетворювальної, художньо-творчої діяльності особи. Процес розвитку естетичних смаків молодших школярів передбачає формування здібностей художньо-естетичного сприйняття явищ дійсності та мистецтва, навичок естетичного оцінювання і суджень, формування системи естетичних критеріїв у сфері художньо-творчої діяльності.

Численні тлумачення естетичного смаку як одного з компонентів естетичної культури особи не тільки не заперечують одне одного, а навпаки доповнюють їх, підтверджуючи складність проблеми та багатоплановість її висвітлення.

Ми виявили структурні компоненти естетичного смаку – сприйняття, емоційне ставлення, оцінне судження, інтерес, потреби і мотиви до художньо-естетичної діяльності. З огляду на це, процес розвитку естетичних смаків молодших школярів безпосередньо пов'язаний із формуванням їх почуттєвої сфери, художніх інтересів і потреб у галузі мистецтва, набутті естетичних знань і навичок та ціннісних орієнтацій через сприймальну, оцінно-вибіркову й активно-творчу діяльність.

Особливість естетичного смаку з позиції педагогіки полягає у виявленні умов та засобів його становлення як властивості, що характеризує особистість людини в цілому. Результати дослідження показали, що проблема розвитку естетичного смаку набуває особливого значення для такої вікової категорії, як молодші школярі. Керований і педагогічно регульований процес розвитку естетичного смаку відображує естетичні уподобання молодших школярів і залежить від змісту суджень і оцінок, ступеня творчого підходу до діяльності. Вибірковість смакових уподобань зумовлює характер напрямів художньо-творчої діяльності молодших школярів, їх естетичного самовдосконалення.

Спираючись на проблематику статті встановлено, що театр ляльок – це синтетичний вид мистецтва, який включає в себе декілька видів мистецтв; його

жанрово-стильова багатогранність позначена розмаїттям тематики та змісту драматургічного матеріалу, що сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, смаків та ідеалів молодших школярів. Це синкретичний вид мистецтва, який передбачає широкий діапазон та розмаїття переходів емоційно-інтонаційних барв, творчих ідей, які зумовлюють естетичні переживання, а також впливають на емоції та почуття, формуючи характерну для особистості молодшого школяра здатність до рельєфного уявлення художнього образу; йому притаманно мистецтво акторської імпровізації, котре спрямоване на стимулювання художньо-творчого потенціалу особистості молодшого школяра, максимальну активізацію його фантазії, творчої уяви і художнього мислення.

Основними функціями, які найповніше розкривають художньо-виховний потенціал мистецтва театру ляльок, є: художньо-естетична, видовищна, сублімаційна, об'єднувальна, рекреативно-гедоністична, комунікативна, естетична та виховна.

Зважаючи на необхідність виявити різні рівні сформованості естетичних смаків молодших школярів було розроблено критерії діагностики цих рівнів.

Було визначено критерії його сформованості: мотиваційний, діяльнісний, когнітивний і почуттєво-емоційний. Розвинутість естетичних смаків залежить від рівня художньо-естетичних знань, сформованості почуттєвої сфери, рівня образного мислення, інтелектуальних здібностей, навичок спілкування з високохудожніми явищами лялькової театральної культури і творчого підходу до театрално-сценічної діяльності.

Рівень сформованості естетичних смаків ми розглядали як характеристику емоційної й інтелектуальної культури особистостей молодших школярів, що виявляється у їх власних уподобаннях у галузі мистецтва театру ляльок; через розуміння емоційного змісту переглянутого; вміння оцінити переглянуте; пізнавальні, творчо-виконавські здібності молодших школярів у сфері театру ляльок. Стан сформованих естетичних смаків молодших школярів ми визначили за такими показниками: з'ясування переваг молодших школярів у сфері театру ляльок; залучення молодших школярів до перегляду лялькових вистав, та участь у тих дозвіллевих заходах, в яких є елементи театру ляльок; здатність до сприйняття лялькових вистав, лялькових концертних номерів і театралізованих дозвіллевих заходів, в яких використовуються театральні ляльки; обсяг знань у галузі мистецтва театру ляльок.

Результати розвитку основних компонентів естетичного смаку молодших школярів на основі розроблених критеріїв і показників дали змогу виявити три рівні його сформованості: низький, середній, високий.

У статті визначено особливості використання мистецтва театру ляльок для занять із молодшими школярами в умовах дозвілля. Основне завдання полягає в тому, щоб організація таких занять у процесі дозвіллевої діяльності сприяла формуванню ціннісних орієнтацій, культурних потреб, естетичних смаків, емоційної сфери молодших школярів.

Поняття “дозвілля” визначається як особлива сфера життя особи, що містить великі можливості для виховання дитини, оновлення і розвитку особистості, набуття досвіду для вирішення життєвих проблем.

Дозвіллева діяльність розглядається як перший спосіб виявлення суспільних відносин, форма функціонування і розвитку суспільства, спосіб життєдіяль-

ності людини, її індивідуального самоствердження та спілкування, усвідомлення свого буття у часовому континіумі – минулому (А. Жарков); процес активного засвоєння особистістю суспільних та виробничих відносин, що залежать від інтересів і потреб її політичного, культурного та морального розвитку (А. Жарков, В. Чижиков); підсистема духовного та культурного життя суспільства, що поєднує в собі соціальні інститути, які забезпечують поширення й активне засвоєння культурних цінностей із метою формування творчої особистості (М. Максютін).

Українські дослідники (Т. Гончар, І. Гутник, М. Татаренко, Г. Усачова, Т. Чернігівець, Г. Шипота) виявили, що проблема гармонійного розвитку в умовах дозвілля є багатоаспектною, вона потребує подальшого вивчення і розробки.

Істотним для написання статті стало положення про інтеграцію розвивальної та рекреаційно-розважальної функцій дозвілля. Як переконує практика, багато театральних і лялькових гуртків та колективів працюють переважно в системі додаткової освіти, маючи своїм завданням формування навичок з акторської майстерності, режисури спектаклів, практично не враховуючи рекреаційно-розважального аспекту. Між тим, заняття мистецтвом театру ляльок мають значний рекреаційний потенціал, вони спрямовані на відновлення розумової працездатності, на гармонізацію емоційної сфери молодших школярів.

Підкреслюється, що ефективний розвиток естетичного смаку молодших школярів в аматорському дитячому театрі ляльок відбувається за певних педагогічних умов, визначених у дослідженні. Педагогічні умови процесу розвитку естетичних смаків молодших школярів включали розгляд таких компонентів: цільових настанов і завдань із розвитку естетичного смаку молодших школярів; принципів виховної роботи, спрямованої на формування у молодших школярів естетичного смаку; змістовності драматургічного матеріалу і вимог до нього; структуру і специфіку педагогічного процесу; його основні етапи і методи розвитку естетичного смаку молодших школярів; форми організації й оптимальні умови; основні шляхи та засоби й методичні аспекти; особистість керівника лялькового колективу; управлінська діяльність; організація роботи з учнями; педагогічний експеримент у колективі та його роль в успішному вирішенні проблеми.

Формувальний експеримент здійснювався у чотири етапи: на першому етапі здійснювалась психолого-педагогічна діагностика дітей, що приступають до занять у ляльковому колективі за критеріями, відповідними вихідним цільовим установкам. Діти отримували інформацію про специфіку театру ляльок, про його виникнення і розвиток, про його різноманітні жанри та їх специфіку. Молодшим школярам було доведено про відзнаки лялькового театру від інших видів театального мистецтва (музичного, драматичного, театру пантоміми), про коло художньо-сценічних образів, засоби сценічної виразності, виховні можливості цього виду мистецтва.

З оглядом на педагогічну і творчу доцільність другий етап дослідно-експериментальної роботи включав у себе роботу над сценічним втіленням українських народних казок “Кіт і Півень” та “Кіт і Собака” під педагогічним керівництвом педагога – керівника колективу. Вибір класичного літературного матеріалу для експериментальної роботи був пов’язаний із тим, що саме на основі класичного мистецтва формуються і розвиваються індивідуальні естетичні смаки. Із культурного фонду минулого кожний обирає найбільш близьке до нього внаслідок тих чи інших вікових, психічних, національних особливостей.

Третій етап експериментально-дослідної роботи включав блок завдань, спрямованих на засвоєння молодшими школярами знань у галузі мистецтва театру ляльок, набуття практичних вмінь і навичок сценічної мови, сценічного руху, дії з уявними предметами, взаємодії з партнерами і психотехніки.

Вирішального значення набувала змістовна зорієнтованість завдань на формування естетичного смаку молодших школярів. Відзначимо, що блок цих завдань вільно інтегрувався у виховний процес аматорського дитячого лялькового колективу, взаємодіючи з іншими стратегіями художньо-творчої діяльності колективу.

На четвертому (творчому) етапі дослідження ми вирішували головне завдання – організацію театральну-сценічної діяльності як комплексного засобу формування естетичного смаку молодших школярів.

Дослідно-експериментальна робота на цьому етапі проходила на основі театральну-сценічної діяльності (оволодіння вміннями і навичками), яка була спрямована на розвиток естетичних смаків молодших школярів.

За програмою дослідно-експериментальної роботи молодші школярі залучалися до “малих форм” театральну-сценічного мистецтва театру ляльок. Це були міні-вистави, які включали літературний матеріал, співи, танцювальні номери, що в цілому забезпечує театральну дію. Глибоко національні, з певним колоритом художньої мови (вербальної, вокальної, хореографічної) віршованих текстів, що були використані у міні-виставах, вони надавали можливість молодшим школярам відштовхуватись від знайомих образів і орієнтуватись у сприйманні нової інформації, занурюватись у більш складний за змістом, виразністю, жанром, характером виконання художній простір. Ці види роботи сприяли вихованню художньо-естетичного сприйняття образної суті, мелодійності, ритму, краси поетичного слова, відчуття виразності засобів різних видів мистецтв і мали великий вплив на формування естетичних смаків молодших школярів.

До експериментальної програми було внесено різноплановий репертуар (п'єси казки Т. Киричик “Щоб з жабками було, коли б рака не було”, С. Скиби “Пригоди у лісі”, сценічна композиція за п'єсою С. Когана й І.Єфремова “Ще раз про Червону Шапочку”, казка-інсценівка “День народження Веселки”, вертепні драми “Дитячий вертеп” та “Вертеп”), що мало позитивний виховний вплив на молодших школярів, оскільки відображені у змісті художньо-естетичні цінності слугували формуванню естетичних смаків і художньому засвоєнню дійсності.

Формуючий експеримент відобразив об'єктивну картину динаміки зростання рівнів сформованості естетичного смаку молодших школярів в умовах розробленої та апробованої методики. Перевірка результативності проведеної експериментальної роботи здійснювалась на основі порівняльного аналізу рівнів сформованості естетичного смаку. Дослідження сформованості рівнів естетичного смаку проводилось шляхом порівняння результатів виконання творчих завдань, доповнених характеристиками і проявами творчих умінь кожного з виду театральну – сценічної діяльності. На основі виділених нами критеріїв (емоційного, мотиваційного, когнітивного, діяльнісного) було визначено рівні розвитку естетичного смаку молодших школярів в діяльності аматорського дитячого театру ляльок: низький середній і високий.

Низький рівень відображає слабку емоційність, яка характеризується байдужістю молодших школярів до сприйняття мистецтва театру ляльок, побою-

ванням показувати свій емоційний стан, пасивність у відтворенні художніх образів у висловленні своїх суджень щодо побаченого, у вираженні своїх почуттів засобами міміки. Домінанта мотивів бажання отримати гарну оцінку та похвалу щодо виконання завдань у театральній діяльності визначає репродуктивний її характер, відсутність бажання експериментувати (у роботі з театральними ляльками). Участь у пошуковій діяльності можлива лише за допомогою керівника колективу. В образно-асоціативному мисленні домінує аналогія. Самостійні міркування про художні образи відсутні. У своїх малюнках ці діти неадекватно відтворюють конструктивні особливості сценічного образу, який вони втілюють, та неправильно добирають засоби сценічного вираження, слабо володіють технікою керування театральною лялькою, не усвідомлюють процес пошуку форми та кольорових і тональних відношень при створенні театральної ляльки. Створені ними театральні ляльки не мають естетичного вигляду. За малюнком неможливо впізнати, який саме об'єкт зображено.

Середній рівень характеризується зацікавленістю молодших школярів деякими явищами мистецтва театру ляльок, вони намагаються створювати сценічні образи, для них характерні стереотипні висловлювання естетичних суджень стосовно побаченого, такі діти характеризуються стриманістю показу власного емоційного стану. Домінантою мотивації до театральній діяльності цих дітей є бажання більше знати про мистецтво театру ляльок. У цих дітей за часткової стимуляції керівника колективу спостерігаються уявно-фантазійні прояви у створенні сценічного образу. За допомогою керівника ці діти виконують творчі завдання, частково правильно відтворюють особливості створення сценічного образу, часто плутаються у доборі потрібних засобів вираження мови та пластики рухів театральної ляльки, невпевнено користуються театральною лялькою як виразним засобом, володіють окремими художніми техніками створення театральної ляльки. Театральні ляльки, які створюють ці молодші школярі, мають ознаки естетично створеної ляльки.

Високий рівень сформованості естетичного смаку молодших школярів характеризується такими особистісними якостями, як відчуття краси, почуття радощів, захоплення, милування і здатність на цій основі емоційно відгукуватися на різноманітні вияви естетичного у театральній діяльності. Ці діти активно виражають свої почуття, імітують художні образи рухами, мімікою, жестами, у різних формах висловлюють свої судження, сміливо показують свій емоційний стан, зацікавлено вивчають і оцінюють предмети і явища довкілля та такий вид мистецтва, як театр ляльок. Для цих школярів властивий стійкий інтерес до театральній діяльності, потреба у самовираженні засобами мистецтва театру ляльок, прагнення до гармонії у відтворенні сценічних образів у роботі з театральною лялькою. Ці діти активні у пізнанні довкілля й мистецтва театру ляльок, розуміють явища навколишнього світу і способи їх відображення в мистецтві театру ляльок, образно мислять, знають засоби мистецтва театру ляльок, мають дієву уяву, фантазію, інтуїцію, гарний естетичний смак. При виконанні творчих завдань вони добре відображають основні конструктивні особливості художнього образу, засобами сценічного руху і мовної характеристики театральної ляльки відтворюють її образ, вдало знаходять гармонійні співвідношення пропорцій тіла театральної ляльки, кольору і тону в процесі її створення, мають навички роботи з художніми матеріалами, творчо реалізують художньо-образне рішення, у театральній роботі оригінальні та самостійні.

Висновки. Дослідженні творчі завдання та їх виконання розглядаються з погляду творчої самореалізації молодших школярів, а також оволодіння ними новими знаннями та способами театральнo-сценічної діяльності. Для оволодіння новими знаннями використовувалися методи і завдання, спрямовані на стимулювання до творчої театральнo-сценічної діяльності молодших школярів. Такими методами є рольова гра (художня, пізнавальна), що забезпечує у навчально-виховному процесі емоційну обстановку, створює сприятливий для засвоєння знань настрій, заохочує до навчання; метод створення ситуацій інтересу до оволодіння знаннями, тобто використання цікавих пригод, гумористичних уривків, випадковостей, життєвих несподіванок; метод опори на життєвий досвід, тобто використовуються повсякденні спостереження дітей (факти, явища, події).

Організацію занять театром ляльок будували на принципах: відходу від стереотипів, структурної різноманітності та режисури; залучення молодших школярів до співпереживання, створення відповідно до теми занять, емоційного настрою (включення ігрових, казкових моментів, інших видів мистецтв); наявності трьох основних структурних компонентів занять (відповідно до законів будь-якої творчості) – сприймання, формування творчого задуму, посилення творчої реалізації.

Моделювання змісту занять здійснювали на основі єдності універсальних художньо-естетичних категорій (“естетичний смак”, “театральна лялька”, “композиція”, “художній образ”, “форма”, “колір”), які сприяли ефективному опануванню молодшими школярами специфіки художньо-образної мови різних видів мистецтв, які входять у поняття “театр ляльок” та розумінню його цілісності через спільний тематизм. Розробляючи заняття, педагоги враховували індивідуальні особливості дітей, їх здібності, інтереси, тому з підвищенням ролі диференціації художньо-творчої діяльності дітей, у формульованому експерименті надано переваги художньо-ігровим формам роботи (театралізовані: інсценізація, імітація, лялькові діалоги та сценки; хореографічні: танцювальні пісні-ігри, пластичне інтонування тощо).

Значний внесок розвитку естетичного смаку молодших школярів у театральнo-сценічній діяльності аматорського дитячого театру ляльок, що внаслідок поетапного включення дітей до театральнo-сценічної діяльності, пошукового візуально-пізнавального, евристичного та зображувального процесів, вектор їхнього розвитку мав напрям від елементарних виразів творчості до самостійного творчого пошуку в театральнo-сценічній діяльності. Аналіз результатів дослідження свідчить про те, що між виділеними критеріями і факторами, які зумовлюють процес розвитку естетичних смаків молодших школярів у театральнo-сценічній діяльності аматорських дитячих театрів ляльок, існує міцний кореляційний зв'язок.

У роботі підкреслюється, що впровадження їх у практику навчально-виховної роботи лялькових аматорських дитячих колективів сприяє збагаченню емоційної, мотиваційної, когнітивної сфер, що стимулює самовираження у практичній творчій театральнo-сценічній діяльності, тобто дає змогу досягти більшої ефективності у підвищенні рівня розвитку естетичного смаку молодших школярів, вихованців аматорських дитячих лялькових колективів.

Список використаної літератури

1. Горбенко С.С. Підготовка студентів музично-педагогічного факультету до виховної роботи в школі в позаурочний час : методичні рекомендації / С.С. Горбенко. – К. : КДПІ, 1990.
2. Идеи эстетического воспитания. – М. : Искусство, 1973. – Т. 2. – С. 158.
3. Иванов И.С. 250 гимнастических упражнений / И.С. Иванов. – М., 1972.
4. Йосипенко М.К. Театральна культура / М.К. Йосипенко. – К., 1966.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 149.
6. Когтев Г.М. Грим и сценический образ / Г.М. Когтев. – М., 1998. – 127 с.
7. Рогозин М.Я. Театральная пластика / М.Я. Рогозин. – М., 1980. – 211 с.
8. Рогозин М.Я. Музыкально-ритмическое воспитание / М.Я. Рогозин. – К., 1984.
9. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від 3-7 років / О.В. Проскура, Л.П. Кочина, В.У. Кузьменко. – 2-ге вид. – К. : Богдана, 2003. – 327 с.
10. Сорокина Н.Ф. Играем в кукольный театр: Программа “Театр – творчество – дети” / Н.Ф. Сорокина. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 208 с.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2013.

Ульянова В.С. Детский кукольный театр как основная линия внеклассной работы в школе

Статья посвящена проблеме воспитания школьников средствами театрального искусства как существенной составляющей профессиональной подготовки внеклассной работе в школе. Рассмотрено ряд основополагающих утверждений, а именно: искусство как средство внеклассной работы в школе, 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: театрально-сценическое искусство, детский кукольный театр, внеклассная работа в школе, актерское мастерство, художественно-эстетические категории.

Ulyanova 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.

РОЛЬ ЗАГАЛЬНОПРАВОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито поняття креативного потенціалу, правової підготовки, правової освіти та правового виховання. Визначено сутність правового навчання. Виявлено фактори та шляхи формування креативного потенціалу майбутнього вчителя. Запропоновано авторське визначення понять “креативний потенціал майбутнього вчителя”, “загальноправова освіта майбутнього вчителя”. Досліджено роль правового навчання, яке сприяє формуванню креативного потенціалу майбутнього вчителя.

Ключові слова: креативний потенціал, правова підготовка, правова освіта, правове виховання.

Проблема формування креативного потенціалу майбутнього вчителя є гостро актуальною як для сучасної педагогічної науки, так і для реальної освітньої практики. Увагу дослідників привертають можливості загальноправових навчальних дисциплін у процесі формування креативного потенціалу майбутнього вчителя, основами яких є зацікавлення особистістю, віра в її власні сили й можливості, пріоритет процесу саморозвитку особистості з опорою на її внутрішні потенціали над формуванням і зовнішнім впливом.

Мета статті – визначити роль загальноправових навчальних дисциплін у формуванні креативного потенціалу майбутнього вчителя.

Серед численних засобів формування креативності, креативного потенціалу надзвичайно важливу роль відіграють загальноправові навчальні дисципліни, які є взірцем творчої натхненної діяльності. Використання загальноправових навчальних дисциплін забезпечує включення студентів до спеціально створених ситуацій, що передбачають не одне, а цілу низку інноваційно-творчих рішень.

Загальноправові навчальні дисципліни в підготовці студентів дають змогу оптимально враховувати вимоги обраної ними спеціальності, створювати ситуації, в яких вони оволодівають мистецтвом швидко й ефективно вирішувати управлінські завдання, розвивати інноваційно-творче мислення.

Проблеми креативного потенціалу досліджували: А. Алейнікова, Н. Білик, Р. Ігнатова, В. Моляко та ін.

Щодо визначення поняття “креативний потенціал” існують різні погляди. Проаналізувавши здобутки вчених у цій галузі, можна виділити декілька.

Науковці педагогічної галузі вважають, що креативний потенціал особистості вчителя – це необхідна передумова діяльності творчого характеру, оскільки він сприяє виведенню особистості на такий рівень діяльності, коли вона реалізує, виражає, затверджує себе не тільки в порядку вирішення ситуації нестандартними засобами педагогічного впливу, відповіді на її вимоги, а й у порядку суперечності, що перетворює ситуацію й саме життя саморозвитку [1, с. 32].

Учені психологічної галузі В. Горова, В. Моляко розуміють під креативним потенціалом особистості систему особистісних здібностей, що дають змогу оптимально змінювати прийоми дій, переконань, які визначають результати діяльності

(новизну, оригінальність, унікальність підходів суб'єкта до здійснення діяльності) і спонукають особистість до творчої самореалізації й саморозвитку [7, с. 12].

Н. Білик дає таке визначення креативного потенціалу особистості педагога – це природовідповідні та культуровідповідні можливості, які формуються й розкриваються в процесі навчальної підготовки та в подальшій його діяльності, приводять до отримання продуктивного результату у вирішенні завдань нестандартними методами педагогічного впливу, засобами мистецтва, відображаючи основу загальної й педагогічної культури [2, с. 7].

На думку Р. Ігнатової, креативний потенціал майбутнього вчителя складається із системи загальнокультурних і професійних знань, гуманітарного світогляду, на основі яких будується й регулюється його діяльність, розвиненого чуття нового, високого рівня розвитку творчого мислення, його гнучкості, нестереотипності й оригінальності, здатності швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових умов [4, с. 9].

Ми вважаємо, що креативний потенціал майбутнього вчителя – це система особистісних якостей, яка включає творчість, креативність та інновації, за допомогою яких вирішуються правові завдання нестандартним способом і в результаті отримуємо оригінальний продукт.

Формування креативного потенціалу майбутнього вчителя відбувається шляхом удосконалення всіх його складових, досягнення органічного взаємозв'язку способів розвитку кожного з компонентів.

У свою чергу, майбутній учитель – це майстер, який включає в себе загальнокультурну, професійно-предметну, методичну підготовленість, захопленість своєю роботою й почуттям романтизму.

Таким чином, з вищенаведеного можна зробити висновок, що формування креативного потенціалу майбутнього вчителя є необхідною умовою організації педагогічного процесу як творчості, унаслідок якого формуються творчі здібності, виховується творче мислення [5, с. 49].

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми, на нашу думку, є загальноправові навчальні дисципліни.

Загальноправове навчання майбутнього педагога визначається потребами соціального розвитку суспільства, але цього недостатньо. Щоб бути потрібним суспільству сьогодні, треба професійні знання доповнити креативністю. У зв'язку із цим загальноправове навчання є ефективним засобом формування креативного потенціалу майбутнього вчителя. Відбувається творчий пошук у процесі викладання цих дисциплін. Тому одним з напрямів вирішення цієї проблеми, на наш погляд, є реалізація загальноправового навчання майбутнього вчителя.

Варто зазначити, що аналіз наукової літератури з проблем загальноправової підготовки, правового навчання й виховання дає змогу стверджувати, що автори більшості праць розглядають цей феномен як елемент загальної системи правового виховання особистості, котре разом зі здійсненням правової самоосвіти відіграє важливу роль у правовому розвитку особистості студента вищого педагогічного навчального закладу [3, с. 9]. Правове виховання розглядає правове навчання як провідне, без якого неможливо сформувати правову свідомість, правову культуру кожного члена суспільства, оскільки фундаментом у досягненні цих цілей є правові знання, їх формування, добір, удосконалення тощо. Тому в цільовому аспекті правове навчання є засобом у сфері реалізації основних на-

прямів правового виховання. З іншого боку, коли правове навчання розглядається безвідносно до правового виховання загалом, коли постає питання про якісно-змістовні аспекти, то правове навчання є формою правового виховання. Найбільшою мірою це стосується університетського правового виховання, де навчання – провідна соціальна функція, а отже, передача теоретичного змісту матеріалу, його добір відбувається в чітко оформленому процесі, а саме: в процесі правового навчання в університеті [6, с. 117].

Отже, вважаємо, що загальноправову освіту майбутнього вчителя можна подати як: по-перше, цілеспрямований процес правового виховання й навчання в інтересах особистості, суспільства та держави, який супроводжується констатацією досягнення тих, хто навчається, установлених державою освітніх рівнів; по-друге, результат процесу навчання, який відображається в системі правових знань, умінь та навичок, ставленні до правових явищ і діяльності в правовій сфері суспільства, що формується в студентів вищих педагогічних навчальних закладів; по-третє, як процес передачі правових знань та досвіду здійснення способів правової діяльності, а також досвіду творчої діяльності в правовій галузі, емоційно-ціннісного сприйняття правової дійсності та норм правових відносин.

На нашу думку, сутністю загальноправового навчання є оволодіння правовими знаннями, вміннями й навичками, формування правосвідомості особистості студента (аксіологічних уявлень про право), підвищення рівня його правової культури, розвиток правових якостей та виховання законослухняного громадянина з активною громадянською позицією.

Аналізуючи педагогічну та юридичну літературу з проблеми викладання загальноправових навчальних дисциплін, учені дійшли висновку, що зміст сучасної правової освіти студентів необхідно відбирати, виходячи з її головних факторів, серед яких одним з провідних є мета правової освіти. Провідні цільові напрями змісту можна подати таким чином: найближча мета – формування системи правових знань, умінь і навичок; проміжна мета – формування правових переконань, прагнень, потреб та готовності діяти в межах “закону”; кінцева мета полягає в підвищенні рівня правової культури майбутніх педагогів [6, с. 115].

Іншими факторами, що впливають на визначення змісту правової освіти, є практична діяльність студента і його готовність залучитися до самостійної соціально-правової сфери діяльності в професійній та особистій життєдіяльності; врахування особливостей змісту навчальних дисциплін “Основи правознавства України” й “Основи конституційного права України”, що передбачені для обов’язкового засвоєння студентами сучасною системою вищої освіти в Україні.

Процес викладання загальноправових навчальних дисциплін передбачає формування мотивації студентів; оволодіння ними знаннями цих дисциплін; вироблення загальноправових умінь і навичок; формування креативного мислення в ході вирішення правових завдань.

Крім мотивації студентів, на формування креативного потенціалу впливають основні передумови формування й удосконалення пізнавальної загальноправової діяльності студентів.

Основними шляхами формування креативного потенціалу в процесі викладання загальноправових навчальних дисциплін визначено такі:

– забезпечення стійкої позитивної мотивації процесів актуалізації й поповнення особистістю власних іноваційно-творчих ресурсів у процесі викладання загальноправових навчальних дисциплін;

– мобілізація традиційних і широке використання інноваційних підходів до змісту освіти й технологій правового навчання, які застосовуються з урахуванням специфіки правової підготовки майбутнього вчителя;

– залучення майбутнього вчителя до продуктивної іноваційно-творчої взаємодії з педагогом та іншими студентами [8, с. 15].

Під час викладання загальноправових навчальних дисциплін у майбутніх викладачів виникає інтерес до них загалом чи конкретного правового предмета, навчальної чи наукової проблеми; формуються інноваційно-творчі вміння та навички; рефлексія щодо власної креативної діяльності; усвідомлення значення поповнення й розвитку власних креативних ресурсів як сприяння процесові власного саморозвитку; прояв творчої ініціативи, активності, самостійності й креативності як у процесі навчальної взаємодії з педагогом і студентами, так і під час вивчення загальноправових навчальних дисциплін.

Аналіз проблеми актуалізації, поповнення й розвитку креативного потенціалу майбутнього вчителя в педагогіці свідчить, що традиційно вона пов'язана з дослідженням педагогічних основ процесу викладання загальноправових навчальних дисциплін, визначенням його місця серед інших особистісно значущих процесів і явищ, з роллю педагога в його організації, а також із пошуком шляхів і умов, які забезпечують його оптимальний перебіг.

Висновки. Таким чином, загальноправові навчальні дисципліни відіграють важливу роль у формуванні всебічно розвинутої особистості. Вони розвивають у майбутнього педагога цілісне фахове мислення, вміння гостро ставити питання й діалектично підходити до їх вирішення.

Список використаної літератури

1. Алейникова А.Д. О креативной педагогике / А.Д. Алейникова // Вестник высшей школы. – 1989. – № 12. – С. 29–35.
2. Білик Н.О. Персоналтехнології розвитку творчого потенціалу особистості вчителя-дослідника / Н.О. Білик // Імідж сучасного педагога. – К., 2001. – № 2. – С. 6–11.
3. Городиський М.І. Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / М.І. Городиський ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1999. – 18 с.
4. Ігнатова Р.В. Творча діяльність педагога: вимоги сучасності / Р.В. Ігнатова // Наука і сучасність : зб. наук. пр. – Львів, 2000. – № 2. – С. 49–53.
5. Маляко В.С. Концепція виховання творчої особистості / В.С. Маляко // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 47–51.
6. Минеев В.С. О правовой подготовке / В.С. Минеев // Высшее образование в России. – 1994. – № 1. – С. 115–118.
7. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – К. : Т-во "Знання" УРСР, 1989. – 36 с.
8. Проценко М.В. Инновационные технологии преподавания педагогики в формировании творческой личности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Проценко. – Ставрополь, 2002. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2013.

Шадрина А.В. Роль общеправовых учебных дисциплин в формировании креативного потенциала будущего учителя

В статье раскрываются понятия креативного потенциала, правовой подготовки, правового образования и правового воспитания. Определена сущность правового обучения. Выявляются факторы и пути формирования креативного потенциала будущего учителя.

Дается авторское определение понятиям “креативный потенциал будущего учителя”, “общеправовое образование будущего учителя”. Исследуется роль правового обучения, которое содействует формированию креативного потенциала будущего учителя.

Ключевые слова: креативный потенциал, правовая подготовка, правовое образование, правовое воспитание.

Шадрина А.В. Роль общеправовых учебных дисциплин в формировании креативного потенциала будущего учителя

В статье раскрываются понятия креативного потенциала, правовой подготовки, правового образования и правового воспитания. Определена сущность правового обучения. Выявляются факторы и пути формирования креативного потенциала будущего учителя. Дается авторское определение понятиям “креативный потенциал будущего учителя”, “общеправовое образование будущего учителя”. Исследуется роль правового обучения, которое содействует формированию креативного потенциала будущего учителя.

Ключевые слова: креативный потенциал, правовая подготовка, правовое образование, правовое воспитание.

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
ДО ПЕДАГОГІЧНО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У статті висвітлено причини, що актуалізували розробку проблем підготовки майбутніх учителів ЗНЗ до педагогічно-краєзнавчої діяльності.

Ключові слова: педагогічно-краєзнавча діяльність, підготовка майбутнього вчителя загальноосвітнього закладу до педагогічно-краєзнавчої діяльності.

Важливість забезпечення ефективної краєзнавчої підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів визначено в таких державних документах: Концепції національного виховання, Національній доктрині розвитку освіти, Концепції громадянського виховання, Концепції гуманітарного розвитку освіти в Україні, Концепції позашкільної освіти та виховання, Міжгалузевій програмі “Пізнай свою країну” тощо.

Методика краєзнавчої роботи передбачає врахування специфіки етнокультурного середовища певного регіону, підготовку й проведення уроків-екскурсій, краєзнавчих походів для ознайомлення учнів з культурою регіону, в якому вони живуть. При цьому максимально враховують інтереси учнів, яких залучають до самостійного планування тематики цих заходів, розробки маршрутів, добору краєзнавчого матеріалу, презентації результатів тощо. Це дає учням змогу обирати напрям краєзнавчої діяльності, який їх найбільше цікавить і відповідає схильностям, здібностям, професійним орієнтаціям. Під час краєзнавчої діяльності учні набувають інформаційних і самоосвітніх компетентностей, пов’язаних із роботою в бібліотеках, музеях, архівах, збираннях, обробкою та оформленням різноманітних матеріалів.

Використання вчителем на уроках краєзнавчого матеріалу допомагає розкрити загальні закономірності виучуваних явищ, збільшує інтерес до навчального предмета, поглиблює знання учнів про рідний край і розширює перспективи використання місцевих ресурсів для розвитку господарства даного регіону й країни в цілому.

Значна кількість учителів загальноосвітніх навчальних закладів у професійно-особистісному плані виявилися, на жаль, не підготовленими до педагогічно-краєзнавчої діяльності з учнями, у зв’язку із чим виникла нагальна потреба розробки нового підходу щодо професійної підготовки вчителів з урахуванням регіонального компонента.

Краєзнавство завжди цікавило філософів, соціологів, етнографів, істориків, географів, педагогів як феномен соціальної культури, що розкриває особливості засвоєння людьми унікального природного ландшафту, національної культури, володіє специфікою на рівні регіону (краю, області, міста, селища). Будь-який регіон з притаманними йому єдиними й відносно автономними соціальними, економічними та культурними умовами визначається значущими для його населення відомими історичними подіями, пам’ятками культури, персоналіями, ментальністю людей, які його населяють, духовними цінностями тощо. Тому

зростання ролі регіонального фактора призводить до необхідності вивчення регіону як самостійної соціокультурної одиниці. Геополітичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні, свідчать про відносну самостійність суспільного й культурного розвитку регіонів. Відбувається інтенсивний розквіт регіоналістики (регіонознавства) – наукового напрямку, що має своїм предметом дослідження локальну територію (місцевість) як цілісне й безумовно неповторне за своєю сутністю явище.

Регіон – це частина країни, своєрідний соціум. Історичними та етнокультурними регіонами в Україні є Західна Україна (Галичина, Волинь, Закарпаття та Буковина, Полісся); Центральна Україна (або Наддніпрянська Україна) – це Київщина, Поділля, Полтавщина, Чернігівщина; Південно-Східна Україна (Слобідська Україна, Східна Україна або Донбас, Придніпров'я, Приазов'я, Північне Причорномор'я, Південна Україна, Крим). Географічні й соціально-історичні умови розвитку регіону утворюють просторово-часовий континуум, у межах якого соціокультурний феномен набуває певної специфіки, важливою ознакою якої є усвідомлення населенням того, що регіон – їх мала Батьківщина (рідний край). Адже високі поняття “Батьківщина”, “національна гідність”, “патріотизм” починаються зі знання людиною історії та культури свого села, міста, області, краю, в яких її коріння й сила.

Краєзнавчі дослідження останніми десятиліттями викликають особливий інтерес науковців, а саме: розширюються напрями краєзнавства (історичне, географічне, біологічне, літературне, музеєзнавство, педагогічне тощо), уточнюється його сутність, структура й функції, поглиблюється вивчення інститутів, центрів, лабораторій, кафедр краєзнавчого спрямування, взаємозв'язків краєзнавства та виховання (В.Ю. Голубченко, М.Ю. Костриця, В.С. Курило, Н.С. Побірченко, І.Ф. Прокопенко, П.Т. Тронько). Тенденціями, що призвели до перетворення краєзнавства в синтетичну науку, є: розробка питань методології краєзнавства, його історіографії, джерелознавчої бази, взаємодії з іншими спеціальними дисциплінами; збагачення й удосконалення функцій краєзнавства, поглибленого розуміння сутності та структури, об'єкта й предмета краєзнавства.

Вирішення завдань забезпечення пріоритетності розвитку освіти й науки в Україні вимагає ефективної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння й впровадження наукоємних та інформаційних технологій (Закони України “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, Державна програма “Вчитель” тощо).

Важливим аспектом професійності педагога є його здатність до усвідомлення значущості педагогічно-краєзнавчої діяльності, яка дає змогу вирішити нагальну проблему національної педагогіки щодо осмислення здобутків і помилок української педагогічної теорії та практики за минулі століття. Педагогічно-краєзнавчу діяльність ми розглядаємо як фактор перетворення історико-педагогічних знань у загальнолюдську й педагогічну переконаність, а потім у дію, спрямовану на виконання ряду операцій з досліджуваним матеріалом за умов оцінювання педагогічних явищ і прийняття рішень, у мотиви професійної та громадської діяльності майбутнього вчителя.

Виходячи з пріоритетних напрямів підготовки майбутнього вчителя до педагогічно-краєзнавчої діяльності в умовах глобалізаційних змін, слід зазначити, що спрямованість освіти на гуманізацію, гуманітаризацію, фундаменталізацію педагогічного знання дає можливість викладачам вищих навчальних педаго-

гічних закладів створювати загальноукраїнське національно-духовне поле, у якому наповнюваність будь-якого навчального предмета краєзнавчим змістом має доцільність і своє функціонально визначене місце. У контексті нашого дослідження мова йде про врахування регіонального фактора, який можна розуміти як функцію конструювання педагогічного соціуму. У цьому плані краєзнавчі знання цілого ряду навчальних предметів інтегруються в певну професійну сферу знань майбутнього вчителя загальноосвітнього навчального закладу та способів його діяльності, яка охоплює дисципліни ппрофесійно-педагогічного циклу. Такий підхід дає змогу наповнити навчальні предмети, такі як “Вступ до спеціальності”, “Дидактика”, “Теорія виховання”, “Основи педагогічної творчості”, “Педагогічна майстерність”, “Історія педагогіки”, цікавим і змістовним регіональним (краєзнавчим) матеріалом. А це, у свою чергу, буде сприяти перетворенню навчальної діяльності в пошуково-дослідницьку з особистою зацікавленістю майбутнього вчителя в результатах своєї роботи. При такому підході викладачі можуть розраховувати на позитивні результати в розвитку творчих здібностей і мотивації майбутніх учителів до навчання, виховання та їх підготовленість до роботи з учнями.

Досвід нашої роботи у вищому педагогічному навчальному закладі дає підстави стверджувати, що досягнення цілей педагогічно-краєзнавчої діяльності оптимально можливе під час проходження майбутніми вчителями педагогічної практики, яка надає їм можливість для безпосереднього оволодіння цілісними зразками багатогранного регіонального педагогічного досвіду, завдяки чому педагогічна практика повинна стати неодмінним і повноцінним компонентом підготовки майбутнього вчителя до педагогічно-краєзнавчої діяльності.

Аналіз змісту професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів показує, що цьому напряму підготовки не приділяють належної уваги. Недостатність спеціальних теоретичних напрацювань щодо визначення сутності, змісту й структури педагогічно-краєзнавчої діяльності суттєво ускладнює розробку викладачами вищих навчальних закладів методики підготовки майбутніх учителів до її проведення. Питання, пов’язані з підготовкою майбутнього вчителя до педагогічно-краєзнавчої діяльності, розкривають у дисциплінах психолого-педагогічного циклу фрагментарно, епізодично.

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що в теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів до педагогічно-краєзнавчої діяльності, а саме: розвитку творчої активності особистості педагога (І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кічук, М.О. Лазарєв, О.М. Пехота, М.М. Поташник, І.О. Синиця, С.О. Сисоева, В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков та ін.); формуванню готовності майбутнього вчителя до різних видів педагогічної діяльності (В.К. Буряк, К.М. Дурай-Новакова, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович, О.Г. Мороз, Л.С. Рибалко, Г.В. Троцько, Л.А. Філімонюк та ін.); загальні основи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами краєзнавства (О.С. Барков, І.Д. Бех, Н.В. Кузьміна, В.В. Обозний, П.Т. Тронько, Б.О. Чернов, М.Д. Ярмаченко та ін.), уведенню елементів краєзнавчої підготовки до змісту вищої педагогічної освіти (Г.В. Аверкієва, Л.П. Вовк, М.Б. Євтух, В.П. Іванов, Н.С. Побірченко, О.В. Сухомлинська, О.В. Терьохіна та ін.); питання використання краєзнавства в роботі з учнями різних вікових груп та шляхи впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи краєзнавчого матеріалу, національної історико-

культурної спадщини (В.В. Бенедюк, М.Ю. Костриця, О.Ф. Кошолоп, М.П. Крачило, В.П. Круль, Т.М. Міщенко, Н.М. Огієнко, М.П. Откаленко, О.О. Пірожкова, І.В. Соколова, М.В. Соловей, М.Г. Стельмахович, В.В. Струманський, С.М. Танана, О.В. Тімець та ін.); історико-педагогічні питання шкільного краєзнавства (В.С. Бугрій, В.С. Курило, І.Т. Прус, Т.О. Самоплавська, К.Ф. Строев та ін.); загальні проблеми історичного (М.Б. Близнюк, Я.В. Вірменич, А.І. Карагодин, П.Т. Тронько та ін.) та літературного (Я.Ю. Голобородько) краєзнавства.

Мета статті – висвітлити причини, які актуалізували розробку проблем підготовки майбутніх учителів ЗНЗ до педагогічно-краєзнавчої діяльності.

Причинами, що актуалізували розробку проблем підготовки майбутніх учителів ЗНЗ до педагогічно-краєзнавчої діяльності, є: активний перегляд, переосмислення та об'єктивне висвітлення історико-педагогічного процесу в різних регіонах України; актуалізація гігантського виховного потенціалу "історії малої Батьківщини"; створення сприятливого психолого-педагогічного фону в освітніх закладах для формування всебічно, гармонійно розвиненої особистості.

Глибоке вивчення конкретного місцевого дає змогу дійти до об'єктивного загального, визначити спільне, виявити закономірність розвитку, створити наукову концепцію (Н.С. Побірченко). У педагогічній науці України утверджується регіональний підхід, що ґрунтується на висвітленні закономірностей розвитку національної освіти та педагогічної думки; на вивченні й використанні маловідомих, унікальних регіональних матеріалів (Л.Ц. Ваховський, С.Т. Золотухіна, В.С. Курило, Є.М. Хриков).

Опанування майбутніми вчителями особливостей педагогічно-краєзнавчої діяльності зумовлює ефективність їх підготовки до навчально-виховної, краєзнавчої роботи у школі, залучення їх до наукових досліджень; сприяє формуванню національної самосвідомості, розвитку творчого мислення; виховує патріотичні почуття; активізує громадянську позицію тощо. Особливої актуальності педагогічно-краєзнавча діяльність набуває в системі підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів, адже саме вчитель закладає у свої учнях основи духовності, культури, виховує любов до рідного краю, патріотизм.

З досвіду педагогічної роботи очевидно, що майбутні вчителі не готові до педагогічно-краєзнавчої діяльності, оскільки, на нашу думку, не мають відповідних знань, умінь та навичок. Це зумовлено відсутністю теоретико-методичних та практичних основ підготовки майбутніх учителів до педагогічно-краєзнавчої діяльності. У шкільній практиці організацію цієї складової професійної підготовки ускладнено такими чинниками, як: недостатнє науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу вищого навчального педагогічного закладу, відсутність ініціативи з боку викладачів, методистів та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів до педагогічно-краєзнавчої діяльності.

Огляд науково-педагогічної літератури й дисертаційних робіт дає змогу констатувати, що проблема обґрунтування цілісного процесу підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів до педагогічно-краєзнавчої діяльності не була предметом системного вивчення. Отже, актуальність дослідження зумовлена відсутністю системи підготовки майбутніх учителів до цієї складової професійної підготовки.

Особливу увагу в підготовці вчителя до педагогічно-краєзнавчої діяльності необхідно приділяти вивченню історії освіти та культури, ознайомленню з досвідом роботи педагогів певного досліджуваного регіону.

Разом з тим у вітчизняній педагогіці відсутні наукові праці, в яких було б фундаментально обґрунтовано методологічні, загальнотеоретичні та методичні аспекти підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів до педагогічно-краєзнавчої діяльності, організації науково-дослідної, самостійної, індивідуальної, творчої роботи студентів. Недостатньо висвітленими залишаються питання формування в майбутнього вчителя національної самосвідомості, духовних потреб, громадянських якостей у підготовці до педагогічно-краєзнавчої діяльності, в основі якої лежить регіональний підхід. Вирішення названих завдань є важливим чинником впливу на рівень психолого-педагогічної підготовки як в умовах вищих педагогічних навчальних закладів усіх рівнів акредитації, так і з метою забезпечення самоосвітньої діяльності фахівців упродовж усього життя.

Отже, зроблені висновки зобов'язують звернути увагу на питання формування в майбутніх учителів таких якостей, як: рефлексія, адаптивні уміння до професійної діяльності в умовах регіону, залучення майбутніх учителів до педагогічної спадщини регіону. Педагогічно-краєзнавча діяльність майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів є пошуком і відкриттям нового знання у вивченні педагогічного минулого й сьогодення, має педагогічну спрямованість, оскільки у своїй структурі передбачає розуміння, усвідомлення педагогічних цілей, інтересів, ідеалів, переконань. Це розширює сферу індивідуальної професійно-педагогічної майстерності майбутнього вчителя й дає можливість вивчати та творчо застосовувати продуктивні методи й прийоми своїх колег в освітньому процесі.

У підготовці майбутнього вчителя педагогічно-краєзнавча діяльність має свою структуру, яка складається з низки взаємозумовлених змістових компонентів, оскільки вони розкривають суть її змісту. Так, діагностична складова полягає у вивченні довкілля рідної місцевості з притаманними йому особливостями; історії розвитку освіти рідного краю; аналізі та дослідженні педагогічного досвіду роботи вчителів у певному регіоні. Орієнтовно-прогностичний компонент педагогічно-краєзнавчої діяльності полягає у визначенні краєзнавчих цілей, змісту й методики навчально-виховної роботи за навчальними програмами на основі знань студентів щодо індивідуальних та вікових особливостей учнів, розвитку відносин між учнями в колективі. Конструктивно-проектувальна складова педагогічно-краєзнавчої діяльності майбутніх учителів полягає у відборі краєзнавчого матеріалу під час підготовки до уроків; виборі методів, прийомів, засобів краєзнавчої роботи. Організаційний компонент педагогічно-краєзнавчої діяльності спрямовано на попереднє планування власної поведінки майбутнім учителем у спільній краєзнавчій роботі з учнями. Комунікативно-стимулювальна складова педагогічно-краєзнавчої діяльності майбутнього вчителя полягає у встановленні невимушеного спілкування з учнями, в основу якого покладено гуманні відносини. Гностичний компонент педагогічно-краєзнавчої діяльності майбутнього вчителя спрямовано на постійне підвищення рівня педагогічної майстерності й культури за рахунок краєзнавчої самоосвіти. Розуміння дослідницької складової педагогічно-краєзнавчої діяльності майбутнім учителем полягає в постійному пошуку краєзнавчого матеріалу для роботи з учнями.

Видатний педагог В.О. Сухомлинський постійно підкреслював вплив місцевого матеріалу на виховання учнів під час вивчення рідної мови, оволодіння культурою усного мовлення й грамотного письма. Із цього приводу у роботі "Павлиська середня школа" він писав: "Я не уявляю викладання мови без похо-

дів і екскурсій по рідному краю, без споглядання картин природи, без виявлення почуттів у словах. На березі річки, у полі, біля нічного багаття, у курені під тихий шум осіннього дощу я вчу дітей висловлювати думки про те, що їх оточує. Радію, що моя любов до слова передається дітям, охоплює їх думки і почуття. Вони відчують красу, аромат, найтонші відтінки слова, складають оповідання-мініатюри про природу, пишуть вірші. Чуйність до краси слова – це величезна сила, що облагороджує духовний світ дитини” [7, с. 47].

У початкових класах наукові уявлення, поняття, знання в учнів значною мірою формують на основі чуттєвого сприймання навколишнього світу. І саме в цьому формуванні світосприйняття, на думку К.Ф. Строева, роль краєзнавчого матеріалу є провідною. Учитель навчає спостерігати за погодою, сезонними змінами у природі, аналізувати факти суспільного життя, записувати все це у свої щоденники спостережень. Водночас педагог повинен залучати учнів до посиленої трудової діяльності на користь школи в рідній місцевості. Із цього приводу автор зазначає: “Навколишнє життя в усіх його проявах є важливим джерелом знань школярів у молодших класах” [6, с. 6].

У своїх дослідженнях І.Т. Прус підкреслює значення краєзнавчого елемента, який органічно включається до уроків усіх шкільних предметів і виконує різноманітні дидактичні функції: “В одному випадку краєзнавчий матеріал сприяє збудженню пізнавального інтересу, стає засобом створення проблемних ситуацій. У другому – як засобом ілюстрації, унаочнення наукових ідей, що підлягають засвоєнню. В третьому – слугує засобом здійснення міжпредметних зв’язків” [5, с. 4].

У підготовці майбутнього вчителя до педагогічно-краєзнавчої діяльності ознайомлення з працями відомих краєзнавців, істориків, літераторів рідного краю має вирішальне значення. Так, яскравим прикладом позакласної та позашкільної краєзнавчої діяльності є вивчення студентами педагогічного досвіду відомого краєзнавця, письменника, педагога Північного Приазов’я – Олексія Яковича Огульчанського, юність і все подальше життя якого були пов’язані з вивченням і збереженням природних скарбів Приазов’я. О.Я. Огульчанський закінчив Бердянський педагогічний технікум і з вересня 1938 р. почав працювати науковим співробітником у Бердянському краєзнавчому музеї, де за його активною участю було створено відділ природи. Він на все життя захопився дослідницькою справою й прищепив інтерес до неї багатьом своїм вихованцям. З творами О.Я. Огульчанського студенти ознайомлюються під час лекційних, семінарських, практичних занять. Про плідну роботу педагога-дослідника, практика свідчать змістовні твори, які вчать учнів не тільки спостерігати за життям тварин, птахів, а й робити ті корисні, важливі речі, що виховують любов до природи, до рідного краю: повість “Як сплять дельфіни”, нарис “Записки краєзнавця”. Вчить дружбі, вірності “Пленники Леванта”. Навчає дослідницькій роботі повість “Вітрів Кут” тощо.

Висновки. Отже, педагогічно-краєзнавча діяльність студентів у навчально-виховній роботі вищого педагогічного закладу спрямована, по-перше, на систематичне встановлення міжпредметних зв’язків (історія, освіта, культура, педагогіка, історія педагогіки, географія, література, екологія тощо) під час дослідження історико-педагогічних явищ і процесів, що відбувались протягом століть у рідному краї. По-друге, студентам надається можливість реалізувати себе в організації та проведенні практичних і семінарських занять, що сприяє формуванню умінь та виробленню навичок самостійної роботи в дослідженні особливостей рі-

дного краю. У майбутніх учителів формується вміння вивчати й аналізувати передовий педагогічний досвід, працювати з літературними джерелами, архівними матеріалами. По-третє, ознайомлення з роботою позашкільних освітніх закладів, дитячих установ сприяє розвитку в студентів комунікативних здібностей. По-четверте, студенти під керівництвом педагога беруть участь у проведенні науково-практичних конференцій, написанні тез, доповідей, статей, організації ділових, рольових ігор, засідань круглих столів, зустрічей з освітянами рідного краю тощо.

Стаття не висчерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів до педагогічно-краєзнавчої діяльності. Проведена дослідницько-експериментальна робота дає можливість окреслити перспективи подальшої розробки теми, а саме: виявлення особливостей упровадження нових форм та методів підготовки майбутніх учителів до педагогічно-краєзнавчої діяльності та застосування визначених особливостей у сучасній українській вищій педагогічній школі.

Список використаної літератури

1. Левківський М.В. Відповідальність у структурі компетентності майбутнього вчителя / Михайло Васильович Левківський // Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – № 13. – С. 9–12.
2. Матіяш В.В. Педагогічне краєзнавство: сутність, принципи, джерела / Валентина Василівна Матіяш // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 5. – С. 111–120.
3. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії : у 2 ч. / за ред. А.М. Бойко. – К. : ВІПОЛ ; Полтава : АСМІ, 2004.
4. Побірченко Н.С. Педагогічне краєзнавство: теоретико-методологічний аспект / Н.С. Побірченко // Педагогічна і психологічна наука в Україні : збірка наукових праць : у 5 т. – 2003. – Т. 1. – С. 79–87.
5. Прус И.Т. Краеведческая работа в школе / Иван Терентьевич Прус. – К. : Рад. школа, 1984. – 112 с. – С. 4.
6. Строев К.Ф. Краеведение / Константин Федосеевич Строев. – М., 1974. – С. 6.
7. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа : вибрані твори / В.О. Сухомлинський, 1977. – Т. 4. – С. 47.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Шумилова И.Ф. Подготовка будущего учителя общеобразовательного учебного заведения к педагогически-краеведческой деятельности как актуальная педагогическая проблема

В статье раскрываются причины, которые актуализировали разработку проблем подготовки будущего учителя общеобразовательной школы к педагогически-краеведческой деятельности.

Ключевые слова: педагогически-краеведческая деятельность, подготовка будущего учителя общеобразовательной школы к педагогически-краеведческой деятельности.

Shumilova I. Preparation of future teachers of secondary school for teaching local history, current activities as a pedagogical problem

The author reveals the reasons that actualized the development problems of the preparation of the future teachers of secondary schools for teaching activities, local history.

Key words: pedagogical and local history work, the preparation of future school teachers for teaching activities, local history.

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ “АВТОРИТЕТ УЧИТЕЛЯ”

У статті розглянуто погляди видатних філософів, педагогів і психологів стосовно поняття “авторитет”. На основі вивчення широкого кола джерел висвітлено питання становлення авторитету вчителя, починаючи з античності і до початку ХХ ст.

Ключові слова: авторитет, вчитель, передумови.

Сьогодні, як ніколи раніше, зростає роль школи і вчителя в навчально-виховному процесі та ставить у ряд найгостріших проблему становлення авторитету особистості вчителя серед підростаючого покоління.

Враховуючи пріоритетність значення вчителя у педагогічній традиції, видається актуальним звернення до історико-педагогічного досвіду, передумов становлення поняття “авторитет учителя”, переосмислення всього найкращого в спадщині педагогів у контексті формування авторитету вчителя.

До вивчення і визначення сутнісних характеристик поняття “авторитет” зверталися А. Августин, Ф. Ге, Г.В.Ф. Гегель, І.Ф. Гербарт, А.І. Герцен, Т. Гоббс, М.А. Добролюбов, В.В. Зінківський, І. Кант, Я.А. Коменський, Н. Макіавеллі, Ф. Паульсен, М.Т. Цицерон та ін. Вивчення поняття “авторитету” проводилося з різних філософських позицій (В.С. Богданов, Г.В. Горченко, П.П. Посохов, А.Л. Салагаєв, В.Є. Солдатов, А.І. Соловйов, А.А. Степанов, Є.М. Ткачов, соціологічних позицій (Г. Велтруска, Н.М. Кейзеров, Б.Ф. Поршнєв, П.П. Посохов, Є.А. Самков та ін.), з соціальної психології, психології управління, психології особистості (Г.М. Андрєєва, Р.М. Грановська, Р.Л. Кричевський, А.Р. Нігматуліна, І.В. Поротова, Б.Ф. Поршнєв, М.М. Рижак, Р.Х. Шакуров).

Мета статті – проаналізувати історію розвитку поняття “авторитет”.

Термін “авторитет” походить від лат. *auctoritas* – достоїнство, сила, влада, вплив. “Походження цього терміна, – зазначає І.П. Андріаді, – пов’язане з історією стародавнього Риму, де авторитетом називали владу сенату, на відміну від влади інших органів управління” [2, с. 206]. Положення про авторитет можна знайти в навчаннях Платона, Арістотеля, Демокріта. Авторитет освячений давниною традицій і релігій. Він виник внаслідок соціальних потреб людей спиратися на особистостей, здатних швидко реагувати на соціальні процеси, брати на себе відповідальність, чіткіше за інших розуміти цілі і завдання, швидко приймати рішення.

Педагогічні словники й енциклопедії визначають авторитет як визнання учнями значущості достоїнств учителя, як вплив учителя на учня, як виховний і освітній вплив, заснований на розумовій і моральній перевазі. Авторитет названий необхідною умовою виховання, неодмінною умовою ефективності в сфері освіти: “Успішність особистісного розвитку школяра багато в чому залежить від того, чи мають педагоги в його очах авторитет, і які підстави такого ставлення конкретного учня до конкретного вчителя” [5, с. 17].

Проблема авторитету вчителя привертала до себе увагу мислителів і вчених упродовж багатьох століть. Передусім “авторитет” пов’язують з розвитком політичних, владних органів управління в Стародавньому Римі, де на перший план постійно

висувалася ідея божественного походження державної влади, непорушності її авторитету, персоніфікованих в образах богів і знаті. Підтвердження використання терміна “авторитет” можна зустріти в працях М.Т. Цицерона (106–43 рр. до н. е.), у яких зустрічається згадка про *auctoritas senatus* [7]. М.Т. Цицерон вживає його щодо кращих і впливових громадян. На його думку, авторитет дає змогу його володареві впливати на інших осіб, на розуми і вчинки людей.

Пізніше в Цивільному Римському праві словом *auctoritas* називали тих, від кого отримували право на власність. Таким чином, за словом “авторитет” закріплюється значення влади, заснованої на нерухомій власності, яка за традицією належала главі сім'ї і становила матеріальну основу цього соціального утворення давньоримського суспільства. Це слово означало не тільки власність і владу, але й повагу до цього виду влади і власності. Авторитет історично виступав як джерело всіх інших видів влади.

Філософи піфагорійської школи, а за ними Платон і Арістотель розглядали авторитет як знаряддя політичної влади, виправдовуючи право сильного на прийняття тих чи інших рішень, значущих для соціуму. У цілому в поглядах Платона і Арістотеля робляться спроби співвіднесення авторитету з такими емпіричними характеристиками, як вплив, що набувається громадським походженням, або зведення авторитету до ролі окремого суб'єкта (Бог, вождь тощо). Проте в цілому ця концепція ставила суспільство в залежність від досконалості особистості правителя, давала привід для закріплення культу особи й ідеалізувала авторитарні форми правління.

Авторитет у цей період часу становив матеріальну основу соціальної освіти суспільства і виступав як джерело всіх інших видів влади, засіб управління, соціально значущий орієнтир, в основі якого лежала повага. Наявність авторитету давала змогу виконувати ряд соціально значущих функцій. Зокрема, було виділено організаторську (підпорядкування інших спрямовуючій волі авторитетної особи), виховну (формування ціннісних орієнтацій підростаючого покоління, стимулювання становлення певного типу особистості), функцію накопичення та передачі соціального досвіду, (авторитетна особа є представником соціокультурної інформаційної системи, еталоном життєво важливих форм і способів соціальної діяльності). Одним із авторитетних осіб античності був учитель як особа, яка займає високе державне становище і готує підростаюче покоління до активної участі в суспільному і державному житті.

У період Раннього та Середнього Середньовіччя (кінець V – початок XIV ст.) поняття “авторитет” стійко входить у філософську мовну практику в контексті проблеми взаємодії віри і розуму. Аналіз онтологічної концепції авторитету А.А. Степанова [6], досліджень авторитету як суспільного явища М.Л. Антонової і С.В. Орлової показують, що в цей період склалася концепція, що підкоряє розум і волю людини божественному визначенню і провидінню, а речі, не одухотворені Богом, не мали авторитету Істини.

Дещо інший підхід у розумінні авторитету був представлений в педагогічній думці християнського Середньовіччя. Наставник уважався носієм Істини, зберігачем вікового досвіду та заповітів предків, джерел священного писання, що визначало його авторитет. А. Августин розглядав авторитет божественний і авторитет людський, звертаючи увагу на ту обставину, що людський авторитет “засвоюється тими, які, наскільки можуть сприйняти почуття людей неосвіче-

них, представляє багато дослідів свого вдалого викладання і самі живуть так, як наказують жити іншим” [1, с. 129–130].

Аналіз уявлень про модель авторитету вчителя в соціально-філософській і педагогічній думці цього періоду засвідчує, що в основі взаємодії вчителя і вихованців лежав страх перед Богом, шанобливість, суворість. Наявність авторитету забезпечувало послух, духовне виховання, набуття знань, виховання вірою, формування добродесного способу життя і визначалося виконанням тих самих функцій, що й у період Античності. Проте, якщо в часи античності пріоритетне значення мали організаторська і виховна функції, то в період Середньовіччя – накопичення та передача соціального досвіду, що передбачає використання авторитету як необхідної соціокультурної інформаційної системи, еталона життєво важливих форм і способів соціальної діяльності.

Розвиток природознавства в епоху Відродження, Реформації та Нового часу призвів до руйнування релігійного авторитету і догматики в схоластичній науці. Починаючи з епохи Відродження і Реформації (XIV – початок XVII ст.), з’явилися позиції, згідно з якими, авторитет визначався знаннями, експертизою або якимись іншими якостями, якими володів суб’єкт, з точки зору заслуг самої особистості як носія авторитету, а оцінний характер авторитету почав визначатися через суспільну значущість. Одним із перших у цей період до проблем “впливу”, “влади” і “авторитету” звертається в праці “Государ” італійський філософ, ідеолог XV ст. Н. Макиавеллі. Авторитет і його носій-государ розглядається мислителем з точки зору набору окремих якостей, а оцінний характер авторитету визначається через суспільну значущість.

Слід зазначити, в педагогічній думці значуще місце займала модель авторитету влади, в основі якої лежали страх, фізична, моральна, інтелектуальна сила, знання і врахування індивідуальних особливостей учнів з метою визначення засобів дієвого впливу на них. Так, наприклад, швейцарський історик педагогіки Ф. Ге, цитуючи Жувансі, зазначав, що в єзуїтській педагогіці XVI ст. авторитет визначався “як можливість наказувати, забороняти і управляти, яка належала по праву або купувалася штучно” [3, с. 80]. Крім того, описувалися шляхи і способи придбання авторитету вчителем: прагнення завоювати повагу учнів за рахунок свого благочестя і знань, завоювання любові учнів за допомогою турботи про їхні успіхи, а також страх учнів перед учителем. При цьому вказувалося, що вчитель повинен всіляко намагатися добре пізнати своїх учнів і досліджувати, що можна вимагати від кожного з них. На основі систематичного та уважного вивчення кожного вихованця і визначення, що можна вимагати від кожного, вихователям-єзуїтам часто вдавалося підкорити своєму абсолютному впливові волю і свідомість своїх вихованців.

Подальший розвиток категорії “авторитет” представлено в різних концепціях зарубіжних філософів Нового часу XVII–XVIII ст. У цей період почали з’являтися трактування авторитету як влади, заснованої на повазі, довірі, прагненні наслідувати приклад, значуще місце серед умов формування авторитету стало віддаватися моральним, особистісним і компетентним характеристикам суб’єкта (Г. Гегель, Т. Гоббс, Я.А. Коменський та ін.)

Одним із яскравих прикладів концепцій авторитету влади була теорія Ф. Паульсена, який надавав виняткового значення послуху, розглядаючи його як сліпе й абсолютне підпорядкування волі і свідомості вихованця волі вихователя,

вчителя. При цьому німецьким педагогом зазначалося, що слухняність, беззаперечне виконання розпоряджень вихователя зумовлюється авторитетом його посади. Ф. Паульсен уважав, що авторитет безпідставно не створюється, він є не що інше, як показник стосунків між сильним і слабким. На думку педагога, взаємні відносини між сильним і слабким виражаються в перевазі сильного над слабким, при цьому він розрізняв три види переваги: фізичну, економічну і духовно-моральну. Початковою підставою авторитету Ф. Паульсен уважав фізичну перевагу: авторитет на стороні найсильнішого, слабший фізично примушений до підпорядкування.

Особливе значення в цей період мали погляди мислителів, які розглядають авторитет у контексті моделі авторитету знань і авторитету особистості (В.Г. Белінський, В.П. Вахтерев, А.І. Герцен, С.І. Гессен, М.А. Добролюбов, В.В. Зінківський, М.Г. Чернишевський та ін.).

Одним із перших критиків авторитету влади був М.А. Добролюбов, який у статті “Про значення авторитету у вихованні. Думки з приводу “Питань життя” п. Пирогова” протиставив розумне переконання вихованця слідуванню авторитету вихователя. За його словами, сучасна йому педагогіка пов’язувала авторитет з безумовною покорою, яка не залежить від будь-яких умов і обставин та сама в собі містить своє виправдання.

Найбільш правильне для свого часу тлумачення питання про свободу дитини і ролі авторитету в моральному вихованні дав О. Герцен, який головним завданням виховання вважав формування гуманної, вільної особистості, що живе інтересами свого народу. Важливу роль у цьому процесі він надавав встановленню правильних відносин між дітьми, батьками та вихователями. На його думку, особливе значення в педагогічній діяльності має “талант терплячою любові”, розташування вихователя до дитини, повагу в ньому зростаючої людської особистості, знання її потреб [4, с. 40]. О. Герцен вказував, що вихователі повинні вміло керувати вихованцями шляхом встановлення свого авторитету.

В. Зінківський був переконаний, що педагогічна цінність авторитету полягає в стимуляції творчих сил, у створенні умов для плідної педагогічної взаємодії, що окрилює учнів. Авторитет не може бути нав’язаний, він може бути тільки вільно визнаний. Психологія авторитету розглядалася ним як психологія закоханості, як духовне з’єднання з тим, хто авторитетний, у переживанні “почуття соборності”.

Висновки. Виходячи із засобів реалізації функцій авторитету в період Раннього та Середнього Середньовіччя (влада, сила, страх перед Богом, суворості покарання), можна зробити висновок, що переважаючою моделлю авторитету в цей період був авторитет влади. Н. Макіавеллі вперше розглянув владу, вплив влади, а отже, і її авторитет, з точки зору заслуг самої особистості як носія авторитету. У період єзуїтської педагогіки авторитет визначався виконанням лише організаторської функції і функції накопичення та передачі соціального досвіду.

Аналіз підходів до визначення суті авторитету в XVII–XVIII ст. дає змогу зробити висновок про те, що в цей період були сформовані дві основні моделі авторитету – влади і знань. Авторитет влади був традиційним, як і в попередні періоди, в основі ставлення до носія авторитету лежали страх, готовність підкорятися, відповідно, авторитет давав змогу забезпечити беззаперечне підпорядкування за допомогою сили, використання фізичних покарань.

Аналіз підходів до визначення суті авторитету показує, що, починаючи з середини XIX ст., у соціально-філософських учіннях і педагогічній думці починають переважати погляди дослідників, які розглядали авторитет як загальнови-знане джерело всіх видів влади, підставою якого виступали заслуги самої особи-стості, професійно-педагогічні, соціально-комунікативні якості, засновані на по-вазі особистості дитини.

Список використаної літератури

1. Августин А. О порядке / А. Августин // Антология педагогической мысли христианского Средневековья : в 2 т. – М., 1994. – Т. 1.
2. Андриади И.П. Авторитет учителя и процесс его формирования : монография / И.П. Андриади. – М. : МПГУ, 1997. – 206 с.
3. Ге Ф. История воспитания и образования / Ф. Ге. – СПб., 1912.
4. Герцен А.И. Избранные педагогические высказывания / А.И. Герцен ; сост. М.Ф. Шабаева. – М. : АПН РСФСР, 1951. – 467 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – М., 1993. – Т. 1.
6. Сучков И.В. Социальный и духовный облик учительства России на рубеже XIX–XX веков / И.В. Сучков // Отечественная история. – 1995. – № 1. – С. 62–77.
7. Чарнолусский В.И. Начальное образование во второй половине XIX века / В.И. Чарнолусский. – СПб., 1900. – 264 с.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2013.

Юткало С.Ю. Предпосылки становления понятия “авторитет учителя”

В статье рассмотрено взгляды известных философов, педагогов и психологов относительно понятия “авторитет”. На основе изучения широкого круга источников освещен вопрос становления авторитета учителя, начиная с античности и до начала XX ст.

Ключевые слова: авторитет, учитель, предпосылки.

Yutkalo S.Yu. Prerequisite for the development of “teacher’s authority”

This article considers the views of well-known philosophers, pedagogues and psychologists concerning conception of “authority”. On basis of research of the wide range of source the article enlightens the issue of formation of the teacher’s authority, starting from the antiquity and till the beginning of the XX century.

Key words: authority, teacher, preconditions.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В УКРАЇНСЬКІЙ РОДИНІ

У статті розглянуто питання, пов'язані з аналізом теоретико-методологічних засад дослідження процесу виховання дитини. Проаналізовано вплив етнопедagogіки на виховання дитини в українській родині. Розкрито методологічну основу української етнопедagogіки, яка складається з трьох філософських компонентів: національного, транснаціонального та українознавчого.

Ключові слова: виховання, етнопедagogіка, методологія, методологічні засади, дитина.

Розглядаючи процес виховання дитини в українській родині, ми ґрунтуємося на методологічній позиції, згідно з якою основою формування особистості є засоби української етнопедagogіки (фольклор, звичаї, традиції, обряди, релігія, свята тощо).

Особливості використання засобів етнопедagogіки в процесі виховання дитини висвітлюють: О. Галько, М. Грушевський, Н. Жмуд, О. Овадюк, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Л. Юда, В. Яремчик тощо. Цілеспрямоване дослідження змісту виховного процесу в українській родині знаходимо в монографії Н. Заглади "Побут селянської дитини" (1929). Монографія містить аналіз значного масиву фактичного матеріалу щодо виховання дітей від раннього до підліткового віку.

Праці українських етнографів кінця ХІХ – початку ХХ ст. (Йосипа і Данила Лепких, А. Малинки, А. Онищука) висвітлюють регіональні особливості народного виховання в Україні.

Нагадаємо, що методологія (з гр. *μέθοδος* – спосіб, метод і *λόγος* – наука, знання) – вчення про правила мислення при створенні теорії науки. Загалом методологію можна розглядати як науку про методи, форми, закономірності розвитку й функціонування пізнання, способи застосування методів для отримання бажаних результатів.

Здійснюючи дослідження, ми керувалися визнанням важливого соціального значення складності процесу виховання дитини.

Філософи розглядають методологію як систему принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також як вчення про цю систему, з метою виявити зміст наукової діяльності та її зв'язок з іншими науковими галузями.

Філософсько-світоглядними засадами української етнопедagogіки (за М. Стельмаховичем) стали положення про: роль народу в створенні духовної та матеріальної культури; людину й життя як найвищі суспільні вартості; свободу як найважливішу умову досконалості, право кожної людини бути собою; невідповідність життєвих процесів; нариси з етнопедagogіки українського народу: ідеї, цінності, перспективи; суперечливу структуру життя; пізнавальні й творчі можливості особистості; рівноцінність людських типів та індивідуумів; мораль і критерії моральності; гармонію душі, тіла й розуму; поєднання громадського з індивідуальним; поєднання духовного з інтелектуальним; довершений виховний іде-

ал; вірність традиціям і прагнення до прогресу; співвідношення між національним і загально громадським.

Методологія окремої науки охоплює проблеми, характерні для наукового пізнання в певній галузі (до прикладу, співвідношення педагогіки та етнопедагогіки).

Методологічною основою педагогіки слугує та субстанція, з позицій якої трактуються основні педагогічні явища. Принципово важливою для нашого дослідження є наукова позиція А. Бойко: “Методологія в педагогіці є не лише засобом високого рівня теоретичного пізнання, а й водночас інструментом практичного перетворення педагогічної дійсності на наукових засадах” [1, с. 56].

Структурними компонентами методології педагогіки є: вчення про структуру та педагогічні знання; вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають загальнонаукове значення; вчення про логіку і методи педагогічного дослідження; вчення про способи використання отриманих знань для вдосконалення практики [3, с. 40].

Методологічною основою дослідження процесу виховання дитини в українській родині засобами етнопедагогіки слугують положення теорії наукового пізнання та діалектичного розуміння суті історико-педагогічного процесу; загальнофілософські положення про походження етносу, соціокультурні цінності та розвиток особистості; розуміння етнопедагогіки як складника загальнолюдської культури.

Методологічна основа української етнопедагогіки складається з трьох філософських компонентів: національного, транснаціонального і українознавчого.

Окреслені структурні компоненти слугують методологічним підґрунтям дослідження особливостей процесу виховання дитини в українській родині, однак мають специфічний предмет, основа якого – емпіричний матеріал, що відображає стан досліджуваної проблеми. Методологія оперує формами, принципами та конкретними засобами, орієнтованими на систему знань, умінь та навичок, необхідних для успішного здійснення процесу виховання.

Важливе значення для розвитку української етнопедагогіки, особливо в окресленні її методологічних засад, має фундаментальна праця “Діти в звичаях і віруваннях українського народу” Марка Грушевського. Завдяки здійсненим описам про дітей в українському селі: вірування й забобони, гігієна й спосіб виховання, забави й щоденні заняття, становище дитини (від народження до “виводин”, в різні періоди життя) в родині і в громаді тощо українська наука впритул підійшла до розуміння таких актуальних проблем сьогодення, як психологічні особливості дитини (виокремлення психологічних типів) тощо, а також вироблення методологічних засад для дослідження змісту та засобів етнопедагогіки.

Погляди наших предків на виховання дітей відтворені у традиціях, звичаях, обрядах, святах і мають тісний зв’язок з християнською релігією. Сімейне життя українців супроводжувалося різноманітними обрядами та ритуалами, які в образно-символічній формі відзначали певні етапи життя людини та найважливіші стадії розвитку родини в її життєвому циклі: утворення сім’ї, народження дитини, її повноліття, хрещення, сімейні ювілеї, смерть когось із членів сім’ї.

Сучасна дослідниця О. Галько, проаналізувавши особливості шлюбно-сімейних стосунків бойків Карпат (наприкінці ХІХ ст. – до 1939 р.), доходить висновку, що взаємини в бойківській родині були, переважно, гуманними, хоча вони були залежними від ряду факторів (коріння негараздів містилося в патріархальності великої родини, в нерівному шлюбі чи шлюбі за домовленістю). По-

дружні взаємини в малій родині базувалися на принципі егалітарності, але у до- сить своєрідний спосіб: чоловік виступав носієм авторитету, а жінка – рецелієн- том (індикатором) його впливів. На рівні особистих стосунків подружжя поміт- ною була гендерна ієрархія. Вона нерідко спричиняла подвійні стандарти мора- льної оцінки поведінки чоловіка і дружини. Соціонормативна культура допуска- ла можливість здобуття дружиною лідерських позицій в обох історичних формах родини, хоча це було швидше винятком ніж правилом.

Головна вимога, яка постає перед батьками при виконанні своїх обов'язків, – це вчити дітей вірі та традиціям; дати гарне виховання; не прокли- нати дитину. Все вищесказане засвідчує, що виховання дитини – головна функ- ція, яку має виконувати сім'я.

Відомий педагог С. Соловейчик був переконаний: “Якщо ми, батьки – джерело напруги, дискомфорту й небезпеки, дитина захищається від нас... При- ймаючи дитину такою, як вона є, ми знімаємо озлоблення, яке призводить до ди- тячих пороків. А якщо ми не приймаємо її, вона чинить спротив кожному слову, кожному рухові [5, с. 60].

Виховні традиції українців, система цінностей і ритуали пов'язані з осно- вними етапами життя людини. Пам'ятаючи про властивості душі (чесність, справедливість, терпіння, пошану до батьків), українці прагнуть передовсім до духовно-морального виховання власних дітей, тому в моральному вихованні во- ни спираються на Божі заповіді. Вважалось, що поведінка жінки під час вагітно- сті зумовлює моральні та фізичні якості майбутньої дитини. Відтак, виникненню психічних та фізичних вад намагалися запобігти ще в передпологовий період. У зв'язку з цим, існували заборони, яких мала дотримуватись вагітна жінка.

Про особливу турботу про дитину говорить ставлення усіх членів родини до вагітної та численні забобони: “З огляду на те, що сумний настрій може уді- литися плодови і відбитися на нім, не можна дивитися на мерця, або заглядати в домовину; заборонено також бити і убивати звірята. Поручають жінці не лаяти- ся, бо дитина буде сварлива; не сходитися з сварливими людьми і не висміювати інших, бо все спаде на їх дітей...” [2, с. 223].

З цього приводу З. Кузеля додає: “Щоб породити красну дитину, кажуть задивлятися на гарні образи і особи. В цей час слов'янська жінка зазнає пошани не тільки зі сторони мужа і родини, але й цілого оточення”.

В українській етнопедагогіці протягом тисячоліть виробився свій народ- ний ідеал сім'ї, де жінка рівноправна з чоловіком у вирішенні життєво важливих питань, але при цьому зважає на авторитет чоловіка; де діти слухняні та зверта- ються до батьків на “Ви”; роботящі й скромні у поведінці; де панує мир і злаго- да, любов і взаємодопомога.

До речі, вагомий авторитет батька не можна абсолютизувати, що пов'язано з особливою роллю матері у вихованні дитини. Вважалось, що образи- ти батька не такий гріх, як матір. Роль матері в родинному вихованні є неперевер- шеною. Вона стояла на сторожі доброї, лагідної, світлої атмосфери в домі. Тому ідеал людини, характер моралі, спосіб життя українців підпорядковані нормам, що є типовими для жінки. Звідси й генетичні риси національного характеру: сер- дечність, доброта, ширість, гостинність, працьовитість. При цьому матері відво- дилося провідне значення в процесі соціальної адаптації дітей до 6–7-річного ві- ку. Вона сприяла формуванню морально-ціннісних орієнтацій (етикетні норми

поведінки, залучення до релігії, дотримання християнських чеснот тощо), необхідних трудових навичок (пасти гусей, колихати дитячу колиску тощо). Оскільки після 7–8 років у сільських родинах відбувався поділ на жіночу і чоловічу роботу, до активного виховання дітей, зокрема хлопчиків, залучався батько.

Схвалення ранніх шлюбів (дівчата – 16–17, хлопці – 18–20 років) серед молоді знаходить свій прояв у приказках та прислів'ях: “Хто рано встає і рано жениться – ніколи не розкаюється”, “Рано встане – діло зробить, рано жениться – дітей до розуму доведе”. Однак, вважалося, що надто ранні шлюби шкідливо позначаються на потомстві або взагалі призводять до бездітності, про що говорить народна мудрість: “То дуже погано, коли діти дітей родять” [6, с. 205].

Народження дітей в українській сім'ї завжди було радісною звісткою і всі з нетерпінням чекали на таке поповнення. Тільки після народження немовляти молодда сім'я могла рахуватись повноправним членом громади і вступати у вирішення проблем села. Стан безплідності розцінювався як покарання, наведення порчі, знак долі. В народній уяві безплідність приписувалася винятково жінці (“ялівка”, “пустоцвіт”, “пуста верба” тощо). Причиною неплідності вважали, зокрема, народження подружжя в один день; народження в суботу, в страсний четвер та ін.

Існувало ряд засобів, які за народними уявленнями, сприяли подоланню безплідності: тримали ляльку в хаті хрестили в церкві макогона, бездітна жінка садвила на коліна породіллю, тримала її за живіт або брала неодноразово участь в пологах іншої жінки тощо.

В Україні схвально ставилися до багатодітності (“один син – не син, два сини – півсина, три сини – ото тільки син”, “де одинець – хазяйству кінець, а де сім – щастя всім”, “одинак – як не злодій, то пияк”) тощо. Сім'ю з однією дитиною називали “кособокою”, пояснюючи це тим, що одна дитина не вважається продовжувачем роду.

Окрім цього, виробилася і низка заборон, обов'язкових як для дітей, так і для дорослих. Так, українці завжди негативно ставилися до антисімейних явищ – подружньої зради, ревнощів, неробства, пияцтва, родинних чвар, безгосподарності, нехтування батьківськими обов'язками щодо виховання дітей, жорстокості у ставленні до близьких тощо. Усе, що шкодить добрим взаєминам між чоловіком і жінкою та псує атмосферу сім'ї, народна педагогіка засуджує: “Не заглядай на чужих жінок, бо свою загубиш”, “Коли п'яниця в шинку скаче, то жінка вдома плаче”, “Пий пиво, та не лий, люби жінку та не бий”. Украй негативно народна педагогіка ставиться до розлучення, яке особливо болюче травмує дітей. Вона вчить чоловіка шанувати жінку, а жінку – шанувати чоловіка. Перші жінки й чоловіки – найкращі. (“Жінка перша від бога, друга – від людей, а третя – від чорта”). А звідси й застереження: “Жінка – не рукавиця, мінять жінку не годиться”, “Драний кожух – не одежа, чужий чоловік – не надежа”.

З незапам'ятних часів в Україні вважалися гріхом і підлягали повселюдному осуду інтимні зв'язки дівчини з парубком до одруження, народження позашлюбної дитини, неповажливе ставлення до батьків, до старших за віком, обман, подружня невірність, порушення церковних догм і настанов тощо.

До речі, на сторожі цілісності сім'ї стояли як сільська громада, так і церква. Жінок, котрі порушували шлюбну вірність, привселюдно соромили, а потім прив'язували на цілий день до спеціальної залізної скоби, вмурованої у притворі церкви. Досить часто лише таким покаранням не обмежувалися. Над такими жі-

нками насміхалися, обмазували дьогтем ворота, хату, тобто таким чином всі односельчани виражали до них свою зневагу і презирство.

До нашого часу дійшли й такі табу: не можна завдавати болю та страждань будь-якій із істот (бо це творіння Господні); скошувати повністю поле, підбирати всі колоски, обирати плодові дерева повністю – все це має залишатися для бідних, звірів і птахів; той, хто доглядає за свійськими тваринами, не може їсти, поки не нагодує їх. У вихованні дітей особливу увагу приділяють так званім “поганим” рисам, яких справжній українець повинен не лише боятися а й позбуватися: святотатство, неосвіченість, страх знеславлення, здатність до спокуси, лицемірство, жадібність, чванливість, заздрість тощо.

У контексті згаданого не можна оминати увагою ставлення українців до дітей з вадами розвитку. Вважалося, що насміхання з каліки накличе біду на власну родину. В народно-педагогічних уявленнях каліки, юродиві – це, насамперед, страдники, які розплачуються за скоєні гріхи матері, рідні. Тому, як правило, вони отримують спасіння, нагороду від Бога за важкий “життєвий хрест”. Юродивих вважали святими людьми, пророками, називали “божими дітьми”, “не від миру сього”. Такі люди, за народними уявленнями вміли передбачати майбутнє. Вважалося, що зовнішнє безумство, ігнорування загальноприйнятих норм приховували здатність юродства до пророцтва, вираження Божої волі, виявлення і викриття гріхів, несправедливостей. Їх поважали й боялися.

Норми звичасвого права визначали й контролювали поведінку вагітної жінки з метою застереження від народження дітей-калік. Система обрядів, повір’їв, замовлянь, заборон, прикмет спрямовувалась на створення сприятливого ґрунту для народження психічно та фізично здорових немовлят, а також захисту дітей з вадами.

Слід зазначити, що характерними для українців були писані й неписані закони, які за своєю значущістю були і є не менш важливі, ніж перші. Своєрідний “кодекс” народної моралі регламентував норми і правила поведінки в родині, в громаді, про що й говорить народна мудрість: “На сміх людям”, “Не сміши людей”, “Люди засміють”, “Що люди подумають?”, “Не можна, бо що люди скажуть”. Хороші вчинки завжди мали схвалення, позитивні відгуки, а непорядні – осуд.

Важливо наголосити на значущості релігійного знання. Життя та виховання дітей будувалося відповідно до Божественних заповідей, тому було заборонено посідати місце, яке зазвичай належало батькові або матері як вдома, так і в будь-якому іншому місці (храмі, гостях, закладі), оцінювати слова батьків, трижити батьків без будь-якої причини; заборонено називати батьків на ім’я навіть після їхньої смерті. Батьки теж повинні підкорятися низці вимог: їм заборонено вимагати від дітей надмірної поваги, слід прощати провину дітей, не можна бити власного дорослого сина, бо син може, захищаючись від побоїв, скривдити словом чи дією, і тим самим порушити заповіт пошанування батьків.

Про дбайливе, любовне ставлення до дітей свідчить багатий український фольклор – колискові пісні, дитячі співанки, казки, байки, загадки; велика кількість дитячих ігор; іграшок, виготовлених дорослими й самими дітьми.

Піклування про дітей завжди мало в Україні всенародний характер. Дітей-сиріт не кидали напризволяще, їх усиновлювали родини, сусіди або громада. Недарма в народі побутували прислів’я “Хата з дітьми – базар, без дітей – цвинтар”, “Діти – божа роса” та ін.

Висновки. Особлива значимість етнопедагогічних традицій українців щодо виховання дітей зумовлена тим, що традиції народного виховання як об'єктивне соціально-педагогічне явище включають історично вироблений педагогічний механізм передачі позитивного соціального досвіду гармонійних стосунків із оточуючим світом від старших поколінь до молодших; за своїм змістом і характером народно-педагогічні традиції виховання дітей відповідають загальноприйнятим суспільним нормам і правилам поведінки людини у суспільстві; дозволяють сформулювати переконання в необхідності збереження духовної та матеріальної культури предків; виробити вміння та навички застосовувати засоби етнопедагогіки у процесі виховання дитини.

Система цінностей, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, звичаїв, яка створена самим народом, спрямована на виховання особистості дитини в дусі національної свідомості.

Більш ретельного теоретико-методологічного аналізу потребують наукові доробки вітчизняних педагогів, етнографів, істориків, філософів тощо, оскільки їхній аналіз і порівняння забезпечать осмислення та узагальнення реальних досягнень у теорії виховання, виявлення конструктивних і деструктивних тенденцій.

Список використаної літератури

1. Бойко А.М. Методологія, теорія, практика виховання – єдина система / А.М. Бойко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України : в 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – С. 51–67.
2. Грушевський М. Дитина в звичаях та віруваннях українського народу / Марко Грушевський. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Либідь, 2011. – 254 с.
3. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / В. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд., испр. – М. : Академия, 2006. – 208 с.
4. Заглада Н. Побут селянської дитини с. Старосілля : матеріали до монографії / Н. Заглада. – К., 1929. – 218 с.
5. Соловейчик С. Резервы детского “Я” / С. Соловейчик. – М., 1983. – С. 60.
6. Українське народознавство : навч. посіб. / за ред. С.П. Павлюка, Г.Й. Горинь, Р.Р. Кирчіва. – Львів : Фенікс, 1994. – 608 с.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2013.

Ярушак М.И. Теоретические основы исследования процесса воспитания ребенка в украинской семье

В статье рассматриваются вопросы, связанные с анализом теоретико-методологических основ исследования процесса воспитания ребенка. Проанализировано влияние этнопедагогика на воспитание ребенка в украинской семье. Раскрывается методологическая основа украинской этнопедагогика, которая состоит из трех философских компонентов: национального, транснационального и украиноведческого.

Ключевые слова: *воспитание, этнопедагогика, методология методологические основы, ребенок.*

Yarushak M.I. Theoretical and methodological foundations of education of the child in ukrainian family

The questions connected with theoretical and methodological principals of the study of child upbringing process are revealed in this article. The influence of ethnopedagogics of child upbringing in Ukrainian family is analyzed. The methodological bases of Ukrainian pedagogics which consist of three philosophical components: national, transnational, and Ukrainian studies is revealed.

Key words: *education, ethnopedagogical, methodology, methodological principles, the child.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 376,378

М.К. ВАЙНОВСЬКА

ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ ЗРОСТАННЯМ УЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті висвітлено проблему професійного зростання вчителя й обґрунтовано підходи та напрями внутрішкільного управління процесом підвищення рівня професіоналізму й педагогічної майстерності вчителя загальноосвітнього закладу.

Ключові слова: загальноосвітній заклад, учитель, внутрішкільне управління.

В умовах кризи національного ринку інтелектуальних послуг проблема професійної підготовки вчителя є актуальною.

Для її вирішення необхідно створити відповідні умови, які сприяють професійному становленню вчителя і його адаптації до мінливих соціальних умов, спрямуванню на виконання замовлення суспільства.

Очевидно, що існує особлива потреба в цілеспрямованій підготовці вчителя до професійної діяльності; озброєнні його новітніми педагогічними технологіями, вмінням творчого їх переосмислення й навичками використання в діяльності.

На вчителя покладена важлива місія – забезпечити учневі повноцінне життя, сприяти становленню його як особистості, як творця й проектувальника власного життя.

Щоб цього досягти, необхідно створити повноцінну систему діяльності всього закладу, системно управляти педагогічним процесом, враховуючи всі його взаємопов'язані складові, здійснюючи всі програмно-цільові підходи в управлінні.

Такі сучасні вимоги спрямовують керівників загальноосвітніх закладів до розробки нових освітніх моделей, які передбачають гуманізацію навчально-виховного процесу, підвищують рівень моралі та духовності його учасників на основі партнерства, співробітництва, забезпечують суб'єкт-суб'єкті відносини.

Мета статті – висвітлити проблему професійного зростання вчителя й обґрунтувати основні підходи та напрями внутрішкільного управління процесом підвищення рівня професіоналізму й педагогічної майстерності вчителя загальноосвітнього закладу.

Зрозуміло, що йдеться про професійне самовдосконалення як свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції й розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку [9, с. 41].

В. Сухомлинський зауважував: “Завдання директора – допомогти кожному вчителю в створенні індивідуальної творчої лабораторії... Найголовніше в цій роботі – розкрити перед учителем залежність результатів його діяльності від його знань, культури, від того, що він читає, як вчиться, як збагачує свої знання...” [8, с. 72].

Нам імпонує думка І.А. Зязюна про те, що в професійному зростанні педагога важливим чинником є виконання ним професійних функцій. Учений виокремлює їх так: навчальна (дидактична) функція (як носій знань учитель передає їх учням, а з часом виникала потреба не передавати знання, а вчити, як здобувати їх: учитель є проводирем у лабіринті знань); розвивальна функція (створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу дитини, її саморозкриття, самоствердження); виховна функція (вміння трансформувати цілі, що їх поставило суспільство перед школою, у конкретні педагогічні завдання – формування необхідних якостей особистості в кожного школяра); громадсько-педагогічна функція (робота з батьками, відвідування учнів удома) [3, с. 13].

Стає очевидним, що ключовою фігурою в освітній системі є педагог. Без педагогів високого рівня професійності втілити вказані функції неможливо. Необхідно створити в загальноосвітньому закладі умови для стійкого розвитку особистості та професійної самореалізації фахівців.

Отже, рівень професійності вчителя слід розвивати систематично (безперервно), поетапно.

Досвід переконує, що молодий спеціаліст, який приходить до школи, має гарну теоретичну підготовку, але ще певний час на першому етапі потребує набуття методико-технологічних навичок, якими він оволодіває, якщо в закладі добре поставлена науково-методична робота, індивідуальна робота з учителем, робота шкільних профільних методичних об'єднань, творчих груп, постійно діючих семінарів, круглих столів, конференцій. На другому етапі виникає необхідність підвищення рівня професійних умінь учителя шляхом самоосвіти. Для успішної роботи з дітьми в сучасних умовах необхідно опанувати педагогіку, вікову та педагогічну психологію, валеологію, праксеологію (науку про ефективність діяльності), андрагогіку (навчання дорослих), менеджмент в освіті.

На третьому етапі обов'язковим є формування позитивних особистісних якостей учителя.

“Складниками професіоналізму в будь-якій професії є компетентність та озброєність системою вмінь. У педагогічній діяльності для професіонала замало лише цих двох компонентів. Потрібні певні особистісні якості, адже сам педагог є інструментом впливу на учня. Цей інструмент – його душа – має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах” [3, с. 13].

Необхідно спрямувати вчителя до виховання інтелігентності та підвищення рівня загальної культури.

На нашу думку, найголовнішим у цьому процесі є виховання висококваліфікованих спеціалістів, які б мали позитивну кваліфікаційну характеристику.

“... Школа сьогодні – це територія прогресу. У керівника закладу освіти, таким чином, іншого вибору немає, ніж створити умови для розвитку школи. А розвиток школи – це процес засвоєння інновацій. Тобто розвиток можливий тільки за рахунок нового: технологій, підходів, методів, концептуальних моделей...” [4, с. 157].

Важливим елементом на всіх етапах роботи з учителем є формування готовності, спрямованої на самовизначення й самовираження педагога в навчально-професійній діяльності. Вчитель у процесі свого творчого становлення проходить кілька етапів послідовного оволодіння інноваційною діяльністю: 1) емоційне сприйняття, яке ґрунтується на інтуїтивному способі професійної

діяльності, 2) частково-пошуковий спосіб діяльності; 3) творче застосування, що ґрунтується на евристичному способі професійної діяльності.

Знаходимо підтвердження нашої думки в І.А. Зазюна: “Кожний учитель має свої професійні установки, які зумовлюють вибір системи керування діяльністю учня. Добре відомі такі різновиди професійно-педагогічних установок: учитель навчає, а учні вчаться; вчитель уже знає, а учень не знає нічого; вчитель говорить, а учні мусять його слухати; вчитель карає, а учні мають йому підкоритися..., керування..., не враховує активної позиції учня...” [3, с. 18]. За такої професійно-педагогічної діяльності вчитель не виховає в учневі активного суб’єкта навчання, не зможе розвинути здібності учня із самокерування власною діяльністю.

Відчутна криза в освітній сфері суспільства, тому постає необхідність знаходження змін, насамперед, у духовній сфері людини. Учитель повинен готувати школяра до майбутнього життя, до сприйняття тих динамічних змін у суспільстві, які вимагатимуть власного вибору, сприятимуть успішному втіленню життєвих проєктів, планів.

Отже, учитель покликаний націлювати учнів на проєктування власного життя.

Виникає необхідність підготовки вчителя до змін: “Серйозні зміни відбулися не лише у свідомості вчителів, а також батьків та учнів... Прагматичний підхід молоді до освіти приводить до переоцінки ролі і місця педагогів, значення їхньої праці...” [6, с. 155].

Що хочуть змінити учні? Сучасні учні хочуть, щоб на першому місці були такі професійні якості педагогів: розуміння учнів, їхніх запитів; почуття гумору; уміння навчити того, що треба учневі; уміння спілкуватися і взаємодіяти; справедливість і неупередженість [6, с. 156].

Як бачимо, перебудова шкільної освіти на ринкових засадах вимагає продуктивних змін і в особистості вчителя.

І. Підласий зазначає: “У ринкових умовах люди дивляться на навчання і виховання переважно з прагматичної точки зору..., продуктивне навчання, на відміну від шкільного вивчення предметів, розуміють як таке, що забезпечує реальний зв’язок освіти з життям, таке, що відкриває перспективу молодим людям за допомогою освітніх знань і вмінь знайти роботу, досягти успіху в житті...” [6, с. 139].

Таким чином, ми можемо дійти висновку, що кваліфікація і професіоналізм вчителя – це основні передумови успішності і його, і вихованців.

С. Сисоєва зауважує, що сьогодні вищі навчальні заклади за панівною традицією готують не стільки вчителя-вихователя, скільки викладача того чи іншого предмета [7, с. 191]. Зокрема, сьогодні необхідно виховувати у вчителя професійно-педагогічну спрямованість мислення, озброювати його загальнопедагогічними знаннями й уміннями на ґрунтовній психологічній і фізіологічній основі.

Так, проблему формування майстерності в професійній діяльності майбутнього вчителя розглянуті в роботах Ю. Азарова, Г. Грінченка, І. Зазюна, Н. Тарасевич; проблеми з професіографічного дослідження праці педагога висвітлена в роботах В. Бондар, А. Вербицького, Є. Гришина, Н. Кузьміної, О. Киричука, В. Сластьоніна.

Очевидно, що особливого значення набувають дослідження, спрямовані на вивчення професійної діяльності вчителя, розв’язання проблеми підготовки

його до ефективної педагогічної діяльності. Це ще раз підкреслює необхідність цілеспрямованого управління професійним зростанням педагога, формуванням професійної техніки (внутрішня техніка саморегуляції, зовнішні засоби виразності, культура вербальної професійної поведінки, методи контактної взаємодії), дати можливість учителю виявити себе як професіонала, як висококваліфікованого спеціаліста з високим рівнем педагогічної майстерності.

Закономірним є бажання керівника загальноосвітнього закладу зробити свою школу передовою, забезпечити успішність управління інноваційними процесами. Такий підхід потребує підвищення рівня педагогічної майстерності вчителів, залучення їх до творчо-пошукової роботи.

Виникає потреба глибоко проаналізувати стан створеної системи, відстежити існуючі тенденції й закономірності та розробити систему прогнозів, методів модернізації з наступною корекцією.

Ми вважаємо, що переважають такі види управлінської діяльності, як: організація цілеспрямованого управління інноваційними процесами, координація та стимулювання. Координація допоможе уникнути хаосу, аритмії, а стимулювання підвищить рівень зацікавленості всіх учасників підсистем.

Нашу увагу привертають проблеми загальної теорії управління, розроблені В. Афанасьєвим, Д. Кайдановим, О. Мармазою, Г. Поповим, В. Симоновим, Р. Сакуровим, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИМ, Є. РОМАНОВСЬКИМ, О. ПОНОМАРЬОВИМ, Є. ПАВЛЮТЕНКОМ.

Нам імпонує думка Р. Шакурова про те, що "...управління – регулювання будь-якої системи... для отримання потрібного результату..., управління педагогічним колективом має дві головні цілі. Одна з них – організація навчально-виховного процесу, а інша – задоволення особистих потреб та інтересів співробітників школи, учителів..." [10, с. 5].

Внутрішньошкільне управління професійним зростанням учителя має на меті виховати педагога нової генерації, з високим рівнем професіоналізму й творчості, здатного до нового педагогічного мислення, готового до переорієнтування педагогічної діяльності з предметно-змістових проблем на людино-предметні (незалежно від навчального предмета, незважаючи на його важливість). За такої переорієнтації на першому місці має бути особистість керівника школи, учителя та учня з їх неповторністю й здатністю до самовдосконалення.

Звернемося до протоколу наших дослідно-експериментальних розвідок. Нами було проведено опитування 200 слухачів ЗОШПО (учителів, різних за фахом). Їм було запропоновано вибрати із загальної кількості тверджень найважливіші.

Пронумеруйте за рівнем значущості для Вас твердження, що є пріоритетним в організації навчально-виховного процесу:

- теоретична і практична підготовка учня;
- організація пізнавальної діяльності;
- взаємодія між учителем і учнем, процес спільної діяльності;
- фронтальне управління діяльністю учнів;
- максимальна індивідуалізація навчання;
- створення радісного настрою в учнів;
- моделювання ситуації успіху;
- уміння підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні;
- прогнозування наслідків взаємодії в конкретних педагогічних ситуаціях;

- здатність до педагогічної імпровізації та інтерпретації;
- уміння застосовувати засоби виховного впливу на рівні інтеріоризації;
- встановлення педагогічного контакту;
- стимулювання учнів у подоланні різних “бар’єрів”;
- вплив на позитивний стан школярів у навчально-виховному процесі;
- зняття напруження та втоми;
- чутливе ставлення до дитячих переживань;
- організація творчої діяльності учнів;
- розвиток духовного потенціалу учнів;
- потреба в духовному взаємозбагаченні вчителя з учнями;
- прагнення до відчуття краси й задоволення від творчої співпраці з учнем;
- залучення учнів до самостійної роботи;
- формування знань, умінь та навичок вивченого матеріалу;
- забезпечення суб’єкт-суб’єктних відносин у Навчально-виховному процесі;
- організація гуманістичних відносин спілкування в процесі творчої діяльності учнів;
- відбір змісту навчального матеріалу відповідно до вікових особливостей учнів;
- створення власних методик, нових ідей, індивідуального стилю роботи;
- перетворення учнівської аудиторії в дійову особу;
- експрес-контроль знань;
- лабораторно-практичні вправи;
- ігрові технології;
- технологія дидактичного вдосконалення й реконструювання навчального матеріалу.

Наведемо дані обробки результатів опитування слухачів КЗ “ЗОШПО” ЗОР у вигляді таблиці за рівнем значущості тверджень, вибраних респондентами.

Таблиця

Результати опитування слухачів КЗ “ЗОШПО” ЗОР (різних за фахом)

Рівень значущості	Зміст тверджень, запропонованих учителям для вибору за рівнем значущості	Кількість респондентів, осіб	%
1	Теоретична і практична підготовка учнів	200	100
1	Формування знань, умінь та навичок вивченого матеріалу	200	100
1	Експрес-контроль знань	200	100
1	Лабораторно-практичні вправи	200	100
2	Фронтальне управління діяльністю учнів	160	80
2	Вибір змісту навчального матеріалу відповідно до вікових особливостей учнів	160	80
3	Організація пізнавальної діяльності	150	75
3	Залучення учнів до самостійної роботи	120	60
4	Максимальна індивідуалізація навчання	80	40
4	Симулювання учнів у подоланні різних “бар’єрів”	80	40
4	Зняття напруження та втоми	85	40

Продовження табл.

Рівень значущості	Зміст тверджень, запропонованих учителям для вибору за рівнем значущості	Кількість респондентів, осіб	%
4	Технологія дидактичного вдосконалення й реконструювання навчального матеріалу	80	40
5	Взаємодія між учителем і учнем, процес спільної діяльності	70	35
5	Встановлення педагогічного контакту	65	32,5
5	Організація творчої діяльності	70	35
6	Уміння підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні	60	30
7	Створення радісного настрою в учнів	50	25
7	Вплив на позитивний емоційний стан школярів у навчально-виховному процесі	50	25
7	Забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчально-виховному процесі	50	25
7	Створення власних методик, нових ідей, індивідуального стилю роботи	50	25
8	Моделювання ситуації успіху	40	20
8	Уміння застосовувати засоби виховної впливу на рівні інтеріоризації	40	20
8	Чутливе ставлення до дитячих переживань	40	20
8	Організація гуманістичних відносин спілкування в процесі творчої діяльності учнів	40	20
9	Прагнення до відчуття краси й задоволення від творчої співпраці з учнем	38	19
10	Прогнозування наслідків взаємодії в конкретних педагогічних ситуаціях	30	15
10	Перетворення учнівської аудиторії в дійову особу	30	15
11	Потреба в духовному взаємозбагаченні вчителя і учня	27	12,7
12	Розвиток духовного потенціалу особистості школяра	25	12,5
13	Здатність до педагогічної імпровізації та інтерпретації	20	10

Як бачимо, результати опитування свідчать, які із запропонованих тверджень є найважливішими для вчителів в організації навчально-виховного процесу з погляду предмета, який вони викладають. Вони віддають перевагу предметно-змістовим проблемам педагогічної діяльності. У зв'язку із цим 200 респондентів (100%) обрали твердження: теоретична і практична підготовка учнів, формування знань, умінь і навичок вивченого матеріалу, експрес-контроль знань, лабораторно-практичні вправи. На нашу думку, це по-яснюється тим, що певний період важливими завданнями вищої освіти вважали підготовку спеціаліста високої кваліфікації, який мав оволодіти сукупністю на-укових та практичних знань для навчання учнів, і зовсім не враховували, які людські якості йому притаманні, яким вихователем він стане.

На другому й третьому місці, відповідно, 160 (80%) та 120–150 респондентів (75–80%) обрали: фронтальне управління діяльністю учнів, вибір змісту навчального матеріалу відповідно до вікових особливостей учнів, організація пізнавальної діяльності, залучення учнів до самостійної роботи.

Не випадково на останньому місці виявилися: уміння застосовувати засоби виховного впливу на рівні інтеріоризації (40 респондентів (20%)); чутливе ставлення до дитячих переживань (40 респондентів (20%)); організація гуманістичних відносин спілкування в процесі творчої діяльності учнів (40 респондентів (20%)); перетворення учнівської аудиторії в дійову особу (30 респондентів (15%)); потреба в духовному взаємозбагаченні вчителя й учня (27 респондентів (12,7%)); розвиток духовного потенціалу особистості школяра (25 респондентів (12,5%)); здатність до педагогічної імпровізації та інтерпретації (20 респондентів (10%)).

Дані дослідження підтверджують той факт, що сучасний учитель не готовий застерегти учня від втрати духовних орієнтирів, спрямувати на розпізнавання справжніх життєвих цінностей, тому виникає необхідність фундаментальної переорієнтації педагогічної діяльності вчителя з предметно-змістової на людино-предметну.

Очевидно, то сьогодні вчитель не повністю готовий здійснювати переорієнтацію навчально-виховного процесу з навчально-дисциплінарної моделі взаємодії з учнями на особистісно орієнтовану. Виникає необхідність створення відповідних педагогічних умов для того, щоб допомогти вчителю відбутися самому як людині з високими моральними якостями, набути найкращих особистісних рис, наповнитися духом творчого пошуку, красою творчої співпраці з учнем, вказуючи шлях до істини, зробити його душу прекрасною – стати майстром педагогічної справи, опанувати різнобічні аспекти педагогічної майстерності, які сягають корінням педагогічної спадщини В. Сухомлинського. Видатний педагог вважав головним предметом у школі людинознавство, а в основу педагогічної майстерності вкладав здатність розуміти й відчувати душу дитини.

Виходить, що вчитель повинен постійно працювати над собою, самовдосконалюватися, а головне – бути чутливим до змін, удосконалювати навички проектування оновленого навчального процесу.

Таким чином, ми дійшли висновку, що важливо готувати вчителя до роботи в інноваційному режимі.

Насамперед, ми мусимо плекати вчителя з високими якостями педагога – гуманіста, представника нового педагогічного мислення, який має виконувати такі функції:

- виховання гуманної особистості (широї, людяної, доброзичливої, милосердної);
- переоцінювання всіх компонентів педагогічного процесу;
- усвідомлення людиноствірної функції гуманізації;
- розуміння особистісних цілей, запитів та інтересів;
- створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку;
- забезпечення формування відносин співробітництва між учасниками педагогічного процесу;
- виявлення поваги до особистості дитини.

Важливе місце в структурі внутрішнього управління професійним зростанням учителя відіграє саме управлінський компонент, бо професійна педагогічна діяльність – це діяльність управлінця, організатора навчальної та виховної роботи як з учнями, так і з батьками.

Важливою особистістю управлінця-педагога є його особистісні якості.

Професійним зростанням учителя можна управляти. Найбільше нам імпонує особистісний підхід, до якого домінантою управління є людина, її особистий розвиток і вдосконалення, її інтереси й прагнення. За такого підходу використовується людський фактор через створення умов і можливостей максимальної самореалізації особистості, через виявлення здібностей, розкриття творчого потенціалу.

Ми вважаємо, що в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі має бути створена чітка система роботи з учителем.

Ми пропонуємо модель управління професійним зростанням учителя в загальноосвітньому закладі.

Стає очевидним, як сучасний учитель-професіонал повинен підвищувати професійну підготовку, щоб виконати покладені на нього завдання.

Ми дотримуємося думки О. Пехоти щодо індивідуально-особистісного підходу у професійному становленні вчителя, зокрема:

- ознайомлення вчителя із закономірностями процесу індивідуального професійного розвитку;
- створення вчителем індивідуальної теоретичної моделі власного професійного розвитку;
- забезпечення сприйняття вчителем моделі як цілесмислового конструкта, що визначає систему засобів професійного саморозвитку;
- створення умов для самостійної діяльності вчителя, системи засобів самопізнання, саморозуміння, самокорекції й самопобудови [5].

Керівник закладу повинен створити такі умови, за яких учитель мав би змогу виявити свої найбільш значущі професійні якості, забезпечити соціально-психологічні умови актуалізації творчого потенціалу педагога, стимулювання його професійно-особистісного зростання.

Ідучи за Р. Бернсом, який вказував, що позитивна “Я-концепція” визначається трьома чинниками, а саме: “твердою переконаністю в імпонуванні іншим людям; упевненістю в здатності до того чи іншого виду діяльності і почуттям власної значущості” [1]. Ми маємо можливість цілеспрямованого спостереження за педагогічною діяльністю вчителя, інтерпретації його ціннісних установок щодо себе в процесі спілкування з ним.

Важливим етапом у роботі з педагогом є відвідування його уроків керівником школи, керівник реалізує одну з управлінських функцій, а вчитель репрезентує себе як фахівець.

Професійне зростання вчителя залежить від майстерності керівника, його творчого управлінського потенціалу, від його здатності бачити в самому собі ті якості, які він хоче сформувати в своїх підлеглих. “Керувати – означає приводити співробітників до успіхів і до самореалізації” [2, с. 17].

Таким чином, професійне вдосконалення – це рух від самоосмислення вчителем себе як особистості, фахівця-професіонала до самореалізації й саморегуляції. Головне, щоб у цьому процесі була тісна взаємодія між керівником зага-

льноосвітнього закладу та вчителем, який має бажання й усвідомлює необхідність підвищення свого професійного рівня.

Список використаної літератури

1. Бернс Р. Развитие “Я – концепции” и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс. – М., 1986.
2. Зигерт В. Руководитель без конфликтов : сокр. пер. с нем. / В. Зигерт, Л. Ланг. – М., 1990.
3. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривоніс та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К. : СПД Богдано-ва А.М., 2008. – 376 с.
4. Мармаза І.О. Інноваційний підхід до управління закладом / І.О. Мармаза. – Х. : Основа, 2004. – 240 с.
5. Пехота О.М. Розвиток технологічного підходу в освіті / О.М. Пехота // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловна та ін. ; за ред. С.О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
6. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя / І.П. Підласий. – Х. : Основа, 2009. – 360 с.
7. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоєва. – К. : Полиграфкнига, 1996. – 406 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К., 1976. – Т. 4. – 640 с.
9. Фуціма М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фуціма. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
10. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Вайновская М.К. Внутрешкольное управление профессиональным ростом учителя общеобразовательной школы

В статье освещена проблема профессионального роста учителя, обоснованные подходы и направления процессом повышения уровня профессионализма и педагогического мастерства учителя общеобразовательного заведения.

Ключевые слова: *общеобразовательная школа, учитель, внутрешкольное управление.*

Vaynovska M.K. A secondary school teacher inner management of professional growth

This article deals with a problem of professional growth of a teacher and the basis of approaches and directions of inner management of a process of raising the professional and pedagogical skills of a secondary school teacher.

Key words: *secondary school teacher, vnutrishkol-operating.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті йде мова про визначення педагогічних умов, що сприяють ефективному формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів. Визначено педагогічні умови, які забезпечують мотиваційний, когнітивний, процесуальний компоненти навчання, подано їх характеристики.

Ключові слова: педагогіка, умова, соціалізація, готовність.

Реформування системи освіти України зумовило низку інновацій, що позначилося на оновленні змісту освіти та процесуальному компоненті навчання. Зазнала змін і початкова ланка освіти. Так, у вересні 2012 року набув чинності новий Державний стандарт початкової загальної освіти, який однією з провідних цілей визначив соціалізацію молодших школярів. Такі зміни неминуче позначилися і на процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Набуло актуальності не лише оновлення змісту навчання, а й визначення педагогічних умов, за яких оптимізується процес формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до соціалізації молодших школярів.

Проблемою виділення умов, які б спонукали до підвищення ефективності формування готовності до професійної діяльності, займалося багато вчених. Підготовка вчителя до професійної діяльності розглядалась у наукових працях психологів та педагогів різних поколінь (П. Блонський, В. Кузнецова, А. Макаренко, І. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Є. Шиянов та ін.). Соціальний аспект підготовки досліджували В. Богданова, В. Гончарова, А. Москаленко, В. Мухіна, В. Шаповалова та ін.

Психолого-педагогічні аспекти підготовки вчителя висвітлено у дослідженнях Б. Ананьєва, В. Безпалька, Л. Виготського, Є. Волкова, П. Гальперіна, В. Давидова, Н. Кузьміної, О. Пехоти, О. Рудницької, В. Семиченка, В. Чебишева та інші, а науково-теоретичні основи готовності майбутніх учителів досліджували М. Данилов, С. Єршова, Н. Кушков, А. Щербаков та ін.

Однак, на сучасному етапі з'явилися реалії, що вимагають нових підходів до підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Професійна підготовка майбутнього вчителя досліджувалась у наукових працях О. Абдулліної, А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Галузинського, Т. Койчевої, Н. Кузьміної, А. Піскунової, В. Сластьоніна, М. Шкіля, А. Щербакова та ін.

Мета статті – визначити педагогічні умови, що забезпечують якісне формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціалізації молодших школярів.

У педагогічній літературі відсутнє єдине трактування поняття “педагогічна умова”. В. Стасюк визначає педагогічні умови як обставини, від яких залежить та в яких відбувається цілісний педагогічний процес професійної підготовки фахів-

ців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [1, с. 98]. За Р. Хмелюк: “Педагогічні умови – це визначені обставини навчально-виховного середовища, що створює педагог-дослідник, за яких можливий той чи інший його ефективний вплив на досліджуваний процес і результат” [2, с. 92].

Учені приділяли багато уваги вивченню педагогічних умов та надають вагомого значення їх впливу на навчальний процес. Так, наприклад, Ю. Бабанський зазначав, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить [3, с. 78]. Л. Кондрашова, досліджуючи якість педагогічних умов вважає, що в процесі професійного становлення майбутнього вчителя важливо забезпечити такі умови, у яких він міг би стикатися з розмаїттям педагогічних ситуацій, необхідністю пошуку виходу з них, ухваленням оптимального рішення [4, с. 99].

Ґрунтовними умовами забезпечення формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності є особистісно орієнтований і діяльнісний підходи. Зокрема, виділяється умова поєднання традиційних та інтерактивних технологій, спрямованих на забезпечення особистісно орієнтованої взаємодії, наголошується на активізації у майбутніх учителів спонукальних мотивів, упровадженні поетапного розвитку творчої особистості. У педагогічній літературі наголошується, що тільки у діяльності формуються мотиви, котрі спонукають до професійної діяльності. До необхідних педагогічних умов учені зараховують наявність позитивної мотивації навчальної діяльності, використання проблемних, комунікативних ситуацій, наявність методичного забезпечення, створення морально-психологічного клімату. Значний інтерес до розробки педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності становить дослідження В. Іванової, яке ґрунтується на ідеях персоналістичної філософії, а саме на особистісно зорієнтованому навчанні. Дослідниця ставила за мету виявити такі умови, що “...сприяли б організації спеціальної й педагогічної підготовки студентів з урахуванням їх природи, здібностей, інтересів, потреб, спрямованої на зняття зовнішнього напруження, створення обстановки, що стимулює максимальне самовираження особистості” [5, с. 98]. До таких умов вона зарахувала: створення освітнього педагогічного середовища й творчої атмосфери, реалізацію особистісно-діяльнісного, змістовно-процесуального, діалогічного, імітаційно-ігрового підходів, моделювання “суб’єкт-суб’єктних” відносин, упровадження інтерактивних технологій.

Дослідник М. Боритко визначає педагогічну умову як зовнішні обставини, чинник, що здійснює суттєвий вплив на протікання педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйований педагогом, такий, котрий спричиняє, але не гарантує певний результат процесу. Він вважає, що, на відміну від засобу, умова не передбачає жорсткої причинної детермінованості результату [6].

У “Новому тлумачному словнику української мови” умови визначаються як “сукупність положень, що лежать в основі чого-небудь, як необхідна обставина, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь, або сприяє чомусь” [7]. Визначаючи сутність педагогічних умов, зазначимо, що вони створюються педагогами, а фактори існують об’єктивно, незалежно від діяльності. Тому сутність педагогічних умов доцільно визначати через поняття обставини, а не фактори. Таким чином, педагогічні умови – це обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу. Можна погодитися із дум-

кою про те, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності. Але більш детального розгляду потребує думка про те, що об'єктивні можливості матеріально-просторового середовища є педагогічними умовами.

Результати наших спостережень дають підстави стверджувати, що готовність майбутніх учителів початкових класів до соціалізації суттєво залежить від мотиваційної сфери та ступеня сформованості ціннісних орієнтацій. Ми переконані, що мотивація є передумовою поведінки особистості, яка спонукає, спрямовує й організовує поведінку, а також надає особистісного смислу та значущості майбутній професійній педагогічній діяльності. У разі наявності позитивно спрямованої мотивації професійна діяльність набуває чіткого особистісного змісту, що сприяє перетворенню із зовнішньо сформульованих цілей у внутрішні особистісні потреби. Позитивна мотивація є системою цінностей, які особистість чітко усвідомлює і переводить в особистісні принципи, переконання, установки та зміст майбутньої професійної діяльності. Для реалізації зазначеної педагогічної умови пропонувалося ввести у навчально-виховний процес підготовки вчителів початкових класів цікаві практичні завдання, розв'язання комунікативних завдань, моделювання педагогічних ситуацій, змагання тощо.

Необхідною педагогічною умовою було забезпечення змістового та процесуального компонентів навчання, які передбачали введення до варіативної частини навчального плану спецкурсів і спецсеінарів, метою яких було озброєння студентів необхідними знаннями щодо соціалізації дитини та засвоєння методів, прийомів, форм роботи щодо реалізації соціалізаційних процесів.

Важливою педагогічною умовою, що формує готовність майбутнього вчителя початкових класів до соціалізації дитини, вважаємо залучення й аналіз власного досвіду (життєвого, педагогічного, соціального). Саме реалізація цієї педагогічної умови дає змоги майбутньому педагогу напрацювати професійний потенціал, створити власний імідж, що буде авторитетом для його учнів, дасть можливість досконало розв'язувати різноманітні соціально-педагогічні завдання, долати конфліктні ситуації, упевнено поводитися в асоціальних середовищах тощо.

Висновки. Таким чином, до педагогічних умов, що сприяють ефективній готовності майбутніх учителів початкових класів до соціалізації молодших школярів, нами зараховано: мотиваційний складник, що дає змогу усвідомити необхідність такої підготовки; забезпечення змістового компонента навчання, який передбачає глибоке ознайомлення із процесами соціалізації дитини; засвоєння методичного інструментарію, що дає змогу реалізувати весь педагогічний арсенал для соціалізації; залучення власного досвіду студентів для кращого розуміння ролі соціалізації у процесах становлення особистості молодшого школяра.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці змістового компонента навчання, що забезпечує ефективну підготовку майбутніх учителів початкових класів до процесу соціалізації учнів.

Список використаної літератури

1. Стасюк В.Д. Особистісно-орієнтовані відносини як педагогічна умова вдосконалення професійної підготовки / В.Д. Стасюк // Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції “Шляхи удосконалення підготовки військових фахівців та формування професійних якостей”. – Одеса : Одеський Орден Леніна інститут сухопутних військ. – 2003. – 107 с.

2. Хмельюк Р.И. Профотбор и первоначальная профессиональная подготовка будущего учителя : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Р.И. Хмельюк. – Л., 1974. – 547 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
4. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися / Л.В. Кондрашова. – М. : Прометей, 1990. – 160 с.
5. Иванова В.Л. Педагогічні умови організації діяльності дитячих центрів естетичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Валентина Леонідівна Иванова ; Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2003. – 207 с. – С. 161–180.
6. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н.М. Борытко ; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 180 с.
7. Новий тлумачний словник української мови : в 3 т. / [укл. В. Яременко, О. Сліпушко]. – 2-ге вид. – К. : Аконіт, 2005. – Т. 3. П–Я. – 928 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Дермелева Е.О. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей начальных классов к социализации младших школьников

В статье идет речь об определении педагогических условий, способствующих эффективному формированию готовности будущих учителей начальных классов к социализации учащихся. Определены педагогические условия, обеспечивающие мотивационный, когнитивный, процессуальный компоненты обучения, представлено их характеристики.

Ключевые слова: педагогика, условие, социализация, готовность.

Dermeleva E.O. Pedagogical conditions of formation of readiness of primary school teachers to the socialization of junior high school students

The article refers to the definition of educational environment conducive to the effective training of the future elementary school teachers to the socialization of students. Pedagogical conditions providing motivational, cognitive, procedural components of training, given their characteristics.

Key words: pedagogy, condition, socialization and readiness.

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОДИН З ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМІВ РОБОТИ ЄВРОКЛУБІВ ПРИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті висвітлено питання полікультурного виховання особистості як одного з пріоритетних напрямів роботи Євроклубів при загальноосвітніх навчальних закладах, проаналізовано нормативно-правову базу з питань регулювання полікультурного виховання в країнах Європи та в Україні, охарактеризовано основні компоненти полікультурного виховання, що сприяють формуванню полікультурної компетенції.

Ключові слова: полікультурне виховання, Євроклуб, полікультурна компетенція.

Сучасні темпи розвитку процесу глобалізації впливають на інтенсивність міжкультурної комунікації. Полікультурна освіта стає основою національної державної освіти, у зв'язку із чим її реалізація сприяє формуванню людей нового національного мислення.

Сучасне українське суспільство є полікультурним, оскільки воно об'єднує людей різних національностей з усіма формами взаємодії та взаємовпливів. Саме національна, мовна, конфесійна й політична багатоманітність українського суспільства зумовлює його багатокультурність. Ось чому сьогодні необхідно вивчення кожною людиною як національної культури народів, що живуть на території України, так і світової культури.

Особливої актуальності набуває проблема виховання особистості, готової до ефективної міжкультурної взаємодії в нових історичних реаліях, стійкої до проявів расизму, ксенофобії й нетерпимості до людських відмінностей. Саме тому метою цієї статті є розкриття особливостей полікультурного виховання як одного з пріоритетних напрямів роботи Євроклубів, спрямованого на полікультурну підготовку особистості в умовах європейської інтеграції.

Розвиток правового забезпечення полікультурних та поліетнічних інтересів населення України відбувався через достатньо численну кількість законодавчих актів, затверджених на міжнародному рівні. У зв'язку із цим можна розглянути два основні напрями нормативно-правового регулювання полікультурного виховання: 1) міжнародна нормативно-правова база; 2) нормативно-правова база України. Спираючись на табл. 1, проаналізуємо загальні правові документи, які регулюють питання полікультурної освіти й полікультурного виховання в країнах Європи та в світі.

Аналізуючи зазначені в табл. 1 нормативно-правові документи, які регулюють питання полікультурної освіти, зокрема полікультурного виховання в країнах Європи та в світі, ми дійшли висновку, що спільним є проголошення права людини підтримувати свою самобутність через засоби рідної мови, створення атмосфери толерантності та міжкультурного діалогу й регламентують ефективні заходи для поглиблення взаємної поваги, взаєморозуміння та співробітництва між національними меншинами й країнами загалом, а освіта в міжкультурному контексті спрямована на збереження миру. Ідеї полікультурної освіти знаходять державну підтримку та відображені в нормативно-правових документах, що впливають на зміни в самій теорії виховання й освіти майбутніх поколінь. Також слід за-

значити, що закладені в документах твердження є підґрунтям для правового регулювання та забезпечення полікультурного виховання населення України.

Таблиця 1

Міжнародна нормативно-правова база регулювання питань полікультурного виховання в країнах Європи та світі

№	Законодавчий документ	Рік прийняття, стаття	Ідеї полікультурності
1	Загальна декларація прав людини	1948 Ст. 26	Освіта має сприяти взаєморозумінню, терпимості й дружбі між усіма народами, расовими та релігійними групами, а також діяльності Організації Об'єднаних Націй у підтримці миру [20]
2	Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод	1950 Ст. 14	Користування правами та свободами, визнаними в цій Конвенції, має бути забезпечене без дискримінації за будь-якою ознакою: статі, раси, кольору шкіри, мови, релігії, політичних чи інших переконань, національного чи соціального походження, належності до національних меншин, майнового стану, народження або за іншою ознакою [27]
3	Конвенція й Рекомендація ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти	1960 Ст. 3	Освіта має бути спрямована на загальний розвиток особистості та повагу прав і свобод людини; вона має сприяти взаєморозумінню, терпимості та дружбі між народами й усіма расовими та релігійними групами [34]
4	Міжнародний пакт про громадянські та політичні права	1966 Ст. 1 Ст. 18 Ст. 27	Усі народи мають право на самовизначення [41]
			Кожна людина має право на свободу думки, совісті й релігії [41]
			У тих країнах, де існують етнічні, релігійні та мовні меншості, особам, які належать до таких меншостей, не може бути відмовлено в праві разом з іншими членами тієї самої групи користуватися своєю культурою, сповідувати свою релігію й виконувати її обряди, а також користуватися рідною мовою [41]
5	Декларація про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних і мовних меншин	1992 Ст. 1 Ст. 2	Держави захищають на їх відповідних територіях існування та самобутність національних чи етнічних, культурних, релігійних і мовних меншин та заохочують створення умов для розвитку самобутності [24]
			Особи, які належать до національних чи етнічних, релігійних і мовних меншин (надалі називаються особами, що належать до меншин), мають право користуватися досягненнями своєї культури, сповідувати свою релігію та відправляти релігійні обряди, а також користуватися своєю мовою в приватному житті й публічно, вільно та без втручання чи дискримінації в будь-якій формі [24]

№	Законодавчий документ	Рік прийняття, стаття	Ідеї полікультурності
6	Європейська хартія регіональних мов і мов меншин	1992 Преамбула Ст. 7	<p>Право на використання регіональної мови або мови меншини в приватному та суспільному житті є невід'ємним правом..., охорона і розвиток регіональних мов або мов меншин у різних країнах та регіонах Європи є важливим внеском у розбудову Європи [28]</p> <p>Необхідність здійснення рішучих дій, спрямованих на розвиток регіональних мов або мов меншин з метою їх збереження..., передбачення належних форм і засобів викладання та вивчення регіональних мов або мов меншин на всіх відповідних рівнях. Сторони зобов'язуються відповідними заходами поглиблювати взаєморозуміння між усіма мовними групами населення країни [28]</p>
7	Віденська декларація (Рада Європи)	1993	<p>Завершення поділу Європи створює історичну можливість зміцнити мир та стабільність на континенті. Усі наші держави поділяють принципи плюралістичної й парламентської демократії, неподільності та загальності прав людини, правової держави й спільної культурної спадщини, збагаченої своєю різноманітністю... Держави повинні створити особам, що належать до національних меншин, усі необхідні умови для розвитку їх культури, збереження їх релігії, традицій та звичаїв [19]</p>
8	Рамкова конвенція Ради Європи про захист національних меншин	1995 Преамбула Ст. 6	<p>Плюралістичне та справді демократичне суспільство має не тільки поважати етнічну, культурну, мовну та релігійну самобутність кожної особи, яка належить до національної меншини, а й створювати відповідні умови для виявлення, збереження та розвитку цієї самобутності [44]</p> <p>Сторони створюють атмосферу толерантності та міжкультурного діалогу й вживають ефективних заходів для поглиблення взаємної поваги, взаєморозуміння та співробітництва [44]</p>
9	Декларація принципів толерантності	1995 Ст. 2 Ст. 4	<p>В інтересах міжнародної згоди важливо, щоб окремі особистості й нації визнавали та поважали культурний плюралізм людського суспільства. Мир неможливий без терпимості, а розвиток демократії неможливий без миру [23]</p> <p>Виховання є найбільш ефективним засобом запобігання нетерпимості. Виховання в дусі терпимості починається з навчання людей того, в чому полягають їх спільні права та свободи, щоб забезпечити здійснення цих прав, і заохочення прагнення до захисту прав інших [23]</p>

У щорічній доповіді Президентів України “Молодь в умовах становлення незалежної України” [13] також наголошено на основних напрямках розвитку сучасної політики у галузі освіти та акцентовано на необхідності задоволення потреби суспільства в освіченій та полікультурно грамотній особистості. Проте на особливу увагу заслуговують документи, прийняті наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. в Україні, що регламентують основні положення в галузі полікультурної освіти й полікультурного виховання (табл. 2).

Таблиця 2

**Нормативно-правова база регулювання питань
полікультурного виховання в Україні**

№	Державний документ	Рік прийняття, стаття	Зміст ідей полікультурності
1	Конституція України	1996 Ст. 10	Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання й захист російської, інших мов національних меншин України [36]
		Ст.11	Держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України [36]
		Ст. 53	Громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою <i>чи</i> на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах <i>або</i> через національні культурні товариства [36]
2	Закон України “Про освіту“	1991 Ст. 6	Рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв’язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями; взаємозв’язок з освітою інших країн [33]
3	Закон України “Про загальну середню освіту”	1999 Ст. 3	Навчання й виховання “ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, інтегративності, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави” [30]
4	Державний стандарт базової й повної середньої освіти	2011 Розділ II	Засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку. Засвоєння через мову й літературу історії, культури народу, моральних та естетичних цінностей, формування духовного світу учнів, їх світоглядних переконань, громадянських якостей, утвердження за допомогою засобів мови й літератури національних і загальнолюдських цінностей [26]

№	Державний документ	Рік прийняття, стаття	Зміст ідей полікультурності
5	Національна доктрина розвитку освіти	2002 Розділ II. п. 3	Збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії й культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних та міжособистісних відносин [42]
6	Закон України “Про національні меншини в Україні”	1992 Ст. 6	Держава гарантує всім національним меншинам права на національно-культурну автономію: користування й навчання рідною мовою <i>чи</i> вивчення рідної мови в державних навчальних закладах <i>або</i> через національні культурні товариства, розвиток національних культурних традицій, використання національної символіки, відзначення національних свят, сповідання своєї релігії [32]
7	Декларація прав національностей України	1991 Ст. 1	Українська держава гарантує всім народам, національним групам, громадянам, які проживають на її території, рівні політичні, економічні, соціальні та культурні права [21]
		Ст. 3	Українська держава гарантує всім народам і національним групам право вільного користування рідними мовами в усіх сферах суспільного життя, включаючи освіту, виробництво, одержання й розповсюдження інформації [21]
8	Закон України “Про мови в Українській РСР”	1989 Ст. 25	Вільний вибір мови навчання є невід’ємним правом громадян Української РСР. Українська РСР гарантує кожній дитині право на здобуття освіти національною мовою. Це право забезпечується створенням мережі дошкільних установ та шкіл з вихованням і навчанням українською та іншими національними мовами [31]

Узагальнюючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що в нормативно-правових документах України враховано основні засади полікультурної освіти й полікультурного виховання та наголошено на необхідності створення умови для вивчення кожною людиною національної культури народів України та світу, що забезпечує консолідацію населення, затвердження загальнолюдські цінності, реалізації всебічного розвитку та здібностей особистостей, принципів рівності, гуманізму й демократії, виховання толерантності та взаємної поваги між народами. Тому впровадження ідей полікультурності в освіті забезпечить, як підкреслює В. Асаєва, “відновлення інтелектуального потенціалу нації” [1].

За допомогою рис. 1 розглянемо основні компоненти полікультурної освіти.



Рис. 1. Основні компоненти полікультурної освіти

Як бачимо, полікультурна освіта ґрунтується на ідеях громадянського виховання, національного виховання та полікультурного виховання, які є базовими в контексті діяльності загальноосвітніх навчальних закладів і неформальних молодіжних об'єднань – Євроклубів.

Метою громадянського виховання є формування особистості, якій притаманні демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовність до компетентної участі в житті суспільства. Зміст громадянського виховання як головний засіб цілеспрямованого навчання має базуватися на основних ідеях демократичного суспільства. Це система інтегрованого знання, оволодіння яким створює умови для формування та розвитку демократичних цінностей і громадянських умінь особистості, становленню яких у громадянській освіті надається більшого значення, ніж засвоєнню власне професійних знань та вмінь. Значне місце в змісті громадянського виховання посідає формування усвідомлення особистістю таких понять, як “свобода”, “право”, “відповідальність”, участь у громадському житті суспільства, становлення культури поведінки особистості, що виявляється в сукупності сформованих соціально значущих якостей особистості, заснованих на нормах моралі, закону, вчинків людини.

Важливою складовою змісту громадянського виховання є розвиток мотивації до праці, усвідомлення життєвої необхідності трудової активності, ініціативи, підприємництва, розуміння економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх розв'язання, готовності до соціальної творчості як умови соціальної адаптації, конкурентоспроможності й самореалізації особистості в ринкових відносинах [38].

Наступним компонентом полікультурної освіти є національне виховання, мета якого – передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду. Згідно з визначенням Малої енциклопедії етнодержавознавства, національне (державне) виховання – цілеспрямований, свідомо регульований процес утвер-

дження національної самосвідомості, національних почуттів, національних традицій, національного характеру та національних особливостей психології, самоцінностей національно-специфічного (особливого), духовно-культурних, мовних, морально-етичних цінностей, всього, що сприяє всебічному становленню національного [12, с. 770]. Зміст національного виховання учнів передбачає формування національної свідомості, любові до рідної землі й свого народу, вивчення історії та географії країни, оволодіння рідною мовою, використання всіх її багатств і засобів у мовній практиці, прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, традицій і звичаїв народів, що населяють Україну, оволодіння надбаннями світової культури [16]. Найбільш важливими компонентами національного виховання, які впливають на формування національної культури та національної картини світу, є вивчення національної мови, традицій, звичаїв, релігії.

Як бачимо, за своєю сутністю громадянське та національне виховання сприяють становленню освіченої особистості, яка усвідомлює свою причетність до певної нації, у своїх вчинках керується нормами моралі, закону, демократичної рівності, здатна брати участь у громадському житті суспільства.

Проте, на нашу думку, сьогодні, в еру інформаційних технологій та міжнародної співпраці в різних галузях, слід зробити більший акцент на питанні полікультурного виховання як складової полікультурної освіти на теренах України. Полікультурному вихованню стали надавати великого значення лише на межі ХХ–ХХІ ст. Унаслідок потреби в полікультурно освіченій особистості відбувається переосмислення уявлень про культурну цілісність суспільства, приділяється увага процесам інтеграції, міжкультурних відносин, полікультурності та полікультурному вихованню.

Енциклопедія освіти дає таке визначення полікультурному вихованню: “полікультурне виховання – це процес цілеспрямованої соціологізації учнів, мета якого полягає в оволодінні особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатичних вмінь, що дозволяють здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно їх носіїв” [6, с. 691]. На нашу думку, полікультурне виховання слід розглядати як складову педагогічного процесу, що забезпечує соціальну та культурну ідентифікацію особистості, відкриту до взаємодії з представниками інших культур, національностей, рас, вірувань.

Зміст полікультурного виховання як складової педагогічного процесу в умовах роботи Євроклубів при загальноосвітніх навчальних закладах передбачає:

- соціокультурну самоідентифікацію особистості;
- засвоєння системи понять та уявлень про полікультурне середовище й виховання позитивного ставлення до полікультурного оточення [15];
- розвиток навичок міжнаціонального спілкування, діалог і взаємодію культур;
- творчу доцільність вживання, збереження та створення нових культурних цінностей [8].
- У контексті діяльності Євроклубів при загальноосвітніх навчальних закладах полікультурне виховання забезпечує:

- засвоєння зразків і цінностей національної та світової культури, культурно-історичного й соціального досвіду різних держав і народів;
- формування соціально-настановчих та ціннісно-орієнтованих схильностей студентської молоді до інтеркультурної комунікації й обміну, розвиток толерантності відносно інших суспільств, народів, культур і соціальних груп;
- активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності [8].

Важливою умовою полікультурного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах є наявність полікультурного компонента в навчальних матеріалах, поданих у підручниках і програмах, як при викладанні окремих предметів (іноземна мова, історія, географія), так і при проведенні факультативних занять, діяльності позашкільних клубів та Євроклубів.

Ми також погоджуємося з думкою дослідниці Н. Якси про те, що в сучасних умовах поряд з вихованням особистості учня, здатного до міжнаціональної взаємодії та полікультурного діалогу, надзвичайної актуальності набувають проблеми формування полікультурно компетентних учителів [18], а отже, і координаторів Євроклубів як каталізаторів процесу полікультурного виховання в позакласний час.

За допомогою рис. 2 розглянемо основні складові полікультурного виховання в умовах роботи Євроклубів.



Рис. 2. Складові полікультурного виховання в умовах роботи Євроклубу

Аналізуючи рис. 2, детальніше розглянемо складові полікультурного виховання в умовах роботи Євроклубу.

Перш за все, підкреслимо, що саме полікультурне виховання:

- формує в особистості відповідну картину світу;
- виробляє позитивне ставлення до представників інших народностей;
- дає можливість отримати більше інформації про інші культури;
- розвиває вміння відстоювати свою позицію та ідеали;
- формує духовну гнучкість і розуміння необхідності компромісів.

На думку В. Кузьменка та Л. Гончаренко, виховання полікультурності людини формується на підґрунті картини світу, засобом формування якої є навчально-виховний процес загальноосвітньої школи. Навчальні предмети шкільного навчального плану та міжпредметні зв'язки між навчальними дисциплінами (через інтегровані уроки історії, іноземних мов, літератури, художньої культури) визначають можливості формування в школярів власної позиції щодо світових процесів, що забезпечує вміння відстоювати особистістю свою позицію та ідеали, включеність її у життєдіяльність як окремих груп, так і суспільства загалом. Сформованість такої картини світу значно розширює межі людської свободи [9].

Поряд із цим необхідно відзначити й те, що полікультурне виховання також залежить від сформованості мовної картини особистості. Мовна картина світу найбільш продуктивно формується в процесі навчання рідною мовою, вивчення літератури, історії, рідного краю тощо. Це, у свою чергу, сприяє формуванню адекватної національної картини світу – складової наукового та полікультурного світобачення. Проте проблема мовного та культурного різноманіття українського суспільства традиційно використовується в політичних цілях, що приховує небезпеку розколу країни за мовно-культурними ознаками. Важливо зберегти та посилити роль української мови для забезпечення суспільної ідентичності України за умов вільного розвитку та захисту прав інших мов, що використовуються громадянами нашої держави [10]. Ми погоджуємось із Я. Поляковою, яка у вирішенні мовного питання пропонує посилатись на приклад багатонаціональної та багатоетнічної Канади. За допомогою білінгвального навчання учні мають змогу усвідомити культурну й етнічну ідентичність. Ідея полікультурного виховання одержала державну підтримку й розглядається в контексті інтеграційної ідеології формування громадянина Канади – співіснування загальнонаціональних цінностей і культурного плюралізму [14]. Таким чином, діти від самого народження вчаться толерантності, гармонії співіснування в багатонаціональному світі, досягненню компромісів, а виховання та навчання відбуваються в дусі полікультурності.

Вирішальним також у вихованні полікультурної особистості є формування іншомовної компетентності учнів, їх здатності до міжкультурного спілкування. За визначенням Н. Гез “іншомовна компетентність – це внутрішня готовність і спроможність до іншомовного мовленнєвого спілкування, до комунікації іноземною мовою” [5]. Через вивчення мов учень знайомиться з культурою народів світу, їх традиціями, звичаями тощо, розвиває комунікативні компетенції та здатність до міжкультурного спілкування.

Вивчення мовного розмаїття необхідно для формування в учнів мовної обізнаності, що включає мовну спостережливість і готовність до зустрічі з мовною варіативністю, засвоєння культурознавчого компоненту: учні знайомляться з культурою країн, мова яких вивчається, шляхом порівняння особливостей своєї національної культури із загальнолюдськими цінностями та через взаємодію з людьми, які належать до різних культур і мов. Іншими словами, це сприяє вихованню учнів у контексті “діалогу культур”.

У контексті діяльності Євроклубу ще одним фактором актуалізації полікультурного виховання є розширення міжнародного співробітництва шляхом застосування сучасних комунікаційних систем, що дають народам можливість зблизитися, стерти географічні бар'єри через спілкування в соціальних мережах,

участь у міжнародних конкурсах, програмах, проектах, обмін досвідом із представниками інших культур. Така взаємодія вимагає діалогу між націями та їх культурами. При цьому необхідно враховувати традиції, що склалися в кожного етносу, вивчати особливості культури країни, налагодити міжкультурне спілкування.

Міжкультурне спілкування – процес обміну інформацією між окремими особистостями та групами людей, що мають суттєві відмінності в сприйнятті та поведінці [9]. Саме тому в педагогічній практиці починають широко застосовувати поняття “крос-культурний менеджмент” (від англ. cross – перетинати, переходити), поява якого, як зазначають дослідники, є відповіддю на глобальні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві й передбачають організацію процесу праці, в основі якого – знання культурних особливостей його учасників, усвідомлення, прийняття та вміння співпрацювати в мультинаціональному колективі [15].

Проте ми переконані, що починати закладати фундамент крос-культурної компетенції потрібно з початкових класів, поступово залучаючи учнів до діяльності Євроклубів, поглиблюючи їх знання про світ, вдосконалюючи навички міжкультурної комунікації, навчаючи визначати причини міжкультурних конфліктів та шляхи запобігання їм.

Отже, ефективна реалізація полікультурного виховання як основного процесу впровадження полікультурності виявляється в систематичному та поступовому формованні загальної та мовної картини світу, розвитку крос-культурних здібностей особистості, що дають змогу адаптуватися в різних культурних середовищах, здатності до міжкультурного спілкування. Саме поєднання зазначених компонентів полікультурного виховання та їх постійна взаємодія сприяють формуванню готовності сучасної особистості до життя в умовах багатонаціонального полікультурного середовища, до спілкування й співпраці з людьми різних національностей, рас, віросповідань.

Слід підкреслити практичне значення полікультурного виховання в умовах роботи Євроклубу: завдяки систематичному й цілеспрямованому процесу формування полікультурних цінностей забезпечується мотивація до розвитку полікультурних компетенцій учнів-лідерів Євроклубу як продуктивної складової виховання загалом.

Проте сучасна педагогіка по-різному трактує поняття “полікультурна компетентність”. В. Кузьменко, Л. Гончаренко визначають полікультурну компетентність як здатність особистості жити й діяти в багатокультурному суспільстві [9].

На думку О. Щеглової, досліджуваний феномен розглядається як комплексна, особистісна якість, що формується в процесі професійної підготовки на основі толерантності, що характеризується свідомістю власної багатокультурної ідентичності, що й виявляється в здатності вирішувати професійні завдання конструктивної взаємодії з представниками інших культурних груп [17, с. 94].

Л. Воротняк визначає полікультурну компетентність як здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії,

що в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір [4, с. 106].

Феномен полікультурної компетентності визначається також як інтегративна характеристика, що відображає здатність здійснювати політику полілінгвізму в полікультурному просторі. Полікультурна компетентність вважається системою якостей, що допомагають орієнтуватися в культурних відносинах рідної й іншомовної країни, та забезпечують досягнення мети виховання людини культури [2, с. 19].

Аналізуючи наведені нами визначення “полікультурної компетенції”, ми можемо стверджувати, що її розвиток у системі полікультурного виховання в умовах діяльності в Євроклубі передбачає формування в особистості здатності ефективно взаємодіяти та співпрацювати з представниками інших національностей, інтегруючись у середовище іншої культури, зберігати власну культурну автентичність, а саме це і є вихідною метою полікультурного виховання загалом.

Таким чином, на теренах сучасної України політика у сфері освіти враховує необхідність формування полікультурного суспільства. Завдяки системі полікультурної освіти, яка ґрунтується на спільних принципах громадянського, національного та полікультурного виховання, відбувається становлення особистості, яка має власну громадянську позицію й національну свідомість, усвідомлює свою відповідальність перед народом, свою національну гідність і рівність націй, несе відповідальність за всі свої думки, вчинки та справи, володіє загальною культурою міжособистісного спілкування. Процес полікультурного виховання учнів продуктивно реалізується в умовах роботи Євроклубу та сприяє:

- 1) усвідомленню національної автентичності й свого місця в багатокультурному суспільстві;
- 2) дбайливому та толерантному ставленню до культурних відмінностей, усвідомленню рівної цінності всіх культур і крос-культурному діалогу й співпраці;
- 3) ефективній праці в колективі на основі спільних рішень та повазі до думки іншого;
- 4) формуванню творчого мислення, системи самостійних суджень, вміння відходити від загальноприйнятих критеріїв та штампів;
- 5) розвитку полікультурних компетенцій тощо.

Погоджуючись з С. Лук'янчуком, підкреслимо необхідність прийняття базової концепції полікультурного виховання, яка б стала міцним законодавчим підґрунтям для внесення відповідних змін до навчальних програм, змісту шкільних підручників, програм підготовки майбутніх учителів у закладах педагогічної освіти та вчителів в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти [11]. При цьому ми наголошуємо на необхідності впровадження складових полікультурного виховання не лише в загальній освіті старшокласників, які становлять основу лідерів Євроклубів, а й в освіті учнів молодшого шкільного й дошкільного віку, свідомість яких не обтяжена існуючими сьогодні стереотипами й може досягнути реалії полікультурного світу. Саме такі рушійні дії в умовах європейської інтеграції сприятимуть власне полікультурному вихованню особистості, готової до ефективної міжкультурної взаємодії в нових історичних реаліях, стійкої до проявів расизму, ксенофобії та нетерпимості до людських відмінностей.

Список використаної літератури

1. Асаєва В.В. Філософія сучасної полікультурної, мультилінгвальної освіти [Електронний ресурс] / В.В. Асаєва. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11612.html>.
2. Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И.В. Васютенкова. – СПб., 2006. – 27 с.
3. Верещагін Є.М. Мова і культура / Є.М. Верещагін, В.Г. Костомаров. – М., 1993. – 246 с.
4. Воротняк Л.І. Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах / Л.І. Воротняк // Вісник Житомирського державного університету (Педагогічні науки). – 2008. – № 39. – С. 105–109.
5. Гез Н.І. Методика навчання іноземних мов у середній школі / Н.І. Гез. – М. : Просвещение, 1982. – 215 с.
6. Енциклопедія освіти / [за ред. В.Г. Кременя]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Котенко О.В. Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика проф. освіти” / Ольга Володимирівна Котенко ; ДВНЗ “Ун-т менеджменту освіти” НАПН України. – К., 2011. – 20 с.
8. Кравченко Л.В. Полікультурне виховання студенської молоді [Електронний ресурс] / Л.В. Кравченко. – Режим доступу: <http://intkonf.org/kravchenko-lv-polikulturene-vihovannya-studentskoyi-molodi/>.
9. Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навчальний посібник [Електронний ресурс] / В.В. Кузьменко, Л.А. Гончаренко. – Херсон : РПО, 2006. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pedalm/kuzmenko1.doc.
10. Культурна та мовна політика. Українська культура – національна, цікава, сучасна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://klichko.org/ua/about/programma/kulturna-ta-movna-politika>.
11. Лук’янчук С.Ф. Полікультурне виховання учев в українській школі: сучасний стан [Електронний ресурс] / С.Ф. Лук’янчук. – Режим доступу: <http://nniif.org.ua/File/12lsfpvy.pdf>.
12. Мала енциклопедія етнодержавознавства / [за ред. Ю.І. Римаренко]. – К. : Генеза : Довіра”, 1996. – 944 с.
13. Молодь в умовах становлення незалежної України (1991–2011): щоріч. доп. Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні/М-во освіти і науки, молоді та спорту, Державний інститут розвитку сімейної та молодіжної політики; [редкол. О.В. Белишев (голова) та ін.]. – К., 2011. – 316 с.
14. Полякова Я.В. Розвиток полікультурної освіти в Канаді [Електронний ресурс] / Я.В. Полякова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/CCN/Pedagogica/5_poljakova.doc.htm.
15. Сакалюк О.О. Змістово-когнітивний компонент готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі [Електронний ресурс] / О.О. Сакалюк. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/15/statti/sakaluk.htm>.
16. Сутність національного виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://libfree.com/136535262_pedagogikasutnist_natsionalnogo_vihovannya_meta_zavdannya_a_printsipi_zmist.html

17. Щеглова Е.М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.М. Щеглова. – Омск, 2005. – 164 с.

18. Якса Н.В. Полікультурний зміст педагогічної підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / Н.В. Якса. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7600/>.

Державні документи:

19. Віденська декларація [Електронний ресурс]: Рада Європи; Конвенція, Міжнародний документ від 25.06.1993. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_189.

20. Всезагальній декларації прав людини ООН (рос/укр) [Електронний ресурс]: ООН; Декларація, Міжнародний документ від 10.12.1948. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_015.

21. Декларація прав національностей України [Електронний ресурс]: Верховна Рада України; Декларація від 01.11.1991 № 1771-ХІІ. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1771-12>.

22. Декларація прав національностей України [Електронний ресурс]: Верховна Рада України; Декларація від 01.11.1991 № 1771-ХІІ. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>.

23. Декларація принципів толерантності [Електронний ресурс]: ЮНЕСКО; Декларація, Міжнародний документ від 16.11.1995. – Режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995_503.

24. Декларація про права людей, які належать до національних або етнічних, релігійних або мовних меншин [Електронний ресурс]: ООН; Декларація, Міжнародний документ від 18.12.1992. – Режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995_318.

25. Декларація ЮНЕСКО про раси й расові забобони [Електронний ресурс]: Декларація від 27.11.1978. – Режим доступу: <http://www.uapravo.net/akty/pravo-main/akt8psce4v.htm>.

26. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів від 23.11.2011 № 1392. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>.

27. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод [Електронний ресурс]: Рада Європи; Конвенція, Міжнародний документ від 04.11.1950. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_004.

28. Європейська хартія регіональних мов і мов меншин [Електронний ресурс]: Рада Європи; Хартія, Міжнародний документ від 05.11.1992. – Режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/994_014.

29. Про свободу совісті та релігійні організації [Електронний ресурс]: Верховна Рада УРСР; Закон від 23.04.1991 № 987-ХІІ. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/987-12>.

30. Про загальну середню освіту [Електронний ресурс]: Закон України від 13.05.1999 № 651-ХІV. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.

31. Про мови в Українській РСР [Електронний ресурс]: Закон України від 28.10.1989 № 8312-ХІ. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/8312-11>.

32. Про національні меншини в Україні [Електронний ресурс]: Верховна Рада України; Закон від 25.06.1992 № 2494-ХІІ. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/rada/show/2494-12>.

33. Про освіту [Електронний ресурс]: Верховна Рада УРСР; Закон від 23.05.1991 № 1060-ХІІ. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

34. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти [Електронний ресурс]: ООН; Конвенція, Міжнародний документ, Рекомендації від 14.12.1960. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_174.

35. Конвенція про права дитини [Електронний ресурс]: ООН; Конвенція, Міжнародний документ від 20.11.1989. – Режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995_021.

36. Конституція України [Електронний ресурс]: Верховна Рада України; Конституція, Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>.

37. Концепції громадянського виховання [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України № 1697 від 15 вересня 1999 р. – Режим доступу: <http://khpg.org/index.php?id=976002302>.

38. Концепція громадянської освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.kg.ua/women.html/pgovuinidx.html>.

39. Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення [Електронний ресурс]: Кабінет Міністрів України; Постанова, Програма від 15.09.1999 № 1697. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1697-99-п>.

40. Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації [Електронний ресурс]: ООН; Конвенція, Міжнародний документ, Заява від 21.12.1965. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_105.

41. Міжнародний пакт про громадянські і політичні права [Електронний ресурс]: ООН; Пакт, Міжнародний документ від 16.12.1966. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_043.

42. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс]: Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

43. Про позашкільну освіту [Електронний ресурс]: Верховна Рада України; Закон від 22.06.2000 № 1841-III. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.

44. Рамкова конвенція про захист національних меншин [Електронний ресурс]: Рада Європи; Конвенція, Міжнародний документ від 01.02.1995. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_055.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Кирпа А.В. Поликультурное воспитание личности как одно из приоритетных направлений работы Евроклубов при общеобразовательных учебных заведениях

В статье рассматриваются вопросы поликультурного воспитания личности как одного из приоритетных направлений работы Евроклубов при общеобразовательных учебных заведениях, анализируется нормативно-правовая база поликультурного воспитания в странах Европы и в Украине, приводится характеристика основных компонентов поликультурного воспитания, которые содействуют формированию поликультурной компетенции.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, Евроклуб, поликультурная компетенция.

Kyrpa A.V. Multicultural education of the individual as one of the priorities of Euroclubs at secondary schools

The article reveals the issues of multicultural education of a person as one of the most priority areas of Euroclub activity in the secondary educational establishments, analyzes normative legal documents in European countries and in Ukraine, gives characteristics of main components of multicultural education which helps to form multicultural competences.

Key words: multicultural education, Euroclub, multicultural competences.

СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглянуто проблему стимулювання навчально-пізнавальної діяльності старшокласників. Доведено, щовикористання структурно-логічних схем сприяє стимулюванню навчально-пізнавальної діяльності старшокласників: залученню учнів до пошуків, організації діяльності кожного з урахуванням індивідуальних якостей, створенню атмосфери творчого спілкування в колективі, зростанню особистості, здатної пізнавати та творити.

Ключові слова: *стимулювання, пізнавальна діяльність, структурно-логічні схеми, активні творчі процеси, мотиви самоосвітньої діяльності.*

Метою освітньої діяльності є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток талентів, здібностей, виховання високих моральних якостей. Оволодіння навчальним матеріалом, розвиток і виховання особистості в процесі навчання відбуваються лише за умови прояву її високої активності в навчально-пізнавальній діяльності. Організована діяльність, у якій людина бере участь без бажання, практично не розвиває її. Ось чому правильно кажуть: можна силою привести коня до води, але не можна присилувати його пити. І людину, як зазначав Л.В. Занков, не можна силою змусити вбирати знання, здобувати освіту. Усебічного розвитку, духовного багатства не можна досягти шляхом примусу. Справжнє духовне багатство створюється тоді, коли людина сама тягнеться до знань, науки, мистецтва.

Отже, ідея визначальної ролі активності особистості в її власному розвитку й необхідності стимулювання цієї активності в процесі навчання стала загально визнаною.

У класичній педагогіці, яка намагалась вирішити проблему заохочення учнів до учіння позитивно, ми знаходимо багато цікавих ідей і спроб його практичного здійснення: “риторична школа” М.Ф. Квінтіліана (I–II ст.), школа В. де-Фельтре (XIV–XV ст.) під назвою “Дім радощів”, школа “Чеських братів”, яку очолював Я.А. Коменський (XVI–XVII ст.), школи Й.Г. Песталоцці (XVIII–XIX ст.), учительська діяльність А.Ф. Дістервега (XIX ст.), “Новий інститут для утворення характеру”, школи в Нью-Ленарку і “Нової Гармонії”, організовані Р. Оуеном (XIX ст.), Яснополяньська школа Л.М. Толстого (XIX–XX ст.), школи “батьорого життя”, організовані С.Т. Шацьким, дитячі колонії, керовані А.С. Макаренком, Павліська середня школа, яку очолював видатний український педагог В.О. Сухомлинський... Це той безперервний потік педагогічних пошуків, спрямований на захоплення учнями процесом пізнання, на організацію навчання й виховання, що ґрунтуються на взаємній довірі, любові й повазі вчителів та учнів.

Перед сучасними викладачами постало також складне завдання – розкути думку старшокласника, виховати з нього творчу людину, естета, окрилити таланти, викликати бажання самостійно здобувати й застосовувати знання.

Найефективнішою сучасною формою роботи на уроці, яка допомагає розкритості думки й стимулює навчально-пізнавальну діяльність, є, на наш погляд, використання структурно-логічних схем.

Мета статті – розкрити засоби стимулювання навчально-пізнавальної діяльності старшокласників.

Структурно-логічні схеми стимулюють працю учнів на уроці і їхню особисту участь у роботі вчителя, коли складається схема на дошці (учень говорить учителю, як і що робити в схемі). На уроці виникає той необхідний діалог, якого часом так бракує нам у роботі, а допомагають цьому спеціальні мотиваційні схеми-пам'ятки.

Пропонуємо принцип створення однієї з таких пам'яток.

“Наскільки важливі толерантні відносини вчителя з учнем, учнів між собою, коли народжуються СЛС”

І відразу постає запитання: “На чому повинні ґрунтуватися ці відносини? На якому принципі?”

У центрі відносин – особистість.

Отже, і в центрі цієї пам'ятки – **особистість.**

Що ж найважливіше для кожного з нас?

- Насамперед, щоб нас приймали такими, якими ми є. Ось так виникає перший ланцюг: **особистість – прийнята.**

- Не менш важливо, щоб особистість зрозуміли або хоча б спробували її зрозуміти. Звідси виникає другий ланцюг: **особистість–зрозумій.**

- Але й цього недостатньо для гарних, відносин. Потрібна допомога кожному з нас. Ось третя ланка : **особистості–допоможи.**

- І нарешті, кожен з нас – це індивідуальна особистість, яку ми повинні поважати, незалежно від того, якою вона є. Тому останній ланцюг цієї пам'ятки: **особистість – поважай.**

Отже, кінцевий вигляд цієї мотиваційної схеми-пам'ятки такий:



Ця схема-пам'ятка стала девізом наших уроків літератури.

У ході роботи із СЛС народилася ще одна постійна схема, яку ми з учнями назвали ланцюгом:

Думка ---- Слово ----- Справа

Будь-яка справа починається з **ідеї**. А **ідея** – це думка на півдорозі до дії. Можна думати про все й про всіх, але одна думка може змусити людину зупини-

тися, замислитися глибше, серйозніше, почати розвивати її – переходить у дію, а інша так і залишається думкою, бо до дії так і не доходить справа.

Ми пропонуємо на уроках літератури дотримуватися першого принципу, коли виразниками цікавої думки, ідеї є слова.

От так і з'явився в нас новий ланцюг:



Працюючи над схемами, учні міркують креативно. Звичайно, з окремими положеннями схем можна посперечатися, але одне з наших завдань і полягає в тому, щоб не було байдужих учнів, які з усім погоджуються. Водночас, не володіючи матеріалом, ти не зможеш переконливо захистити свою позицію, аргумент.

У веденні діалогу неабияку роль відіграє розроблений нами принцип ведення уроків. Це своєрідна концепція, на яку спираємося у своїй роботі. Ось її основні положення:

➤ **Уміння слухати і чути кожного.**

Без цього діалог на уроці просто неможливий. Необхідно вчити висловлюватися: думка, словесно оформлена, стає загальним надбанням. У діалозі учасники об'єднані почутим словом і є рівноправними.

➤ **Свобода всіх учасників діалогу.**

Кожен має право на особисте ставлення до науки, мистецтва, дійсності, на своє розуміння будь-якого питання. У діалозі ніхто, будучи вільним, не мовчить.

➤ **Невимушений і вільний плин бесіди.**

Учасники уточнюють і доповнюють одне одного, змагаються в інтелектуальності. І той, хто слухає, почує.

На формування потреби в оволодінні знаннями суттєво впливає ситуація, в якій учень переживає задоволення від своїх успіхів у навчанні. Цей фактор ефективний у всіх випадках. Передусім, він важливий для учнів, які відстають, особливо тоді, коли труднощі в учінні не тільки долаються, а й зростають, коли учень втрачає віру в свій успіх, припиняє навчатися, виявляє негативне ставлення до учіння. Своєчасно створена для таких учнів ситуація успіху стимулює задоволення, почуття радості, вселяє віру в свої сили. Учень починає розуміти, що становище не безнадійне, що його зусилля, спрямовані на оволодіння знаннями, дали й можуть давати позитивні результати. Для здібних учнів, коли навчання дається легко, ситуація інтелектуального задоволення виникає тоді, коли долається вищий рівень труднощів. Тому в процесі створення структурно-логічних схем пропонуємо учням завдання тривірневої складності: творчі, конструктивні, репродуктивні.

Для розвитку потреби в знаннях та інтересу до оволодіння ними, створюючи СЛС, використовуємо такі рекомендації:

1. **Готуйся до обговорення проблеми:** читай, слухай, що думають інші, міркуй, аналізуй, роби висновки.

2. **Не бійся помилок, іди на ризик:** без цього немає нових знань. Не переживай ні страху, ні занепокоєння: твоя позиція може бути заперечена, але в спокійній дружлюбній формі, однак не наполягай на своїх помилках. Визнання своїх помилок – це перемога твого характеру.

3. **Мета діалогу – спільно шукати істину:** це форма колективної пошукової праці, тому не прагни будь-що спростувати опонента, довести свою право-

ту, а спробуй його переконати. У суперечці є тільки одна перемога: нові знання. Демонструючи власну непогрішність, ти відштовхуєш від себе людей. Будь стриманішим.

4. **Слухай інших і усвідомлюй свої відмінності від них:** говори, якщо твоя думка не збігається з думками інших, розходиться з ними, виділяється з загального ряду, але мовчи, якщо стаєш неоригінальним.

5. **Нічого не приймай на віру, без достатнього обґрунтування:** будь-яку думку, будь-яке рішення розглядай тільки як допущення, предмет перевірки, дослідження. Тільки в результаті критичних пошуків приходиш до тих чи інших переконань. Розмірковуючи так, продумаєш усе до кінця й глибоко.

Спираючись на цю концепцію та рекомендації, одержуємо часом несподівані сюрпризи на уроці, коли не учитель, а учні наштовхують на схему, що в процесі підготовки до уроку не була запланована.

Як часто ми ремствуємо у своїй роботі на повну чи часткову відсутність логіки в міркуваннях учнів? А ось досвід роботи зі схемами переконує в протилежному: структурно-логічна схема допомагає учням викладати свої думки в певній послідовності.

Особливості уроку літератури, на якому використовуються структурно-логічні схеми:

1. Забезпечення мотиваційної готовності та позитивного настрою учнів.
2. Актуалізація суб'єктного досвіду старшокласників.
3. Наявність цілей уроку, можливість учнів змінити, доповнити пропонування перелік.
4. Толерантні відносини вчителя з учнями.
5. Спілкування на уроці (монолог, діалог, полілог).
6. Переважні форми роботи: фронтальна, індивідуальна, парна, групова, колективна.
7. Варіативність завдань репродуктивного, частково-пошукового, дослідницького, творчого характеру.
8. Урахування індивідуальних пізнавальних можливостей, темпу й стилю навчальної діяльності учнів.
9. Створення ситуації успіху на уроці.
10. Учитель має відзначити оригінальність суджень, правильність і раціональність шляхів вирішення проблем.
11. Аналіз та оцінювання учнями власної діяльності (пояснити, що вони дізналися, що їм сподобалося, а що ні, що хотілося б повторити на наступному уроці тощо).
12. Рівень диференціації домашніх завдань, можливість вибору (доповнення СЛС, створення власної СЛС (комп'ютерний варіант або рукописний та малюнковий), зв'язна розповідь за таблицею тощо).

Таким чином, ми бачимо, що створення структурно-логічних схем потребує великої попередньої підготовки і викладача, і учнів, напруженої праці на самому занятті. А чи дають ці зусилля особливий ефект, чи вартий результат витраченої праці? При правильному проведенні занять такі засоби навчання відкривають різноманітні шляхи для залучення учнів у духовні пошуки, для організації діяльності кожного з урахуванням індивідуальних особливостей, для створення атмосфери творчого спілкування в колективі, для зростання особистості, здатної до пізнання та творчості.

Ця форма вимагає від викладача значної педагогічної майстерності, бо це – особлива форма уроку, на якому учні самостійно вирішують проблеми. Одні висловлюють свою думку, інші – сперечаються з ними, а треті вирішують, хто правильно, переконливіше відстоював свою позицію, наводив влучніші цитати. І всі разом роблять спробу знайти істину, створити структурно-логічну схему.

Процес створення структурно-логічних схем викликає жвавий інтерес у старшокласників, а інтерес, як відомо, – це стимул пізнання, мотивації процесу навчання і, що доведено на практиці, головна гарантія успіху.

Висновки. Структурно-логічні схеми дають змогу узагальнювати вивчений матеріал, виховують у старшокласників активне творче ставлення до навчальної праці, удосконалюють навички самостійної роботи, стимулюють самоосвіту, формують комунікативні вміння, виробляють навички спілкування з аудиторією.

Отже, стимулювати навчально-пізнавальну діяльність учнів у сучасному розумінні означає спонукати їх до активної навчально-пізнавальної діяльності, підштовхувати до неї, заохочувати, а саме цьому й сприяють структурно-логічні схеми.

Список використаної літератури

1. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
2. Лещинский В.М. Учимся управлять собой и детьми : педагогический практикум / В.М. Лещинский, С.В. Кульневич. – М. : Просвещение : Владос, 1995. – 240 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – С. 471–475.
5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – С. 359–418.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2013.

Кохан Л.В. Стимулирование учебно-познавательной деятельности старшеклассников

В статье рассматривается проблема стимулирования учебно-познавательной деятельности старшеклассников. Доказывается, что использование структурно-логических схем способствует стимулированию учебно-познавательной деятельности старшеклассников: приобщению учеников к поискам, организации деятельности каждого с учетом индивидуальных качеств, созданию атмосферы творческого общения в коллективе, росту личности, способной познавать и создавать.

Ключевые слова: *стимулирование, познавательная деятельность, структурно-логические схемы, активные творческие процессы, мотивы самообразовательной деятельности.*

Kohan L. Stimulation senior students' learning and cognitive activity

The paper considers the problem of stimulating senior students' learning and cognitive activity. It is proved that the use of structural and consequential patterns helps stimulate their learning and cognitive activity. It allows creating different ways to enlist the senior students to search and the atmosphere of creative communication in a team, organizing activities using senior students' individual qualities, personal growth and the abilities to learn and to create.

Key words: *stimulation, cognitive activity, structural and consequential patterns, active and creative process, the reasons of self-educational activities.*

ЕТИЧНІ ЗНАННЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ УЧИНКІВ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

У статті з'ясовано суть поняття “етичні знання”, встановлено їх співвідношення з поняттями “моральна орієнтація”, “сенс”, “установка”; розкрито роль етичних знань у вихованні моральної спрямованості особистості як результату виникнення в індивіда стійкої самоідентифікації зі змістом загальнолюдських і громадянських цінностей; подано деякі способи засвоєння моральних знань підлітками.

Ключові слова: етичні знання, ціннісні орієнтації, моральна спрямованість, підлітки, виховання.

В умовах орієнтації всіх сфер суспільства на гуманістичні цілі та загальнолюдські цінності особливого значення набуває проблема морального виховання підростаючого покоління.

Формування у підлітків основ моральної поведінки, здатності здійснювати моральні вчинки свідомо є важливою умовою оздоровлення сучасного кризового соціуму.

Успішна підготовка дітей до життя у цивілізованому суспільстві залежить від того, наскільки вдалось педагогам створити сприятливі педагогічні умови та прищепити вихованцям звичку чинити морально за різних життєвих обставин.

Етичні знання є порівняно стійкою системою мотивів, що виникають на основі присвоєння індивідом загальнолюдських і громадянських цінностей, які стали для нього суб'єктивно значущими і виступають внутрішніми спонуканнями до моральних вчинків у процесі життєдіяльності.

Теоретико-методологічні основи цієї проблематики в царині освіти розкривають у своїх працях І. Бех, Т. Бутківська, Л. Ваховський, О. Вишневський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, М. Нікандров, О. Савченко, М. Сметанський, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та ін.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практичним досвідом роботи загальноосвітніх навчальних закладів дало підстави свідчити, що моральні знання виступають особливою формою засвоєння дітьми дійсності та цінного досвіду минулих поколінь, в яких відображено закони і норми співжиття людини у суспільстві.

Сучасна школа, дбаючи про високий рівень освіти і виховання покликана дати такі етичні знання учням, які б визначали їх світогляд, ставлення до дійсності, моральні погляди, переконання, вольові якості, котрими вони могли б керуватись у власних діях і вчинках.

Мета статті – з'ясувати суть і зміст етичних знань як основи формування моральних учинків підлітків у процесі позакласної роботи сучасної школи.

Розвиток і формування особистості, у тому числі й засвоєння моральних знань, відбувається лише в процесі власної активної морально-пізнавальної діяльності учнів. Діяльність школи спрямована на те, щоб допомогти дитині усвідомити необхідність моральних учинків і дій у власному житті.

Будь-яка спроба вихователя-вчителя закласти у дитину певне коло знань і моральних форм, обминаючи її власну діяльність, підриває самі основи морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей [7; 8].

Моральні знання є результатом морально-пізнавальної діяльності учнів, у якій розкривається об'єктивна цінність і сутність досліджуваних моральних явищ і фактів (вчинків і дій). Тому в школі виховну роботу з формування етичних знань учнів не можна зводити лише до моральної освіти, пояснення моральних вимог і правил. Така робота повинна мати характер організованої активної творчої морально-пізнавальної діяльності, яка б забезпечувала свідоме засвоєння школярами моральних знань, і прагнення дотримуватись їх у житті [6; 10].

Процес пізнання відбувається шляхом сприйняття зовнішніх ознак і властивостей фактів і явищ морального життя. Ознайомлення з моральними нормами і правилами поведінки має вплив на формування моральних уявлень, моральні вчинки або окремі моральні дії, якщо їх необхідність підтверджується життєвою практикою. Тому певний моральний образ будь-якого явища чи факту морального життя може виникнути у свідомості учня не лише в той момент, коли він почув про ті чи інші правила поведінки, а й спостерігав певний моральний вчинок. Учень може також пригадати, відтворити, ніби знову "побачити" той або інший вчинок, який раніше спостерігав. Більше того, він може уявити цей моральний вчинок у певній ситуації. У зв'язку з цим А. Спіркін наполягає на тому, що вже в уявленнях свідомість вперше відривається від свого безпосереднього джерела й починає існувати як відносно самостійне суб'єктивне явище [5; 9].

Засвоєння підлітками моральних уявлень на основі вербальної інформації вчителя, особистих спостережень дітей за моральними вчинками та діями ровесників і дорослих, аналізу власної поведінки формує у них поведінкові стереотипи. Однак, моральні уявлення цінні не лише тим, що в них фіксуються конкретні зразки поведінки, а й позитивні та негативні вчинки. Вони дають підліткові змогу сформуванню поняття добра та зла, засвоїти цілісну систему моральних норм і правил поведінки, які стають його духовним надбанням і становлять систему цінностей, тим самим допомагаючи реалізувати принцип інтегративності у формуванні моральних якостей особистості.

Уявлення підлітків про вплив певних фактів, дій і вчинків на їх моральне зростання, позитивне ставлення до життя, цінність тих чи інших поведінкових норм являють собою чуттєву форму морального осягнення дійсності, що фіксує у свідомості учня окремі моральні норми й правила, які ґрунтуються на конкретних прикладах, а також різноманітних зовнішніх деталях поведінки.

Збагачення й розширення моральних уявлень підлітків має неабияке значення для формування моральних понять. Зазначимо, що моральні уявлення стосовно понять є чуттєвою формою моральних знань, однак у жодному разі не можна зменшувати їхньої ролі у формуванні здатності до моральних учинків дітей. Виступаючи як образний відбиток у свідомості учня моральних вчинків і дій, вони не лише сприяють засвоєнню конкретних зразків поведінки й усвідомленню пов'язаних із ними моральних правил і норм, але є й основою формування моральних понять, поглядів і почуттів. Утворення понять вимагає нагромадження у школярів власних спостережень, фактів, наочно-чуттєве сприйняття яких сприяє нагромадженню образних уявлень [1; 2].

Моральні поняття є формою абстрактного морального знання, у яких розкривається сутність моральних фактів і явищ. Формуючись на основі моральних уявлень, моральні поняття є більш узагальненою, глибоко усвідомленою і засвоєною формою етичного знання.

Піднесення моральних знань підлітків до понятійного рівня – процес надзвичайно складний. Він вимагає від учнів специфічних форм пізнавальної діяльності. Якщо моральні уявлення як чуттєві образи є результатом сприйняття, то моральні поняття є продуктом мислення, яке являє собою абстрактну форму пізнавальної діяльності та вбирає в себе осмислення й усвідомлення сприйнятих моральних фактів, явищ і прикладів поведінки, визначення сутності моральних якостей особистості, формування моральних правил тощо.

Засвоєнням основ моралі ставить за мету формування певної системи знань як результату духовної та практичної діяльності людства, народу, зафіксованого в історичних подіях, філософських поглядах, моральних поняттях, життєвому досвіді особистості, її уявленнях, думках тощо. Така системність визначається наявністю структурологічних зв'язків між різними галузями здобутих особистістю знань. Система моральних знань включає:

- норми моралі українського народу, підтверджені історичною доцільністю та життєвою необхідністю функціонування, виживання і взаємодії з іншими народами та створення повноцінних умов для передачі досвіду, виховних традицій, духовних і матеріальних здобутків суспільства;

- розуміння основних моральних категорій (альтруїзм, віра, гідність, доброчинність, допомога, жертвність, життєвий оптимізм,

- любов, милосердя, надія, обов'язок, сенс життя, совість, справедливість, честь, щастя, щирість), які визначають ставлення людини навколишнього;

- норми релігійної моралі. Оскільки Україна є полікультурною державою, яку населяють люди різних національностей і концесій, то слід зазначити, що найбільш поширеним є християнство і ті його норми моралі, котрі визначають відносини між людьми, сімейний устрій та поведінку;

- норми поведінки у суспільстві, знання Конституції України, громадянських прав і обов'язків. Любов до Батьківщини й активна життєва позиція, тобто здатність до виконання обов'язку перед Батьківщиною, устремління й докладання посильних зусиль до розвитку держави, підтримки демократичних перетворень і праці на благо України;

- знання власних можливостей, розвиток нахилів і задатків, самовиховання таких моральних якостей, як відкритість, відповідальність, доброта, зичливість, повага до старших, до товаришів, подільчивість, поступливість, розуміння інших, сила волі, самоорганізація, самоосвіта, скромність, терплячість, товариськість, толерантність, турботливість, чесність, чуйність, щедрість, щирість тощо, засвоєння яких є основою формування поглядів, переконань і конкретних вчинків.

Найважливішими завданнями експерименту при формуванні у підлітків моральних знань було:

- формування етичних уявлень, переконань, понять і суджень про моральні вчинки;

- організація позакласної роботи, спрямованої на вивчення моральної діяльності людства як соціокультурного феномену;

- залучення дітей до загальнолюдських та національних моральних цінностей;

- оволодіння досвідом гуманних відносин;
- формування внутрішніх регуляторів моральної поведінки.

Ставлячи за мету формування у підлітків моральних знань учителі використовували різні форми позакласної роботи, серед яких слід виділити прості, розраховані на застосування в їх межах одного методу роботи, від якого вони дістали свою назву (бесіда, лекція); складні, що охоплюють у певній послідовності простіші (тематичний вечір може поєднувати доповідь, літературну композицію, огляд виставки); комплексні, до яких можна зарахувати святкові заходи, тижні культури тощо [3; 4].

Оскільки позакласна виховна робота є різною за своєю спрямованістю й охопленістю школярів, то в ній широко використовувались форми індивідуальної, групової та масової роботи. Як правило така робота будувалась на принципах добровільності та проводилась у вільний від уроків час, виступаючи менш регламентованою і формальною.

Використання диференційованого підходу дало змогу враховувати рівень сформованості у підлітків моральних знань і вчинків, що дало можливість проводити роботу з дітьми за моделями А, В і С.

У першій групі школярів (модель А) виконувалася робота, спрямована на оволодіння знаннями як умови розвитку довільної регуляції емоційної та поведінкової сфер. Особливе значення надавалося позитивному впливові вчителів на учнів, встановленню особистісного контакту зі школярами, готовності прийняти та зрозуміти будь-якого підлітка та його рішення, визначенню мети сумісної діяльності й зацікавленості нею.

У другій групі (модель В) передбачалось, що збагачення знаннями – необхідна умова формування вчинку, у поєднанні з діяльністю, спрямованою на формування емоційно-вольової та практично-діяльнісної сфер підлітків (формування навичок емоційної саморегуляції, ефективного спілкування, комунікативності, підвищення впевненості в собі на тлі самоповаги тощо). Особистісна зорієнтованість діяльності давала підліткові змогу виступати і дійовою особою, і учасником, і ініціатором поглиблення власних етичних знань.

У третій групі (модель С) максимально враховувалися індивідуальні особливості та можливості підлітків самостійної, пошукової, дослідної роботи в оволодінні ними етичними знаннями.

Метою позакласної роботи було розширення етичних знань, здобутих учнями 5–9 класів на уроках, виявлення і розвиток творчих здібностей дітей, організація дозвілля і відпочинку школярів.

Відзначимо високу результативність у цьому напрямі виховних годин (“уроків доброти”), які проводились у всіх класах середньої школи і дали змогу підвищити рівень морально-етичного розвитку дітей.

Проведення виховних годин дало можливість виявити ті проблеми, які найбільше хвилювали підлітків. Позитивний вплив на формування знань про етику і моральні вчинки мало виконання різноманітних творчих завдань.

На іншому занятті “Герої нашого часу” шестикласниками були зроблені малюнки на задану тему. Зображуючи героїв, серед яких найчастіше зустрічались малюнки пожежників, котрі гасять вогонь, лікарів, миротворців, спортсменів, які здобули перемогу, космонавтів, діти зазначили, що герої нашого часу – це обов’язково люди рішучі (29,2%), вольові (26,2%), хоробрі (19,5%), мужні (19,5%), сміливі (17,3%), відважні (11,6%), людяні (11,6%), альтруїстичні (9,6%), скромні (8,4%), зібрані (7,8%), уважні (5,2%), добрі (5,2%), незвичайні (3,2%), гуманісти (3,2%).

У 9 класі на занятті “Ми відповідаємо за власні вчинки” дітям пропонувалось пояснити і розкрити значення відомих цитат: “Не кажи і не роби нічого поганого, навіть тоді, коли ти наодинці з собою. Учись більше соромитись себе, ніж інших” Демокріта; “Закон можна вважати якісним тоді, коли смисл його є точним, якщо вимоги його справедливі, якщо він формує чесноти у громадян” Ф. Бекона.

У роботі з дітьми вчителі використовували етичну бесіду як окремий захід, так і у складі ширших форм (вечорів, зустрічей та ін.). Як організаційна форма роботи бесіда ґрунтується на методі діалогічного спілкування, який передбачає включеність усіх учасників у роботу. В етичних бесідах діти не тільки сприймали інформацію, а вчилися міркувати вголос, висловлювати свої думки, ставити запитання. Такий вид роботи допомагав систематизувати здобуті знання, визначити найважливіші етичні поняття.

З тим щоб виявити рівень морально-етичного розвитку учнів й активізувати процес здобуття знань, вчитель іноді використовував протилежні за характером і мотивами вчинки.

Розкриваючи красу морального вчинку і його зв'язок із самопожертвою, мужністю, героїзмом, вчитель просив навести приклади таких учинків. Спільний аналіз прикладів дітей показав, що моральні вчинки не завжди здійснювались за належної мотивації, у деяких випадках героям сюжетів не вистачало вихованості чи інших якостей, що зменшувало позитивну цінність вчинку. Розмірковуючи над тим, що допустимо і що недопустимо у вчинках, діти дійшли висновку, що здійснення моральних вчинків, прагнення чистоти помислів і бажань значить піклуватись про навколишніх, цінувати їх, виявляти любов і шляхетність. Таким чином, етична бесіда давала змогу не лише передавати дітям знання, активізувати їх мислення, а залучати до самостійного пошуку і формулювання істин.

Для створення повноцінних умов у формуванні знань у підлітків про моральні вчинки був запроваджений факультативний курс “Людинознавство”. Мета курсу полягала в активізації учнів індивідуальної потреби у моральних вчинках, ознайомленні із системою етичних знань, у розширенні власної та колективної свідомості. У розробці програми факультативу ми виходили з того, що сучасний освітньо-виховний процес має забезпечувати всебічний розвиток особистості, становлення її базової моральної культури, здатність до багатоаспектної творчої діяльності.

Експериментальна робота показала, що у старших підлітків зріс інтерес до пошукової роботи у науковому клубі, яким керував учитель історії. Одна із наукових секцій клубу мала етичне спрямування й організовувала пошукову та науково-дослідну роботу учнів під керівництвом учителів, учених. Така робота мала на меті проведення дітьми власного дослідження та розв'язання творчих завдань. У процесі науково-дослідної діяльності діти здобували етичні знання та набували навичок самостійного дослідження. Навчаючись у науковій секції, беручи участь у науково-практичних конференціях, учні вчилися опрацьовувати інформацію, користуватися Інтернетом, оперувати аргументами, вести дискусію, відстоювати власну думку.

Формування в учнів етичних знань ставив за мету гурток “Політес”. У гуртку успішно здійснювалось етичне виховання школярів, створювались умови для свідомого сприймання етичних знань. Виховна програма гуртка передбачала формування у дітей моральної культури й охоплювала всі сфери життєдіяльності підлітків.

Організація гурткової роботи ставила завдання зацікавити діяльністю якомога більше дітей, а також організувати їх розумне дозвілля. Тому силами

гуртківців організовувались і проводились КВК, брейн-ринги, вечори “Герой і вчинок”, “Подорож в країну Етики”, “На перехресті віків”, рольові ігри “Роби як я”, “Ти тільки уяви”, “Я вчинив би тільки так”.

На вечорі “На перехресті віків” силами гуртківців за допомогою керівника драматичного гуртка було поставлено чотири сюжети, об’єднаних спільною тематикою морального вчинку і специфікою його здійснення у різні епохи. У сюжеті “Подвиги Геракла” гуртківці намагались показати цінність морального вчинку в античні часи.

Сюжет “Коперник і Галілей” зосереджував увагу глядачів на середньовічній епосі інквізиції та підкреслював моральну силу людей, котрі випередили час.

Сюжет “Три мушкетери” звеличував моральний учинок епохи Відродження. Діти мали змогу переконатись у цінностях дружби.

У четвертому сюжеті “Через терни до зірок” діти зобразили подвиг першого космонавта. Бесіда, яка відбулась після театралізованого свята, допомогла дітям краще уявити як змінювались чи навпаки залишались незмінними критерії щодо оцінювання людських вчинків, подвигу, героїзму. Водночас діти відзначили, що їх найбільше приваблює у роботі гуртка можливість розширити свій кругозір (26,2%), виявити свої творчі здібності (20,4%), залучитись до абсолютних цінностей (7,2%), стати кращими (18,2%), цікаво і змістовно провести час (14,3%), розширити коло друзів (7,2%), подолати кризу (5,3%), пізнати себе (1,5%).

Робота гуртка враховувала вікові особливості учнів 5–9 класів, тому в деяких випадках створювались групи з молодших і старших підлітків, в яких робота організовувалась із застосуванням дещо відмінних форм і методів. Якщо у групі з молодшими підлітками доречною була жива розмова, то для старших підлітків педагоги готували спеціальні лекції. Деякі заняття були спільними, в основному це була підготовка і проведення творчих вечорів, вечорів відпочинку, вечорів спілкування тощо, що сприяло виробленню традицій та ритуалів гуртка. Піднімали престиж гуртка і його гості, якими були громадські діячі, митці, спортсмени, котрі із задоволенням спілкувались із дітьми, ділились життєвим досвідом, заохочували дітей до вдосконалення етичних знань та моральної діяльності.

Практика показала, що моральні знання про діяльність людини перетворюються на переконання за умови, коли вони входять ланкою до особистого досвіду дітей, підтверджуються життєвими реаліями, розширюються морально-духовними потребами й інтересами сучасних школярів.

Результати експерименту свідчать, що зріс інтерес та активність школярів до позакласної діяльності етичної спрямованості, довіра до вихователів, розуміння необхідності дотримуватись моральних норм і діяти відповідно до них, покращилось ставлення до пошукової діяльності, як такої, що сприяє розвитку моральної сфери сучасних підлітків.

Висновки. Етичні знання, у яких фокусуються тісно пов’язані між собою такі феномени, як моральні орієнтації, установка, особистісний сенс, визначають готовність підлітка до здійснення морального вчинку. Піднесення моральних знань підлітків до понятійного рівня – процес надзвичайно складний. Він вимагає від учнів специфічних форм пізнавальної діяльності. Якщо моральні уявлення як чуттєві образи є результатом сприйняття, то моральні поняття є продуктом мислення, яке являє собою абстрактну форму пізнавальної діяльності та вбирає в себе осмислення й усвідо-

млення сприйнятих моральних фактів, явищ і прикладів поведінки, визначення сутності моральних якостей особистості, формування моральних правил тощо.

Серед перспективних напрямів подальшого розвитку проблеми заслуговують на увагу питання організація ефективного управління процесом здобуття етичних знань на різних рівнях (особистості, класного колективу, школи).

Список використаної літератури

1. Аристотель. О душе. – М. : Соцэкгиз, 1937. – 122 с.
2. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи / В.О. Білоусова. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1997. – 192 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Джола Д.Н.. Теорія і методика естетичного виховання школярів : навч.-метод. посіб. / Д.Н. Джола, А.Б. Щербо. – К. : ІЗМН, 1998. – 392 с.
5. Закон України про загальну середню освіту // Освіта України. – 1999. – № 25. – 23 червня. – С. 4–5.
6. Заранін О.В. Герменевтична феноменологія вчинку як апріорі морального пізнання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.01 / Таврійський національний ун-т ім. В.І.Вернадського. – Сімферополь, 2003. – 19 с.
7. Положення “Про організацію дитячого самоврядування” // Відкритий урок. Розробки. Технології. Досвід. – 2001. – № 1–2. – С. 63–66.
8. Рубцова Т.В. Особенности осознания моральных свойств личности школьниками разного возраста / Т.В. Рубцова // Вопросы психологии. – 1956. – № 4. – С. 8–14.
9. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
10. Цвелих Т.І. Методика морального виховання дітей молодшого і середнього шкільного віку : метод. посібник для вчителів / Т.І. Цвелих, Д.Л. Ваккер, С.С. Коваленко. – К. : Радянська школа, 1974. – 144 с.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2013.

Кравченко И.В. Этические знания как основа формирования моральных поступков подростков в процессе внеклассной работы современной школы

В статье выявлена сущность понятия “этические знания”, установлено его соотношение с понятиями “моральная ориентация”, “смысл”, “установка”; раскрыта роль этических знаний в воспитании нравственной направленности личности как результата возникновения у индивида устойчивой самоидентификации с содержанием общечеловеческих и гражданских ценностей; предложены некоторые способы усвоения моральных знаний подростками.

Ключевые слова: этические знания, ценностные ориентация, нравственная направленность, подростки, воспитание.

Kravchenko I. Ethics knowledges as basis of forming of moral acts of teenagers in the process of extracurricular rabot³ of modern school

There is viyavlena essence of concept “Eticheskie knowledges” in the article, his correlation is set with concepts “Moral orientation”, “sense”, “setting”; the role of ethics knowledges is exposed in education of npravstennoy orientation personality as a result of origin for the individual of steady samoindentifikacii with maintenance of common to all mankind and civil values; some methods of mastering of moral knowledges teenagers are offered.

Key words: ethics knowledges, valued orientation, moral orientation, teenagers, education.

К ВОПРОСУ РАБОТЫ НАД СЛОВОМ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА (5–9 КЛАССЫ)

Статья посвящена актуальным вопросам словарной работы в школьном курсе русского языка (5–9-е классы общеобразовательной школы). Акцентировано внимание на словоцентрическом подходе в обучении.

Ключевые слова: *слово как дидактическая единица, словарная работа, словоцентрический подход.*

Анализ ряда диссертационных работ последних десятилетий по выдвинутой проблеме позволил выделить круг вопросов заявленной темы статьи:

– *работа над словами разных грамматико-семантических категорий:* “Работа над многозначностью слов”, “Изучение иноязычных заимствованных слов”, “Изучение сложных слов с интернациональными корнями”, “Система изучения сложных слов”, “Новые слова как объект изучения в курсе русского языка”, “Основы процесса освоения заимствованных слов”, “Использование тематических групп слов при обучении лексике”, “Слова-символы и методика работы над ними”;

– *работа над словом в контексте анализа текста:* “Этимологический анализ текста”, “Работа над словом в процессе анализа текста”, “Работа над образной и изобразительно-выразительной функциями слов с переносным значением”, “Система работы с метафорической лексикой художественного текста”, “Работа над эстетической функцией слова”, “Этимологический анализ на уроках русского языка в 5–7 классах как средство обогащения словарного запаса школьников”;

– *методика изучения лексических аспектных тем в школьном курсе:* “Лингвометрические основы работы над темой “Лексика”, “Осознание семантики слова в процессе изучения синтаксиса”, “Использование исследовательских методов в лексической работе”, “Методика словарно-стилистической работы на уроках русского языка”, “Системный подход к работе над лексической стороной речи в средней школе” (в методике преподавания русского языка как неродного);

– *когнитивный подход к обучению лексике:* “Когнитивный подход к обучению лексике”, “Методика словарно-стилистической работы: история формирования и эволюция концепта”;

– *изучение фонетики, словообразования, лексики и фразеологии:* “Теоретико-методические основы обучения фонетике украинского языка в гимназии”, “Формирование словообразовательных навыков учащихся 5 классов с учётом принципа преемственности”, “Системность английской лексики”, “Обучение немецкой фразеологии”, “Фразеология в практике преподавания иностранного языка” (в методике преподавания иностранного языка), “Методика расширения потенциального словаря”, “Обучение лексике с национально-культурным компонентом”, “Лингводидактические и психолингвистические основы семантизации и активизации лексикона” (в методике преподавания украинского и русского языков): П. Эра: 1984; Е.В. Бунеева: 1984; С.К. Калантар: 1984; О.В. Лукьянова: 1986; Н.С. Алиева: 1997; Л.Г. Дзампаева: 1998; Т.М. Колесникова: 1999; Р.Э. Ибрагимова: 1999; О.Г. Тимченко: 1999; Н.Л. Мишати́на:

2000; Т.Ю. Васильева: 2002; О.В. Чичкова: 2003; Л.Д. Пономарёва: 2004; Н.В. Чернова: 2004; Ш.А. Магарамова: 2011; Е.Ю. Крюченкова: 2010; З.П. Бакум: 2009; Е.В. Хоменко: 2011; Н.Е. Меркиш: 1998; Н.В. Николаенко: 1999; Люй Цуйнань: 2001; Е.Д. Миронова: 2001; Нгуен Ким Тхань: 2002; Т.В. Мартынова: 2002; К.Р. Абдиев: 2011 и др.)

и обозначить значимость и **актуальность** её в школьном курсе русского языка.

Цель статьи – рассмотреть научно-методические работы последних десятилетий по проблеме работы над словом в школьном языковом образовании и выделить основные направления словоцентрической деятельности.

З.П. Бакум в диссертации “Теоретико-методические основы обучения фонетике украинского языка в гимназии” рассматривает углубление и систематизацию знаний по фонетике в школьном курсе с учётом значимости в процессе обучения упражнений большей частью устного характера. Фонетико-лингвистические, фонетико-речевые и фонетико-коммуникативные упражнения способствуют функционально-стилистическому использованию фонетических средств в речевой и коммуникативной деятельности учащихся на уровне фонетического слова, синтагмы, фразы. Автором разработана классификация фонетико-стилистических упражнений:

- эвфонические, способствующие умению использовать способы благозвучия в речи;
- количественные или математические, предполагающие частотный анализ использования фонем в текстах разных стилей;
- звукописные, направленные на выявление и анализ стилистических процессов в речи;
- звукоотображающие и звукоподражательные, формирующие умения анализировать отображение звуков окружающей действительности через использование говорящим [1, с. 20].

Данная работа представляет интерес для разработки методики обучения русскому языку на основе словоцентрического подхода.

Е.В. Хоменко в “Методических рекомендациях по формированию словообразовательных навыков учащихся 5 классов с учётом принципа преемственности” знакомит учителей с методикой обогащения словарного запаса школьников на основе знаний структуры слова и закономерностей словообразования русского языка, расширения грамматического строя речи, уяснения грамматической системы русского языка в целом и во взаимосвязи единиц разных уровней. Представленные автором виды упражнений позволяют пятиклассникам расширить и углубить знания о функционально-семантических особенностях значимых частей слова и сформировать умения:

- определять способ образования известных слов;
- указывать, от какого слова и с помощью чего образовано данное слово;
- образовывать слова по заданным словообразовательным моделям;
- составлять цепочку однокоренных слов (в порядке их образования);
- пользоваться школьным словообразовательным словарём;
- использовать в речи слова с различными морфемами с учётом их смысловых и стилистических особенностей [7, с. 54].

Н.А. Резниченко в исследовании “Развитие связной русской речи учащихся 5-х классов в процессе работы над выразительными средствами художественного текста” предлагает задания, предусматривающие включение изучаемых выразительных средств в словосочетания, предложения, текст посредством конструктив-

ных действий (синонимическая замена, коммуникативно-целесообразный отбор синонимов, антонимов), трансформационных операций (дополнение, редактирование, восстановление текста), а также продуктивных речевых действий, способствуют повышению уровня владения учащимися связной речью на уроках русского языка.

Представленные автором упражнения формируют такие лексические умения как:

- определять общее лексическое значение слов;
- находить в тексте различные лексические выразительные средства;
- подбирать к данным словам синонимы, антонимы;
- составлять ряды слов-синонимов, пары антонимов;
- устанавливать отличия синонимов друг от друга;
- определять цель использования лексических выразительных средств в речи;
- употреблять нужное выразительное средство в предложении, в тексте в зависимости от коммуникативных целей [6, с. 150].

Значимым для рассмотрения этимологического анализа как части словарной работы в школьной практике является вклад Н.М. Шанского, который указывает на такую важную роль этимологического анализа, как выявление с его помощью мотивации названия слова [8, с. 56], то есть обусловленность выбора формы слова его содержанием. Учёный особенно подчёркивает роль этимологии в привлечении интереса детей к изучению языка. В помощь учителю для работы над этимологией был составлен «Краткий этимологический словарь русского языка» [9].

Сегодня же этимологический анализ представлен как полифункциональный метод мотивации к развитию словаря, осуществления активных действий, самостоятельной и совместной работы школьников по усвоению слов в сочетании с методами наблюдения, сравнения, языкового синтеза, самоконтроля в диссертационной работе Е.А. Крюченковой «Этимологический анализ на уроках русского языка в 5–7 классах как средство обогащения словарного запаса школьников».

Автором предложено комплексно применять этимологический анализ для взаимосвязанного усвоения всех семантических, формальных и функциональных особенностей слова с целью такого развития лексической компетенции школьников (включая повышение мотивации к слову, совершенствование лексических знаний, умений и навыков, формирование ценностно-культурных ориентаций школьника как языковой личности), которое обеспечивает их успешную речемыслительную деятельность [3].

Разработанная Н.Л. Мишатиной концепция речевого развития школьников с опорой на современную теорию концепта и теорию языковой личности признаёт принцип лингвоконцептоцентризма основополагающим принципом построения методической системы обучения русскому языку средствами слова [4].

Предложенная автором учебная модель концептуального анализа слова – имени концепта – представляет собой поэтапное формирование в сознании ученика как носителя русской культуры системного знания о концепте, выраженного в определённых языковых стереотипах, моделирующих ценностную наивно-языковую картину мира:

- создание словарного портрета слова – имени концепта (слово на уровне словаря – лингвистического и энциклопедического);

- создание концептуально-метафорического портрета слова – имени концепта (слово на уровне словосочетания и микротекста);
- создание словесного портрета концепта (слово на уровне Текста и в диалоге культур) [4, с. 24–25].

Особо отметим практическую значимость исследования, которая определяется тем, что материалы диссертации могут быть использованы на уроках русского языка в процессе реализации социокультурной линии обучения и использованы в построении методики словоцентрической деятельности.

Кроме того, важны результаты исследования для школьной лингвоконцептологии – особой инновационной отрасли лингвокультурологического направления в изучении русского языка, системообразующим, ключевым понятием которой является ученик как формируемая языковая личность, его индивидуальная картина мира как основа собственной “мысли о мире” (М. Бахтин) и личностный концепт как ее структурообразующий элемент.

Перечисленные выше работы представляют несомненный интерес, поскольку их отдельные выводы и экспериментальные данные позволяют выявить определенные закономерности в процессе совершенствования работы над словом в школьном языковом образовании. Однако в названных исследованиях практически без внимания остается фактор рассмотрения слова, связанный с его функционированием, в частности, с непосредственным выходом в речетворческую деятельность учеников на всех уровнях: фонетическом, словообразовательном, лексико-орфографическом, морфологическом, синтаксическом и др.

Становится очевидной необходимость и целесообразность научно-методической разработки словоцентрического подхода к проблеме изучения языка в основной школе, о чём свидетельствуют обозначившиеся и заявленные в последнее десятилетие темы подразделов диссертационных работ по специальности 13.00.02 (теория и методика обучения: русский язык):

- “Грамматика и ее соотношение со словарем при словоцентрическом подходе к языку”;
- “Подходы к исследованию цитаты (словоцентрический и текстоцентрический, системно-структурный, когнитивный, лингвокультурный)”;
- “Словоцентрический и несловоцентрический подходы как частные проявления антропоцентрического и системоцентрического подходов”;
- “Словоцентрический подход к языку фольклора (от слова к тексту)”;
- “Сочетание двух противоположных исследовательских подходов к изучению авторской концепции Времени – словоцентрического и текстоцентрического”.

Основная же цель обучения, исходя из положений государственного стандарта, – “формирование коммуникативной компетентности – свободного владения русским языком во всех видах речевой деятельности на основе речевой, языковой, социокультурной и деятельностной компетенций” [2], которые соотносятся со сквозными смысловыми линиями языкового компонента (речевой, языковой, социокультурной и деятельностной).

Речевая линия обеспечивает формирование речевой компетентности путем формирования и совершенствования умений и навыков во всех видах речевой деятельности (аудировании, чтении, говорении, письме), а также готовности решать проблемы личностного и общественного характера.

Языковая линия предусматривает формирование языковой компетентности путем усвоения системных знаний о языке как средстве выражения мыслей и чувств.

Социокультурная линия способствует формированию социокультурной компетентности путем усвоения культурных и духовных ценностей, норм, которые регулируют социально-коммуникативные отношения между полами, поколениями, нациями, способствуют эстетическому и морально-этическому развитию учеников.

Деятельностная (стратегическая) линия способствует формированию деятельностной компетентности путем формирования учебных умений и навыков, овладения стратегиями, которые определяют речевую деятельность, социально-коммуникативное поведение [2].

Свободное же владения русским языком во всех видах речевой деятельности предполагает, прежде всего, словарную работу, способствующую формированию лексических умений и навыков с учётом межпредметной тенденции перехода от знаниецентричной школы к культуросообразной, а в языковом обучении – развитием компетентностного, текстоцентричного и формированием словоцентрических подходов в преподавании дисциплины “русский язык”, который определяется триадой “слово-текст-слово”.

Изучение проблемы усвоения слова продиктовано отсутствием исследований по развитию лексических умений и навыков при интегративном обучении русскому языку средствами совоцентрической деятельности.

Отсутствие словоцентрической деятельности в достаточном объёме подтверждается анализом содержательного компонента понятия слова в действующей программе, который подаётся ниже в виде таблицы.

Таблица

Содержательный аспект понятия “слово” в действующей программе

Классы	Содержание
5	Понятие о лексикологии. Слово и его лексическое значение. Слова с эмоционально-экспрессивной окраской. Ознакомление с толковым словарём. Приёмы толкования лексического значения слова. Однозначные и многозначные слова (систематизация и углубление знаний). Словарная статья многозначного слова в толковом словаре. Прямое и переносное значение слова. Понятие о фразеологии. Фразеологизмы. Фразеологический словарь
6	Словарное богатство русского языка. Общеупотребительные и ограниченные в употреблении (диалектные, профессиональные (в том числе термины) жаргонные) слова. Исконно русские и заимствованные слова. Словарь иностранных слов. Этимологический словарь. Устаревшие слова и неологизмы
7	Стили и типы речи. Лексические особенности стилей речи. Стилистические пометы в словарях.
8	–
9	Основные сведения о языке по фонетике, лексикологии, фразеологии, составу слова, словообразованию, морфологии, синтаксису. Основные нормы русского литературного языка

Проанализировав фрагменты программы, мы имеем возможность убедиться, что развитие и углубление понятия “слово” прослеживается нечетко.

Понятие “слово” от класса к классу в программах рассматривается только в рамках изучения раздела науки о языке “Лексикология. Фразеология” с отсутствием этого раздела в 8-х, 9-х классах (в 9-м классе рассматривается в разделе “Повторение изученного в 5–9-х классах”, как и сведений в этих классах о слове). Учителя и учащиеся нуждаются в более детальном представлении этого понятия в динамике.

Вот почему необходима дополнительная работа по совершенствованию этой части программы, пересмотру работы над словом в системе, которая могла бы обеспечить необходимую лексическую подготовку учащихся, создать благоприятные условия в организации речевой практики, предусматривающей совершенствование словарных знаний школьников.

Выводы. Вопрос словарной работы в школьном курсе русского языка (5–9-е классы общеобразовательной школы) является актуальным, что подтверждают проанализированные выше научно-методические работы, позволяющие выявить определенные закономерности в процессе совершенствования работы над словом в школьном языковом образовании. Диссертационные работы последнего десятилетия по выдвинутой проблеме позволяют выделить несколько основных направлений в методике школьного языкового образования: углубление и систематизация знаний по фонетике в школьном курсе с учётом значимости фонетических средств в речевой и коммуникативной деятельности учащихся на уровне фонетического слова, синтагмы, фразы; обогащение словарного запаса школьников на основе знаний структуры слова и закономерностей словообразования русского языка; формирование лексических умений в процессе работы над выразительными средствами художественного текста, предусматривающей включение изучаемых выразительных средств на уровне слова, словосочетания, предложения, текста; этимологический анализ как полифункциональный метод мотивации к развитию словаря, осуществления активных действий, самостоятельной и совместной работы школьников по усвоению слов в сочетании с методами наблюдения, сравнения, языкового синтеза, самоконтроля; концепция речевого развития школьников с опорой на современную теорию концепта и теорию языковой личности.

Однако в названных исследованиях практически без внимания остается фактор рассмотрения слова, связанный с его функционированием, в частности, с непосредственным выходом в речетворческую деятельность учеников на всех уровнях: фонетическом, словообразовательном, лексико-орфографическом, морфологическом, синтаксическом и др.

Список использованной литературы

1. Бакум З.П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики в гімназії : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З.П. Бакум. – Херсон, 2009. – 36 с.
2. Державний стандарт основної та базової освіти // Освіта. – 2004. – 6 лютого.
3. Крюченкова Е.Ю. Этимологический анализ на уроках русского языка: обогащение словарного запаса : учебно-методическое пособие / Е.Ю. Крюченкова. – Одесса : ООИУУ, 2011. – 85 с.
4. Мишатина Н.Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Наталья Львовна Мишатина. – Санкт-Петербург, 2010. – 48 с.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів із російською мовою навчання. Російська мова 5-9 класи / укл. Є.П. Голобородько, Н.Г. Озерова, Г.О. Михайловська, В.І. Стативка, Л.В. Давидюк та ін.

6. Резниченко Н.А. Развитие связной русской речи учащихся 5-х классов в процессе работы над выразительными средствами художественного текста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ Наталья Александровна Резниченко. – Херсон, 2008. – 223 с.

7. Хоменко Е.В. Методические рекомендации по формированию словообразовательных навыков учащихся 5 классов с учётом принципа преемственности / Е.В. Хоменко. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – 64 с.

8. Шанский Н.М. Происхождение слов и этимологический анализ / Николай Максимович Шанский // В мире слов : кн. для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – С. 236–249.

9. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка / Николай Максимович Шанский. – М. : Просвещение, 1972. – 327 с.

10. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Курінна А.Ф. До питання роботи над словом в шкільному курсі російської мови (5–9 класи)

Стаття присвячена актуальним питанням словникової роботи в шкільному курсі російської мови (5-е-9-е класи загальноосвітньої школи). Акцентовано увагу на словоцентричному підході в навчанні.

Ключові слова: *слово як дидактична одиниця, словникова робота, словоцентричний підхід.*

Kurynnaya A. To a question on the word of a school course in Russian language (grades 5-9)

The article is sanctified to the pressing questions of dictionary work in the school course of Russian(5-e-9-e classes of general school). Attention is accented on words-centrism approach in educating.

Key words: *word as дидактическая unit, dictionary work, words-centrism approach.*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ДО БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті охарактеризовано структурні компоненти соціально-педагогічної діяльності. Визначено об'єкт, суб'єкт, мету, принципи, функції соціально-педагогічної діяльності з формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, соціальний педагог, школярі, безпечна життєдіяльність, принципи, функції.

Швидкий розвиток науки й техніки в сучасному просторі вимагає посилення теоретичного обґрунтування змісту освіти, безперервного збільшення його обсягу, складу навчальних дисциплін, які вивчаються, введення нових навчальних предметів. Це перетворення призвело до того, що навчальний процес виїшов далеко за межі навчальних закладів і зайняв місце в повсякденному житті – професійній діяльності, сім'ї, побуті та відпочинку [3, с. 40]. Така насичена людська діяльність у рамках соціально-економічної та політичної нестабільності країни позначилась на безпеці існування суспільства, знехтуванні людиною своєї безпеки, виникненні нових соціальних небезпек та потребує соціально-педагогічного втручання з боку фахівців, діяльність яких охоплює всі сфери суспільного життя. У колі нового соціального середовища існування людини більш вразливою категорією є діти. Виникає проблема підготовки дітей до життя в умовах небезпечної сучасності засобами соціально-педагогічної діяльності.

Питання з соціально-педагогічної проблематики щодо запобігання й подолання окремих видів небезпек досліджували: П. Автомонов, Л. Жогло, Л. Кальченко, І. Лебедева, М. Малькова, О. Тютюнник.

Дослідження, присвячені підготовці фахівців з безпеки життєдіяльності визначені у працях Г. Кондрацької, В. Березуцького, Є. Желібо, В. Заплатинського, В. Зацарного, В. Нестеренко, Л. Сидорчук, І. Царенко.

Мета статті – визначити структурні компоненти діяльності соціального педагога з формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності.

Соціально-педагогічна діяльність як суспільне явище являє собою своєрідну модель діяльності, спрямованої на вирішення завдань соціального виховання й соціально-педагогічного захисту. Соціально-педагогічна діяльність – це різновид професійної діяльності, яка має свою структуру, що визначає взаємозв'язок її елементів [2, с. 9]. Аналіз досліджень провідних науковців дає змогу стверджувати, що основні структурні компоненти соціально-педагогічної діяльності визначені одноголосно, а деякі розбіжності в їх кількості та змісті лише свідчать про те, що окреслена система на шляху розвитку й збагачення. Так, О. Безпалько, структуруючи соціально-педагогічну діяльність, виокремлює такі компоненти: суб'єкт, об'єкт, мету, завдання, зміст, технології, результат [1, с. 47–80]; І. Зверева – мету, принципи, напрями, етапи, сфери, зміст, форми, методи, прийоми, професійні якості [9, с. 48–57]; А. Капська – суб'єкт, об'єкт, ме-

ту, зміст та функції [8, с. 39–47] тощо. Спираючись на досвід учених, послідовно визначимо структуру соціально-педагогічної діяльності щодо формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності в умовах ЗНЗ та охарактеризуємо її компоненти, починаючи з визначальних елементів – об'єкта й суб'єкта.

У деяких російських і українських підручниках об'єктом виступає дитина від народження до 18 років, але існує інша точка зору, за якою об'єктом може виступати особа з проблемами соціально-педагогічного характеру, незалежно від її віку.

А. Капська визначає такі групи об'єктів соціально-педагогічної діяльності: інваліди (представники різних вікових груп), сім'ї, у яких виховуються діти-інваліди, діти й дорослі, які мають психологічні проблеми, стреси, схильні до суїциду; люди похилого віку; діти й молодь, схильні до девіантної поведінки; діти, які зазнають психічного, фізичного чи сексуального насильства; сім'ї, у яких живуть особи, схильні до вживання наркотиків, алкоголю; кризові, неблагополучні сім'ї, у яких виховується діти-сироти або діти, що залишились без батьківської опіки; багатодітні сім'ї; неповні сім'ї; сім'ї, де виявляється жорстока поведінка батьків, конфліктні ситуації, сексуальна розбещеність; діти, які опинились у складних критичних ситуаціях з різних причин [4, с. 28].

Л. Завацька вважає, що за характером потреб об'єкти соціально-педагогічної діяльності можна поділити на три групи: перша – соціально незахищені люди, друга – маргінальні і третя – особи з відхиленнями в поведінці [2, с. 10].

Таким чином, соціально-незахищеною людиною може бути дитина, а спираючись на класифікацію об'єктів Л. Завацької [2, с. 10], у контексті означеної проблеми, об'єктом соціально-педагогічної діяльності з формування готовності до безпечної життєдіяльності в умовах ЗНЗ виступають школярі.

Суб'єкти, так само, як і об'єкти соціально-педагогічної діяльності, дуже багатогранні. До суб'єктів можуть належати: органи влади, недержавні організації, фізичні особи. За рівнем впливу закладів, організацій, спеціалістів на виховання й захист дитини виокремлюють три категорії суб'єктів: провідні (соціальні педагоги, соціальні працівники, інші спеціалісти); супутні (заклади, організації, спеціалісти зі сфери спорту, культури, охорони здоров'я, соціального захисту); опосередковані (фінансові, економічні й інші організації) [5, с. 15]. Але є очевидним, що провідним суб'єктом соціально-педагогічної діяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу є соціальний педагог, який спроможний організувати та координувати зусилля всіх інших суб'єктів щодо формування готовності школярів (об'єкта соціально-педагогічної діяльності) до безпечної життєдіяльності.

Метою діяльності соціального педагога з визначеної проблеми є формування переконань, норм і стилю інтелектуальної діяльності школярів, які сприяють забезпеченню безпечного існування результатів життя й діяльності в соціальному середовищі [3, с. 43–44]; формування в учнів досвіду прогнозування, запобігання, подолання, мінімізації та подолання наслідків небезпечних ситуацій, шкідливих і небезпечних факторів життєдіяльності [6].

Досягнення мети діяльності соціального педагога з формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності визначається ефективністю соціально-педагогічного процесу, яка залежить від реалізації основних принципів, тобто

вимог. Ефективному формуванню готовності школярів до безпечної життєдіяльності сприяє:

- узгодженість діяльності соціального педагога й школярів (за метою, змістом, методами тощо);
- узгодженість діяльності суб'єктів процесу (соціального педагога, батьків, класних керівників, психолога, вчителів, адміністрації ЗНЗ тощо);
- цілеспрямоване формування мотивації школярів до безпечної життєдіяльності;
- прогнозування готовності до безпечної життєдіяльності;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей школярів;
- стимулювання школярів до самоконтролю;
- систематичне діагностування процесу й поточних результатів формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності;
- систематична активність і самостійність школярів щодо вибору способів забезпечення безпеки в проблемних ситуаціях;
- систематичність й системність у вихованні та навчанні з питань безпеки життєдіяльності;
- реалізація міжпредметних зв'язків ЗНЗ.

Аналіз досліджень (О. Безпалько [1], І. Звереві [9], А. Капської [3]), присвячених особливостям соціально-педагогічної діяльності, дає змогу стверджувати, що соціальний педагог загальноосвітнього навчального закладу у своїй професійній діяльності реалізує певні функції: діагностичну; прогностичну; комунікативну; консультативну; освітньо-виховну; правозахисну; організаційну; запобіжно-профілактичну та соціально-терапевтичну.

Базуючись на змістових характеристиках функцій, запропонованих О. Безпалько [1], І. Звереві [9], А. Капської [8], ми зробили спробу конкретизувати ці функції відповідно до формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Так, виконуючи діагностичну функцію, соціальний педагог виявляє фактори ризику нараження школярів на небезпеку (залучення дітей до вживання наркотиків, алкоголю; приклад жорстокої поведінки батьків у сім'ї, сексуальної розбещеності; конфліктні ситуації; психічне, фізичне або сексуальне насильство); вивчає та оцінює індивідуальні особливості особистості дітей (стійкість до джерел негативного впливу); оцінює особливості розвитку школярів щодо питань безпечної життєдіяльності.

Здійснюючи реалізацію прогностичної функції, соціальний педагог прогнозує розвиток подій, процесів, які відбуваються в учнівському колективі, та виробляє певні моделі соціальної поведінки дітей; визначає пріоритети в напрямках, формах, методах, соціально-педагогічних технологіях адекватно до проблеми; прогнозує результати навчально-виховного процесу з урахуванням найважливіших факторів становлення особистості [7, с. 91]; здійснює соціально-педагогічне проектування щодо формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності.

Здійснюючи виконання правозахисної функції, соціальний педагог ґрунтується на тому, що безпечна життєдіяльність дитини базується на правовій основі державних та міждержавних документів, що передбачає дотримання й захист її прав. Це дає змогу соціальному педагогу відстежувати надання пільг різ-

ним категоріям школярів, представляти їх інтереси в різних інстанціях, співпрацювати з органами соціального захисту та допомоги тощо.

Виконуючи організаційну функцію, соціальний педагог координує налагодження взаємодії між різними спеціалістами ЗНЗ й інших соціальних інститутів з метою системного формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності та залежно від виду й глибини виявленої проблеми; вирішує завдання соціально-педагогічної допомоги, підтримки, виховання та розвитку дитини, яка стала жертвою небезпеки навколишнього середовища.

Здійснюючи виконання комунікативної функції, соціальний педагог забезпечує встановлення множинних контактів між її учасниками в умовах ЗНЗ – взаємодії між школярами, батьками, психологом, класним керівником, учителями тощо.

Здійснюючи реалізацію запобіжно-профілактичної функції, соціальний педагог забезпечує закріплення отриманих позитивних результатів і запобігає виникненню проявів інших видів небезпек. Саме на цій функції має найбільше зосереджувати зусилля соціальний педагог, тому що запобігання негативним явищам, а не на боротьба з їх наслідками, є першочерговим його призначенням.

Виконання освітньо-виховної функції соціальним педагогом передбачає забезпечення цілеспрямованого педагогічного впливу на поведінку й діяльність школярів; заповнення прогалів виховання й освіти дитини в питаннях безпеки життєдіяльності; формування соціальних умінь і навичок, необхідних для подолання небезпек життєвого середовища.

Висновки. Таким чином, організація роботи соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу з формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності на означених у статті структурних компонентах є умовою успішного соціально-педагогічного процесу в окресленому контексті.

Перспективою подальших досліджень вважаємо розробку змісту діяльності соціального педагога з формування готовності школярів до безпечної життєдіяльності на засадах основних принципів і функцій.

Список використаної літератури

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: Навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Ольга Володимирівна Безпалько. – К. : Центр учбової літ-ри, 2009. – 208 с.
2. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навчальний посібник для ВНЗ / Л.М. Завацька. – К. : Слово, 2008. – 240 с.
3. Дронова Т.А. Социально-педагогические аспекты формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов / Т.А. Дронова, А.А. Дронов // Социальные и социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения : межвузовский сборник научных трудов / [науч. ред. М.В. Шакуровой]. – Воронеж : ВГПУ, 2009. – Вып. 6. – С. 40–44.
4. Капська А.Й. Соціальна робота : навчальний посібник / А.Й. Капська. – К. : Слово, 2011. – 400 с.
5. Методи та технології роботи соціального педагога : навчальний посібник / автори-укладачі: С.П. Архипова, Г.Я. Майборода, О.В. Тютюнник. – К. : Слово, 2011. – 496 с.
6. Мошкин В.Н. Закономерности воспитания культуры безопасности [Электронный ресурс] / В.Н. Мошкин // Образование: исследовано в мире : международный научный педагогический Интернет-журнал. – М. : OIM.RU, 2004. – Режим доступа: [http://www.oim.ru/\(reader.asp?nomer=436\)](http://www.oim.ru/(reader.asp?nomer=436)).

7. Першко Г.О. Принципи та функції роботи соціального педагога щодо інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в середовище загальноосвітнього навчального закладу / Г.О. Першко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2010. – № 2. – С. 88–92.

8. Соціальна педагогіка : підручник / за заг. ред. проф. А.Й. Капської. – К. : Центр навчальної літ-ри, 2003. – 256 с.

9. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / за заг. ред. І.Д. Зверєвої. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Логвинова Е.В. Социально-педагогическая деятельность по формированию готовности школьников к безопасной жизнедеятельности в условиях общеобразовательного учебного заведения

В статье охарактеризованы структурные компоненты социально-педагогической деятельности. Определены объект, субъект, цель, принципы, функции социально-педагогической деятельности по формированию готовности школьников к безопасной жизнедеятельности в условиях общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: *социально-педагогическая деятельность, социальный педагог, школьники, безопасная жизнедеятельность, принципы, функции.*

Logvinova E.V. Social and educational activities to build school readiness for life protection in general education academic institutions

The article described the structural components of social and educational activities. Defined object, the subject, the purpose, principles, functions of social and educational activities to build school readiness for safe living at the secondary schools.

Key words: *social and educational activities, social educator, school, life safety, principles, functions.*

**ЕВОЛЮЦІЯ МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ
ДО ВИВЧЕННЯ ПЕРІОДИЧНОГО ЗАКОНУ
ТА ПЕРІОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ХІМІЧНИХ ЕЛЕМЕНТІВ
Д.І. МЕНДЕЛЄЄВА У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ХІМІЇ**

У статті проаналізовано еволюцію методичних підходів до вивчення у загальноосвітніх навчальних закладах найважливішої теоретичної концепції – періодичного закону, періодичної системи хімічних елементів Д.І. Менделєєва і будови атома, визначено позитивні напрацювання у методичній спадщині, спрогнозовано тенденції їх подальшого розвитку у вітчизняній методиці навчання хімії.

Ключові слова: зміст шкільного курсу хімії, періодичний закон як мета і засіб навчання, методичні підходи, причинно-наслідкові зв'язки.

В умовах реформування хімічної освіти в Україні особлива увага приділяється теоретичним знанням, які активно мають використовуватися школярами для пояснення реальних явищ природи й суспільства [10]. Історія розвитку змісту шкільного курсу хімії переконує, що найбільш широкі наукові узагальнення, фундаментальні теорії й закони рано чи пізно знаходять дорогу в школу [2]. Це насамперед стосується і періодичного закону. Відкритий більш як сто років тому, він і до цього часу залишається одним із найважливіших законів хімії й береться за основу структурування курсу неорганічної хімії при її вивченні.

Мета статті – проаналізувати еволюцію методичних підходів до вивчення періодичного закону, періодичної системи хімічних елементів Д.І. Менделєєва і будови атома як найважливішої теоретичної концепції шкільного курсу хімії, визначити позитивні напрацювання в історичному досвіді та спрогнозувати тенденції їх подальшого розвитку у вітчизняній методиці навчання хімії.

Яке ж значення відіграє вивчення періодичного закону і періодичної системи хімічних елементів у сучасному шкільному курсі хімії? Чим викликаний наш інтерес до історико-дидактичного аналізу методичних підходів ознайомлення учнів з періодичним законом на різних етапах розвитку вітчизняної методики навчання хімії?

Враховуючи принцип відповідності навчального матеріалу рівню сучасної науки, неважко зрозуміти, що періодичний закон і періодична система хімічних елементів, які розкриваються у світлі електронної теорії, *виступають науково-теоретичною основою шкільного курсу хімії і посідають у ньому центральне місце*. Під час їх вивчення учитель має можливість переконливо показати значення теорії в розвитку науки, її прогностувальну роль у дослідженні й цим самим сприяти формуванню погляду на хімію як науку [10]. У періодичній системі учні вбачають прояв потужності людської думки, значення наукового передбачення.

Вивчення періодичного закону важливе ще й тому, що він виступає *не лише науково-теоретичною, але й методичною основою вивчення шкільного курсу хімії [6]*. Після вивчення періодичної системи змінюється характер викладання курсу хімії: нові факти співвідносяться із закономірностями, що передбачені системою, на допомогу пам'яті все частіше приходять умовиводи, дедукція посідає

належне місце поряд з індукцією. Все це можливо завдяки *пояснювальній, узагальнювальній і прогнозувальній функціям*, які виконує періодичний закон як методична основа вивчення хімії в середній школі.

Центральне місце належить темі “Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д.І. Менделєєва. Будова атома”, яка вивчається у 8 класі. Знання основних класів неорганічних сполук є базою для вивчення періодичного закону, усвідомлення періодичних змін властивостей сполук хімічних елементів. Вивчення будови атома дає змогу пояснити явище періодичності. Нами окреслено комплекс взаємопов’язаних навчальних, виховних та розвивальних завдань, що вирішуються у процесі вивчення теми [3, с. 5–7].

Для успішного розв’язання завдань навчання, виховання та розвитку учнів глибоко аналізується структура понять теми, яка історично склалася і на якій ґрунтується її вивчення (табл.).

Таблиця

Структура понять теми “Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д.І. Менделєєва. Будова атома”

Опорні поняття		Основні поняття і уявлення, що формуються	
Міжпредметні	Внутрішньопредметні	Нові	Перспективні
Атоми	Проста речовина		Амфотерні оксиди та гідроксиди
Молекули	Металічний елемент Неметалічний елемент		Природні родини типових металічних елементів
Ядерна модель атома	Складна речовина	Періодичність	Природні родини типових
Будова атомів Гідрогену, Гелію, Літію	Оксид Гідроксид	Заряд ядра атома Протонне число	Неметалічних елементів
Фізичний зміст порядкового номера	Хімічний елемент Валентність	Нуклонне (масове) число Нуклони Нукліди Ізотопи Орбіталь	Періодична система
Будова електронних оболонок атомів	Класифікація основних класів неорганічних сполук Амфотерний оксид Амфотерний гідроксид		Будова електронних оболонок атомів елементів малих та великих періодів: s-, p-, d-, f-елементи
Електрон	Поняття про групи подібних елементів	Електронна хмара Спін Електронна оболонка	Періодична зміна в періодах і групах властивостей атомів елементів (радіуса, енергії йонізації й спорідненості до електрона тощо)
Протон	Фізичні та хімічні властивості речовин	Період: малий, великий Підгрупа: головна, побічна	
Нейтрон		Перетворення хімічних елементів	

Вважаємо, що диференційований підхід дає змогу виділити чотири групи понять: *міжпредметні поняття, внутрішньопредметні поняття, нові поняття та перспективні поняття*. Зрозуміло, що міжпредметні та внутрішньопредметні поняття становлять коло необхідних опорних знань, які необхідно актуалізувати для свідомого сприймання учнями періодичного закону і періодичної системи. Відомо, що впродовж вивчення теми ці поняття розвиваються і вдосконалюються, збагачуються новими якісними і кількісними характеристиками. Одночасно формуються й нові поняття, частина з яких, так званих перспективних понять, зазнають подальшого розвитку. При обґрунтуванні методики вивчення цієї навчальної теми враховується наступність у формуванні відповідних понять, усвідомлюється, що поняття “хімічний елемент” є провідним і зазнає суттєвого поглиблення.

Таким чином, періодичний закон Д.І. Менделєєва посідає важливе місце у шкільному курсі хімії, виконуючи дві взаємопов’язані функції: *мети й засобу навчання*. Прагнення до забезпечення певної рівноваги між ними зумовило пошуки різних підходів до вивчення періодичного закону у шкільному курсі хімії.

Як же поступово в історії методики навчання хімії формувалися методичні підходи до вивчення цієї теоретичної концепції? Особливості функцій, які відіграє періодичний закон у навчанні хімії, вимагають, насамперед, ретельного обґрунтування місця його вивчення у шкільному курсі хімії. Завжди актуальними були такі запитання: *Коли найкраще вивчати періодичний закон? Яким повинен бути зміст попередньої підготовки, щоб сприймання його учнями було свідомим?* Питання ці досить важливі, оскільки пов’язані з проблемою загальної структури основного змісту шкільного курсу хімії. Історія розвитку вітчизняної методики навчання хімії засвідчує існування різних думок з цього приводу.

Зразок побудови курсу хімії на принципах періодичного закону свого часу подав Д.І. Менделєєв у своїй класичній праці “Основи хімії” [4], у змісті якої можна умовно виділити три основні розділи: *підготовчий, основний і наступний* [5, с. 31]. Спочатку висвітлювались основні факти, поняття і закони хімії, характеризувалися типові елементи і форми їх сполук, деякі природні групи елементів. Вивчення цього важливого матеріалу *мало на меті підготовку учнів до засвоєння періодичного закону*. Виклад періодичного закону і періодичної системи становив зміст другої частини праці. У третій частині подавалися відомості про хімічні елементи за групами, що було спрямовано на розширення, поглиблення і конкретизацію відомостей про періодичну систему. На цьому етапі періодичний закон використовувався вже як *науковий і дидактичний засіб подальшого вивчення хімічних елементів*. Ця менделєєвська традиція умовного поділу курсу неорганічної хімії на три частини поступово ствердилась у вітчизняній методиці навчання хімії і певною мірою зберігається й в сучасних курсах хімії для загальноосвітніх навчальних закладів. Водночас розвиток наукового знання й методичної думки *якісно змінив співвідношення цих розділів як у часі їх вивчення, так і в змістовому наповненні*. Можна погодитися з тим, що вивченню періодичного закону має передувати нагромадження якомога більшої інформації про елементи та їх сполуки для того, щоб його вивчення було достатньо переконливим. Але переоцінка такого підходу в старих шкільних програмах хімії мала своїм наслідком методичну помилку, згідно з якою, періодичний закон вивчався на завершення курсу як узагальнення, а всі елементи та їх сполуки – до нього. Теорія бу-

дови атома вивчалася як переконливе підтвердження його об'єктивності. За таким варіантом учні не могли засвоїти електронну теорію й скористатися нею для пояснення суті хімічних процесів. Більша частина курсу вивчалася учнями без знання періодичної системи, що свідчило про *ігнорування такої функції періодичного закону, як засіб навчання*. Все це значно знижувало науковий рівень шкільного курсу хімії.

Тому завдяки більш вимогливому відбору матеріалу, необхідного для засвоєння періодичного закону, ще в радянський період розвитку методики навчання хімії були знайдені *можливості значного скорочення підготовчого етапу*, і як наслідок, *більш раннього його вивчення*, у чому переконують сучасні шкільні програми з хімії.

Прихильники іншого підходу вважають, що періодичний закон і періодичну систему слід вивчати якомога раніше. За таким підходом *значно посилюється його функція як засобу навчання*. Проте досить раннє вивчення закону, перенесення його на самий початок курсу без достатньої бази фактичного матеріалу може призвести до формальних знань, догматичного сприймання періодичного закону, що негативно позначиться на засвоєнні хімії як навчального предмета.

Аналіз розвитку шкільної хімічної освіти дає змогу зробити висновок про те, що згідно з принципом провідної ролі теорії у навчанні, *має місце позитивна до тенденція наближення періодичного закону до початку курсу*. Вона спрямована насамперед на *посилення теоретичного рівня змісту, функцій пояснення, узагальнення та передбачення*.

Нами досліджено, як на різних етапах розвитку вітчизняної методики навчання хімії відбувалося *співвідношення історичного і логічного підходів у різних варіантах вивчення періодичного закону*. Зміст теми “Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д.І. Менделєєва. Будова атома” включає, з одного боку, відомості про періодичну зміну властивостей елементів і речовин залежно від зростання відносних атомних мас елементів, а з іншого – відомості про будову атомів елементів. Розкрити причинно-наслідкові зв'язки між цими компонентами змісту, суть періодичного закону на його фізичній основі – електронній теорії – головна навчальна мета вивчення даної теми. *Яким же чином досягається ця мета? Як узгодити класичне менделєєвське і сучасне формулювання періодичного закону? Яке співвідношення історичного і логічного підходу можливе у різних варіантах вивчення періодичного закону і як це позначається на побудові теми?* Насамперед підкреслимо, що історико-дидактичний аналіз проблеми дає нам підстави стверджувати, що таких варіантів існує декілька.

Перший варіант послідовності вивчення періодичного закону і періодичної системи елементів та електронної теорії будови атома відповідає історії відкриття закону і розробки електронної теорії. Згідно з цим варіантом, *спочатку вивчають періодичний закон і періодичну систему на основі лише відносних атомних мас, а потім вводять уявлення про будову атома, після чого знову переходять до періодичної системи вже на цій теоретичній основі*. Так, у 60-х рр. минулого століття за цим варіантом Ю. Ходаков, С. Шаповаленко, Д. Епштейн [9] пропонували вивчати періодичний закон індуктивним шляхом на основі історичного підходу.

Вважаємо, що переоцінювання у цьому випадку принципу історизму призводить до дублювання матеріалу, значних витрат часу, зниження інтересу до предмета.

За другим варіантом вивчення будови атома передувє вивченню періодичного закону і періодичної системи елементів. Останні вивчаються вже на основі електронної будови атома. Передбачається не лише зміна послідовності у вивченні двох основних компонентів змісту. Йдеться про суттєві дидактичні знахідки.

За цим варіантом Н. Ахметов [1], С. Сатбалдіна [8] пропонують в основу вивчення періодичного закону покласти такі положення: а) визначальним у розвитку мислення учнів, особливо творчого, є власна діяльність школяра; б) засобом організації діяльності є зміст, причому особливим чином сконструйований.

При побудові змісту з метою організації власної навчальної діяльності учнів передбачається, що основна частина навчального матеріалу є результатом власного мислення учнів. Організація навчання з позицій такої концепції навчальної діяльності дає можливість вирішити одне з головних завдань перебудови школи – перетворити учня з об'єкта педагогічної дії на суб'єкт педагогічної діяльності.

З цією метою Н. Ахметов і С. Сатбалдіна розробили нову технологію вивчення періодичного закону і періодичної системи елементів. Зокрема, спочатку учні засвоюють, що поняття “хімічний елемент” – одне з провідних понять хімії. Вивчення будови атомів хімічних елементів дає змогу учням у процесі власної діяльності на базі знань кількості енергетичних рівнів в атомах і електронів на останньому енергетичному рівні сконструювати періодичну систему елементів Д.І. Менделєєва. Потім учнів ознайомлюють з історією відкриття періодичного закону хімічних елементів і науковою діяльністю Д.І. Менделєєва, наголошуючи, що він побудував періодичну систему на основі емпіричних знань, без знання теорії будови атома. Пояснюється суть періодичності, формулюється періодичний закон. Сам процес побудови періодичної системи є не що інше, як процес встановлення зв'язку між періодичною системою і будовою атома. Вся подальша робота заснована на періодичній системі елементів.

Переконуємося, що в даному разі повністю ігнорується принцип історизму, що теж негативно позначається на виховній і розвивальній функціях навчання. Адже успішна розробка електронної теорії стала можливою завдяки тому, що періодична система Д.І. Менделєєва спрямувала пошуки причин періодичності і тим самим стимулювала розвиток науки. Розкриття історичних закономірностей допомагає учням сприймати хімію як систему знань, що розвивається, збагнути безмежність хімічного пізнання. Учні повинні зрозуміти ціну знань і відкриттів, побачити за цим боротьбу ідей і поглядів, подолання суперечностей, наукові подвиги вчених.

Аналіз навчального матеріалу, передбаченого таким варіантом вивчення цієї теми, дає змогу зробити висновок не лише про своєрідне конструювання змісту, але й про значне розширення і поглиблення його порівняно з тим, який був закладений у курсі неорганічної хімії радянської масової загальноосвітньої школи.

Ознайомлення з таким варіантом вивчення періодичного закону і будови атома цікаве для вчителя масової школи тим, що дає підставу для творчих роздумів і власних пошуків. Крім того, його можна використати й сьогодні під час поглибленого вивчення хімії в українській школі (в класах хіміко-біологічного профілю тощо).

Ми проаналізували два варіанти, які відрізняються між собою переоцінюванням в одному випадку історичного, у другому випадку – логічного підходів до вивчення періодичного закону.

При побудові змісту теми у чинній програмі з хімії рівня стандарту використано *третій*, так званий *історико-логічний підхід*. Згідно з ним учні переконуються спочатку у виявленій Д.І. Менделєєвим залежності властивостей хімічних елементів і речовин від величини відносних атомних мас елементів, потім розкривається причина цієї залежності, а також структура періодичної системи на основі будови атомів елементів. Історико-логічний підхід, з одного боку, створює оптимальні умови для організації пошукової діяльності учнів, оскільки дає змогу відтворити на уроках проблеми, що виникали в процесі розвитку наукових знань, і тим самим активізує навчальний процес. З іншого боку, дає можливість перейти до вивчення ряду питань відразу ж із сучасних позицій, орієнтуючись на логічні зв'язки навчального матеріалу, повною мірою розкрити науковий подвиг Д.І. Менделєєва, який відкрив періодичний закон лише на основі порівняння відносних атомних мас елементів і хімічних властивостей речовин.

Упровадженню саме цього варіанта вивчення періодичного закону в шкільну практику сприяло те, що напередодні вивчення періодичного закону в курсі фізики учні ознайомлюються з електронною будовою атома і цілим комплексом понять, які у курсі хімії використовуються як опорні міжпредметні поняття (див. табл.).

Методичні особливості розвитку знань про періодичний закон і періодичну систему хімічних елементів на основі вчення про будову атома при вивченні хімії як профільного предмета у старшій школі обґрунтовані нами з урахуванням вимог диференційованого навчання учнів [3, с. 34-45].

Висновки. В історії розвитку навчального курсу хімії простежується тенденція до більш раннього вивчення періодичного закону і періодичної системи хімічних елементів, відчутного скорочення підготовчого етапу до його сприймання учнями. Сьогодні на загальноосвітньому рівні вивчення хімії думка про те, що немає потреби ґрунтовно ознайомлювати учнів з багатьма хімічними елементами стає дедалі актуальнішою, оскільки властивості їх хоча й різноманітні, але підкоряються загальному закону періодичності і кожен елемент посідає певне місце в загальній системі. Тому за місцем елемента в загальній системі можна судити про його властивості і властивості сполук. У цьому методичне значення відкриття Д.І. Менделєєва. *Вивчення періодичної системи як найбільш усеохоплюючого узагальнення знань про елементи і становить головний предмет хімії основної школи.*

Під час поглибленого вивчення хімії у старшій профільній школі показується розвиток періодичного закону, його розуміння піднімається на вищий теоретичний рівень, ілюструється розширення можливостей періодичної системи у зв'язку з поступальним розвитком науки і практики.

Підвищення теоретичного рівня шкільного курсу хімії, як одна з провідних еволюційних тенденцій, означає глибше розуміння тих закономірностей, які відображені в періодичній системі. Саме на етапі вивчення неорганічної хімії у старшій профільній школі можна забезпечити посилення прогностувальної функції теоретичних знань як однієї з провідних тенденцій подальшого розвитку вітчизняної хімічної освіти школярів. Завдяки цьому періодичний закон стає науко-

во-теоретичною основою, принципом, методом і засобом подальшого вивчення хімії.

Список використаної літератури

1. Ахметов Н.С. Химия: 8 клас / Н.С. Ахметов. – М. : Просвещение, 2001. – 192 с.
2. Буринська Н.М. Методика викладання хімії (теоретичні основи) / Н.М. Буринська. – К. : Вища шк., Головне вид-во, 1987. – 255 с.
3. Лукашова Н.І. Методика вивчення періодичного закону Д.І. Менделєєва, періодичної системи хімічних елементів і будови атома : [навчально-методичний посібник із шкільного курсу хімії та методики її викладання] / Н. І. Лукашова. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 87 с.
4. Менделеев Д.И. Основы химии / Д.И.Менделеев. – [13-е изд.]. – М. : Л. : Госхимиздат, 1974. – Т.1. – 1974. – 624 с.; Т. 2. – 1974. – 708 с.
5. Общая методика обучения химии: Содерж. и методы обучения химии : [пособие для учителей] / Л.А. Цветков, Р.Г. Иванова [и др.]; под ред. Л.А. Цветкова. – М. : Просвещение, 1981. – 224 с.
6. Парменов К.Я. Химия как учебный предмет в дореволюционной и советской школе / К.Я. Парменов. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 359 с.
7. Попель П.П. Хімія : [підручник за експериментальною програмою для 8 класу серед. загальноосвіт. школи] / П.П. Попель, М.С. Слободяник. – К. : Академія, 2001. – 230 с.
8. Сатбалдина С.Т. Об организации собственной деятельности учащихся на уроке / С.Т. Сатбалдина // Химия в школе. – 1988. – № 2. – С. 33–38.
9. Ходаков Ю.В. Неорганическая химия: [учебн. для сред. школы] / Ю.В. Ходаков, Д.А. Епштейн, П.О. Глоріозов. – М. : Просвещение, 1969. – 303 с.
10. Чайченко Н.Н. Формування у школярів теоретичних знань з хімії: психолого-педагогічний аспект / Н.Н. Чайченко. – Суми : Мрія-1, 1997. – 118 с.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2013.

Лукашова Н.И. Эволюция методических подходов к изучению периодического закона и периодической системы химических элементов Д.И. Менделеева в школьном курсе химии

В статье проанализирована эволюция методических подходов к изучению в общеобразовательных учебных заведениях важнейшей теоретической концепции - периодического закона, периодической системы химических элементов Д.И. Менделеева и строения атома, определены положительные наработки в методической наследии, спрогнозировано тенденции их дальнейшего развития в отечественной методике обучения химии.

Ключевые слова: *содержание школьного курса химии, периодический закон как цель и средство обучения, методические подходы, причинно-следственные связи.*

Lukashova N.I. Evolution of methodological approaches to the study of the periodic law and the periodic table of chemical elements D.I. Mendelyeyeva in high-school chemistry

The article analyzes the evolution of methodological approaches to the study of secondary schools most important theoretical concept - the periodic law, periodic table of chemical elements D.I. Mendelyeyeva and atomic structure, defined positive developments in methodological heritage, predicted trends of further development in domestic methods of teaching chemistry.

Key words: *content-school chemistry, the periodic law as a goal and a means of learning, teaching approaches, causal relationships.*

МАТЕМАТИЧНІ ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ ЯК ОДНА З ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

У статті розглянуто математичні творчі здібності як одну з якостей учнів ліцею. Проаналізовано складові компоненти, фактори математичних здібностей, їх взаємозв'язок. Охарактеризовано причини труднощів у вирішенні проблеми розвитку математичних здібностей.

Ключові слова: *творча особистість, математичні здібності, творчі математичні здібності, математична творчість.*

Формування та розвиток творчої особистості починається з перших днів життя. Сім'я стає першоджерелом творчих здібностей і потенційних можливостей дитини. Наступним важливим етапом є дошкільне виховання, яке при правильній організації в кілька разів збільшує можливості для подальшого розвитку природних задатків та здібностей особистості.

У школі (ліцеї, освітньому центрі) продовжується формування та розвиток творчих можливостей учнів, причому відбувається розвиток загальних та спеціальних здібностей, що, у свою чергу, розвивають особистість, формують її як успішну, творчу, яка в майбутньому зможе максимально самовиразитися й самореалізуватися в соціумі (суспільстві). Саме тому **метою статті** є розгляд математичних творчих здібностей як однієї з якостей учнів ліцею.

За видами діяльності та сферами розвитку розмежовують:

- інтелектуальні (розумові, когнітивні) здібності, що зумовлюють потребу в здійсненні та досягненні високих результатів у пізнавальній діяльності;
- академічні (навчальні), що сприяють наявності посиленого інтересу до учіння та забезпечують високу успішність у навчанні з будь-якого предмета;
- технічні, що зумовлюють неординарність результатів техніко-перетворювального характеру;
- науково-дослідницькі, що характеризуються схильністю до проведення прикладних та наукових досліджень;
- творчі здібності, що забезпечують прояви творчості в будь-яких видах діяльності та навчальних дисциплінах;
- комунікативні (соціально-етичні) здібності, що забезпечують успішність спілкування в різних системах [1, с. 20].

Крім вищеперелічених, виділяють естетичні, трудові, господарські, організаторські, спортивні, лідерські та інші здібності.

Автори вважають, що здібності можуть мати спеціальний характер і забезпечувати успіх у певній галузі знань або спеціальності (фізико-математичного, технічного, музичного спрямування тощо), а також бути суто предметного характеру й забезпечувати успішність у певному предметі цього спрямування (у математичному – алгебра, геометрія, арифметика тощо), у музичному – гра на музичних інструментах, спів, диригування, композиція. Математичні здібності, як такі, що інтегрують сукупність специфічних якостей, можуть бути зараховані до групи спеціальних здібностей.

Ми поділяємо думки В. Бевза та В. Кузьменка, вважаємо математичну діяльність специфічним видом, яка потребує особливих, спеціальних здібностей – математичних.

На думку В. Крутецького [6, с. 9], проблема здібностей – це проблема і якісна, і кількісна. Серед видів здібностей нас цікавлять математичні.

Відомий психолог В. Крутецький зазначав: “Для того, щоб розвивати математичні здібності учнів, необхідно знати структуру математичних здібностей і вікову динаміку її розвитку” [2, с. 90]. Він розкрив таку структуру математичних здібностей учнів середнього шкільного віку:

- узагальнене математичного мислення;
- згорнутість математичного мислення;
- ефективність формування систем зворотних і багатосторонніх зв’язків;
- взаємодія словесно-логічних та наочно-образних елементів математичного мислення;
- математична пам’ять [3, с. 90].

До цього часу немає загальноприйнятого визначення математичних здібностей, оскільки немає однієї думки щодо їх структури [4, с. 27]. Шведський психолог І. Верделін вважає, що математичні здібності визначаються наявністю фактора R (the general mathematical Reasoning – загальне математичне мислення), яке добре корелює із загальним G-фактором і становить основу, ядро загального інтелекту. У І. Верделіна, на думку М. Метельського, мова йде про інтелектуальний груповий фактор G, і його бачення природно застосувати до обох груп математичних здібностей. Якщо інтелектуальні групові фактори позначити через R_1 та G_1 відповідно для навчально-математичних і навчально-пізнавальних здібностей, а через R_2 та G_2 – для навчально-математичних і загальних науково-творчих здібностей, то R_1 становитиме ядро G_1 , а R_2 – ядро G_2 . Це можна відобразити за допомогою кругів Ейлера (див. рис.).

Таким чином, $R_1 \subset G_1 \subset G$, $R_2 \subset G_2 \subset G$, $R_1 \cup R_2 \subset G_1 \cup G_2 \subset G$.

Якщо індивід не володіє здібностями R_2 , то групу здібностей G_2 не можна вимірювати високим показником, від чого знижується й показник за G-фактором. Це спостерігається в більшості людей, а виняток становлять лише математично обдаровані люди, які вже виявили себе, або потенційні вчені-математики. Якщо індивід показує ще й невисокі здібності R_1 , то володіє лише звичайними навчально-математичними здібностями, і його показник за $G_1 \cup G_2$ також не може бути високим (оскільки $R_1 \cup R_2$ – основний компонент, “ядро”) [4, с. 28].

Група навчальних здібностей учнів структурно відрізняється від групи здібностей до творчої роботи в галузі науки, мистецтва чи іншої суспільно корисної практичної діяльності. Існують окремо навчально-математичні та науково-творчі здібності, причому тільки в останніх яскраво виявляється математична обдарованість [4, с. 48].

Ми поділяємо думки автора та вважаємо, що навчальна математична творчість і наукова математична творчість – відмінні за своєю суттю. Математична наукова творчість притаманна лише обдарованим у галузі математики, а навчальна математична творчість може бути розвинена більшою чи меншою мірою в кожного учня.

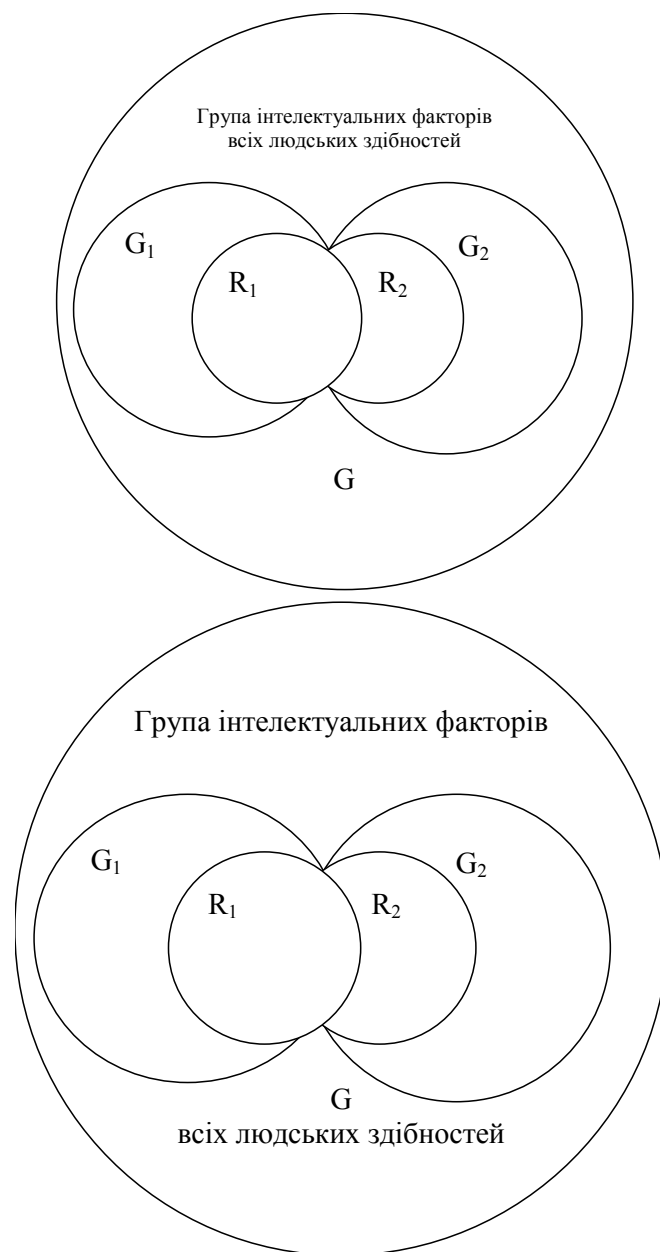


Рис. Структура здібностей (за І. Верделіним)

У структурі навчально-математичних здібностей, на думку М. Метельського, є дві групи інтелектуальних компонентів: загальна та специфічна. Загальноінтелектуальні компоненти навчально-математичних здібностей характеризуються високим ступенем їх прояву й вибірковістю їх застосування – до математичних об'єктів. До них належать математичне абстрагування та схематизація (вказані А. Маркушевичем), оперування абстракціями, символами, схемами, “мистецтво послідовного, правильно розчленованого логічного міркування” (А. Коломогоров), математичне узагальнення й генералізоване сприйняття ситуації, вичерпний аналіз математичної структури та перекомбінація її елементів, гнучкість мислення, строга систематизація математичної інформації, логічне її запам'ятовування й відтворення, точність словесного вираження математичної думки тощо (все це застосовується лише до математичних об'єктів).

До специфічних інтелектуальних компонентів начально-математичних здібностей потрібно зарахувати, перш за все, добру просторову уяву та вміння використовувати наочне зображення абстрактних залежностей, а також “функціональне мислення” (за Ф. Клейном). Сюди належать компоненти, пов’язані з успішним оперуванням іншими основними об’єктами шкільного курсу математики. Про різні здібності до математики можуть свідчити смак до точності доведень та нестандартних задач, розуміння математичних структур і наукових ідей, нахил до розробки математичних алгоритмів, творче застосування алгебраїчного аналізу (методу рівнянь), винахідливість при тотожних перетвореннях, раціональність обчислень тощо.

“Кожен нормальний у психічному аспекті школяр здатний при правильному навчанні більш чи менш успішно оволодіти шкільним курсом математики, набути знань і вмінь в обсязі програми середньої школи” [3, с. 6]. На думку В. Крутецького, “відносна нездібність до математики виявляється в тому, що вивчення математики дається таким учням важко, вони не можуть розраховувати на великі успіхи в математичній діяльності як у значенні швидкості просування, так і в значенні рівня досягнень” [3, с. 6].

Основні причини труднощів у вирішенні проблеми розвитку математичних здібностей М. Метельський [5, с. 106] вбачав у такому:

1. Нечітке уявлення об’єкта дослідження, що призводить до змішування навчально-математичних та науково-математичних здібностей. Коли йдеться про математичні здібності учнів, то досліджувати потрібно їх здібності до вивчення математики в умовах розвивального навчання, а не орієнтуватися на творчість видатного вченого-математика. Така постановка завдання буде сприяти розвитку творчих сил усіх учнів, а не буде зведена до вишукування рідкісних окремих талантів, які в шкільному віці можуть узагалі не виявитися.

2. Для діяльності недостатньо самих лише інтелектуальних якостей. Важливу роль відіграють емоційні та характерологічні фактори, які повинні поряд з інтелектуальними увійти в кожен з двох груп математичних здібностей, щоб створити їх завершену картину.

3. Під час дослідження психології навчально-математичних здібностей не враховують істотні аспекти педагогічного характеру, що призводить до недостатньо точного уявлення й тлумачення отриманих результатів, а отже, до спотворення картини науково-творчих здібностей.

4. Невирішеність питання про фізіологічну природу, механізми інтелектуальних, у тому числі математичних, здібностей; не до кінця розкрита генетична роль природних задатків, обдарованості перешкоджають вирішенню проблем психології здібностей.

За відсутності уваги до розвитку здібностей учнів усе навчання зводиться до орієнтації на “середнього” учня і більш сильні учні звикають до навчання без труднощів і напруги, унаслідок чого розвиток їх здібностей затримується, і вони виявляються невідповідними до успішного навчання у ВНЗ. Так, багато учнів, які мали найвищі бали з математики в школі, стають посередніми студентами вишів. Вступники часто переконуються, що відмінні оцінки зі шкільної математики не рятують їх, бо школа не дала основного – не розвинула їх математичних здібностей, не сформувала самостійного мислення.

Ми підтримуємо ідеї автора, погоджуємось з ним, що першочергове завдання ліцею – розвиток особистості, тому необхідно на всіх рівнях загальної середньої освіти шукати способи та їх реалізовувати, щоб якнайшвидше і щонайраніше виявити в кожного учня різні здібності, їх розвивати та вдосконалювати, а далі на них, як на фундаменті, розвивати елементи (складові) тих здібностей, які потрібні особистості в майбутньому, а також ті, які є менш розвинутими.

Висновки. Навчання математики потрібно організовувати так, щоб у кожного учня розвивати навчально-математичні творчі здібності. Наші подальші дослідження будуть присвячені відшукуванню шляхів розвитку творчих математичних здібностей учнів.

Список використаної літератури

1. Бевз В.Г. Развитие математических способностей у школьников / В.Г. Бевз, В.У. Кузьменко // Матер. Всеукр. дистанційної наук.-метод. конф. з міжнародною участю: Развитие интеллектуальных умений и творческих способностей учащихся та студентов у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу "ІТМ*Плюс-2011". – Суми, 2011. – Т. 1. – С. 20.
2. Вопросы психологии способностей / под ред. В.А. Крутецкого. – М. : Педагогика, 1973. – 216 с.
3. Вопросы психологии способностей школьников / под ред. В.А. Крутецкого. – М. : Просвещение, 1964.
4. Метельский Н.В. Психолого-педагогические основы дидактики математики / Н.В. Метельский. – Минск : Высшая школа, 1977. – 160 с.
5. Метельский Н.В. Пути совершенствования обучения математике: проблемы современной методики математики / Н.В. Метельский. – Минск : Университетское, 1989. – 160 с.
6. Способности и интересы / под ред. Н.Д. Левитова и В.А. Крутецкого. – М. : АПН, 1962. – 308 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Маланюк Н.М. Математические творческие способности как одна из качеств учащихся лицея

В статье рассматриваются математические творческие способности как одна из характеристик учащихся лицеев. Анализируются составляющие компоненты, факторы математических способностей, их взаимосвязь. Характеризуются причины трудностей в решении проблемы развития математических способностей.

Ключевые слова: творческая личность, математические способности, творческие математические способности, математическое творчество.

Malanyuk N.M. Mathematical creativity as one of the qualities of the students of the Lyceum

The paper deals with mathematical creativity as one of the qualities of the lyceum. Analyzed components, factors mathematical abilities, their relationship. We characterize the difficulties in solving the problems of mathematical abilities.

Key words: creative personality, math creative, mathematical creativity, art of math.

ОРГАНІЗАЦІЯ МОНІТОРИНГУ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

У статті розглянуто поняття “моніторинг”, “освітній моніторинг”; визначено складові життєвої компетентності; розкрито методика вимірювання рівня сформованості життєвої компетентності вихованців Хортицького центру.

Ключові слова: моніторинг, освітній моніторинг, педагогічний моніторинг, життєва компетентність, компетенції, інструментарій дослідження.

Успішний поступ України на шляху реалізації пріоритетів компетентісно спрямованої освіти вимагає вирішення ряду педагогічних проблем, серед яких однією з ключових є проблема якісного моніторингу рівня сформованості життєвої компетентності школярів. Основні труднощі її об'єктивного вимірювання зумовлені, по-перше, високою мірою інтегральності феномену життєвої компетентності, по-друге, складністю однозначного визначення її компонентів, по-третє, необхідністю розробки комплексного підходу до їх емпіричного дослідження, адже жодна з існуючих методик психологічної або педагогічної діагностики не здатна охопити весь спектр показників, які відображають сутність життєвої компетентності. Це означає, що зазначена проблема належить до категорії інноваційних і має досліджуватися та вирішуватися у форматі експериментальної діяльності навчальних закладів. Так, у Білій книзі національної освіти України, розробленій колективом науковців Національної академії педагогічних наук України, до першочергових завдань розвитку системи освіти й управління її якістю належить розроблення технологій (методик, інструментів, стандартів) оцінювання якості освіти як специфічного об'єкта, що не завжди може бути вимірний безпосередніми діями й засобами [1, с. 35]. Питання про створення дієвої національної системи моніторингу якості загальної середньої освіти задекларовані в постановах Кабінету Міністрів України “Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти” від 25.08.2004 р. № 1095 та “Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти” від 31.12.2005 р. № 312 [5, с. 18]. Нові підходи до оцінювання якості освіти мають стосуватися і такого її важливого результату, як життєва компетентність випускників навчальних закладів.

Поняття моніторингу (від англ. monitor – стежити, вести спостереження) почали активно використовувати в соціології, економіці, біології, медицині. Не стала винятком і система освіти. В Україні перші практичні спроби оцінити рівень засвоєння учнями знань було зроблено ще в ХІХ ст. – в 1880 р. Просвітитель та земський діяч М. Корф перевіряв знання майже 300 випускників земських шкіл в Олександрівському та Маріупольському повітах, щоб з'ясувати, чи міцні вони [4, с. 2].

На початку 90-х рр. ХХ ст. система освіти адаптується до принципово нових умов життя, до вільного розвитку демократичного громадянського суспільства. Самостійність, надана освітнім закладам, зумовлює перерозподіл управлінських фун-

кцій. Розширюється й ускладнюється зміст діяльності з керівництва школою. Недосконалість традиційних методів контролю за навчально-виховним процесом та інформаційною забезпеченістю управління стає очевидною. Постає питання про необхідність використання моніторингу в освіті. Ця потреба науково обґрунтовується у працях таких учених, як А. Белкін, В. Беспалько, В. Загвязинський, О. Майоров, А. Орлов, М. Поташник, В. Рєпкін та інші [11, с. 48]. У цей самий період стало очевидним, що проголошення експериментів, упровадження інновацій без відстеження їхньої ефективності – ризикований крок. Наслідки експериментів слід відстежувати і прогнозувати. У цьому полягає основне призначення моніторингу [12, с. 6].

Сучасні проблеми оцінювання якості освіти вивчали зарубіжні дослідники, зокрема В. Болотов, С. Славз, М. Зельман, Ф. Ківз, Г. Ковальова, О. Майоров, Т. Невілл, М. Поташник, А. Тайджман, С. Томас, Л. Шепард, Д. Шірінз [5, с. 18].

Теоретичні, методологічні та організаційні аспекти моніторингу якості освіти досліджували вітчизняні науковці О. Ляшенко, І. Булах, Г. Єльнікова, О. Локшина, Т. Лукіна, В. Лунячек, Л. Гриневич, Л. Сбоева, І. Пархомець, О. Дем'яненко, І. Макаренко, Н. Ревуцька та ін. Зокрема, сформульовано підходи до проведення вимірювань якості освіти, виділено об'єкти освітнього моніторингу, визначено його види, рівні, функції, а також запропоновано принципи й основи побудови системного моніторингу якості загальної середньої освіти [9; 13].

У педагогічній науці нагромаджено значну кількість визначень поняття “освітній моніторинг”. Зокрема, В. Єльнікова стверджує: “Освітній моніторинг – це супроводжувальне відстеження і поточна регуляція будь-яких процесів в освіті. Це система, що складається з показників, об'єднаних в еталон, методів їх розробки і постійного спостереження за цими показниками, за станом та динамікою спостережуваного об'єкта з метою його оперативної діагностики, випереджувального визначення його диспропорцій, вироблення та коригування управлінських рішень” [6]. На відміну від контролю, який виявляє рівень навчальних досягнень учнів, моніторинг відповідає на питання: “Чому такий рівень навчальних досягнень і як можна покращити цей результат?” [3, с. 23]. Моніторинг якості освіти – спеціальна система збору, обробки, зберігання й поширення інформації про стан загальної середньої освіти, прогнозування на підставі отриманих об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку, а також розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для органів управління освітою з метою поліпшення якості освітньої системи та підвищення ефективності управління нею [8, с. 54].

Згідно з О. Майоровим, освітній моніторинг – це система організації збору, збереження, обробки й поширення інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і дає змогу прогнозувати її розвиток [10].

Моніторинг навчального процесу – це система збирання, обробки, зберігання й використання інформації про навчальний процес, призначений для інформаційного забезпечення управління його перебігом, що дає змогу описувати стан учнів у будь-який період різними засобами, необхідними і достатніми для вибору адекватної моделі навчання й прогнозування подальших змін стану учнів [12, с. 6].

Педагогічний моніторинг – це:

– форма організації, збору, збереження, опрацювання, поширення інформації;

- тривале спостереження;
- система збору, опрацювання, аналізу, збереження інформації;
- діагностика, оцінювання, прогнозування;
- регулярне відстеження;
- вид інформаційної діяльності [11, с. 48].

Незважаючи на те, що автори по-різному інтерпретують сутність моніторингу в освіті та механізми його здійснення, окреслюється досить чітко коло найбільш істотних характеристик цього поняття:

- неперервність вивчення того чи іншого об'єкта;
- тривалість та системність відстеження;
- цілеспрямованість моніторингової діяльності;
- поліфункціональність та поліпроцесуальність [11, с. 50].

Л. Сбоева зазначає, що сутність моніторингу полягає в синхронності процесів спостереження, оцінювання й вироблення на цій основі нових знань про стан об'єкта з подальшим моделюванням, прогнозуванням і прийняттям відповідного управлінського рішення [13, с. 16].

І. Пархомець називає такі види навчального моніторингу: педагогічний, соціологічний, психологічний, медичний, економічний та демографічний [12, с. 6].

І. Білоус до функцій моніторингу відносить такі: інформаційну, кваліметричну, діагностичну, моделювання, аналітичну, прогностичну, управлінську [2, с. 13].

До основних принципів моніторингу належать: принципи перспективності, відкритості, неперервності, своєчасності, гуманістичної спрямованості, комплексності, об'єктивності та узгодженості [2, с. 14].

Вивчення теоретичних засад освітнього моніторингу дало змогу педагогічному колективу Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру в 2006 р. розробити методику вимірювання рівня сформованості життєвої компетентності вихованців закладу. Для створення еталону (стандарту) щодо рівня сформованості життєвої компетентності дітей потрібно було визначити його критеріальну основу – параметри та показники. Спираючись на наукові погляди вчених щодо класифікацій життєвої компетентності (І. Єрмаков, Д. Пузіков, І. Родигіна, В. Зарицька та ін.) було визначено 12 складових життєвої компетентності вихованців навчально-реабілітаційного центру:

1. Життєтворчі компетенції, які полягають у здатності особистості самостійно, свідомо і творчо визначати, проектувати і здійснювати власне життя.

2. Життєздатні компетенції – це сукупність здатностей особистості, які пов'язані з її спроможністю розвивати та відтворювати на якісно вищому рівні свій життєвий потенціал, застосовувати його для успішного, свідомого і творчого вирішення життєвих завдань, творення власного життя.

3. Компетенції навчатися впродовж життя – це здатність і готовність особистості ефективно використовувати та швидко поповнювати, розширювати, інтегрувати власний досвід (у тому числі знання, уміння, навички) для вирішення нестандартних життєвих завдань.

4. Соціальні компетенції – це здатність і готовність особистості до соціальної дії, соціальної активності та мобільності, набуття і виконання пов'язаних з ними соціальних ролей, гуманне ставлення до людей, свідоме ставлення до виконання сімейних ролей.

5. Комунікативні компетенції включають сукупність здатностей, пов'язаних з ефективним спілкуванням, а саме: володіння рідною та іноземними

мовами, знання, уміння й навички, пов'язані із застосуванням засобів комунікації; наявність вмінь, пов'язаних з розумінням психологічних особливостей спілкування, здатність та готовність до реалізації навичок уникнення та вирішення конфліктів, володіння навичками самопрезентації.

6. Інформаційні компетенції – це сукупність здатностей, які визначають успішність участі особистості в різноманітних інформаційних процесах, що відбуваються в суспільстві, визначають її спроможність шукати, опрацьовувати, використовувати, зберігати та передавати різноманітну інформацію.

7. Політичні (політико-правові) компетенції – це сукупність здатностей особистості, які визначають рівень її політичної і правової культури особистості, міру і успішність її політичної активності, відповідність її життєдіяльності правовим нормам, встановлених державою.

8. Трудові (професійні) компетенції – це здатність і готовність особистості до продуктивної трудової діяльності, пов'язаної з побутом, господарюванням, професійними обов'язками; набуття нових професійних навичок, здатність і готовність підвищувати свою професійну кваліфікацію, оволодівати суміжними і новими напрямками діяльності.

9. Полікультурні компетенції – це здатність особистості жити разом, готовність до порозуміння з представниками інших культур, готовність до міжкультурного діалогу, співпраці з представниками інших мов, культур, релігій.

10. Культурно-дозвіллеві компетенції – це здатність особистості доцільно розподіляти свій вільний час, вміння планувати свій культурний відпочинок.

11. Сімейно-побутові компетенції – це здатність і готовність особистості до оволодіння навичками господарсько-побутової діяльності в сім'ї, сформованість уявлень про сутність родини, функції батьків, про родинні цінності, знання нормативно-правової бази, яка регулює сімейні відносини.

12. Екологічні компетенції – це здатність і готовність особистості усвідомлювати себе часткою природи, відчувати відповідальність за неї як за національне багатство, проводити активну екологічну діяльність та нетерпимо ставитися до тих, хто завдає шкоди природі.

На основі життєвих компетенцій, з урахуванням вікових особливостей дітей, колективом закладу були розроблені моделі випускників початкової, середньої та старшої школи, які за відсутності загальнодержавних стандартів моніторингу життєвої компетентності моделі випускників умовно визначені як еталон (стандарт) моніторингового дослідження.

В основі моделі для кожної вікової категорії покладено зміст компетенцій, яких має набути випускник у певному віці, визначено методи та види діагностики. Основними видами діагностики визначено педагогічну, психологічну, соціологічну і самооціночну.

До основних методів діагностики належать педагогічні методи, анкетування, тестування та опитування.

Моніторинг життєвої компетентності вихованців Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру здійснюється за такими напрямками:

- соціологічне оцінювання рівня сформованості життєвих компетенцій дітей;
- психологічне оцінювання рівня сформованості життєвих компетенцій дітей;

- педагогічне оцінювання рівня сформованості життєвих компетенцій дітей;
- самооцінка рівня сформованості життєвих компетенцій дитини;
- оцінювання рівня сформованості життєвих компетенцій дитини батьками.

Таким чином, реалізація моніторингу рівня сформованості життєвих компетенцій можлива лише в єдності соціологічних, педагогічних, психологічних та особистісних параметрів, за рахунок чого досягається максимальна об'єктивність дослідження.

Кожен напрям моніторингу передбачає банк інструментарію, критерії та стандарти відстежування рівня сформованості життєвих компетенцій.

Соціологічний інструментарій.

Соціологічні дослідження проводяться за розробленими соціологічними анкетами відповідно до вікових категорій дітей.

Соціологічне дослідження щодо рівня сформованості життєвих компетенцій молодших школярів здійснюється за розробленою анкетною, яка складається з 22 запитань, спрямованих на визначення рівня сформованості семи груп компетенцій: життєтворчих, життєздатних, культурно-дозвіллевих, сімейно-побутових, інформаційних, політичних та навчання впродовж життя.

Соціологічне дослідження щодо рівня сформованості життєвих компетенцій дітей середнього шкільного віку здійснюється за розробленою анкетною, яка складається з 40 запитань, спрямованих на визначення рівня сформованості десяти груп компетенцій: життєтворчих, життєздатних, соціальних та сімейно-побутових, інформаційних, політичних, професійно-трудова, екологічних, культурно-дозвіллевих та навчання впродовж життя.

Соціологічне дослідження щодо рівня сформованості життєвих компетенцій дітей старшого шкільного віку здійснюється за розробленою анкетною, яка складається з 48 запитань, спрямованих на визначення рівня сформованості одинадцяти груп компетенцій: життєтворчих, життєздатних, соціальних та сімейно-побутових, інформаційних, політичних, полікультурних, екологічних, професійно-трудова, культурно-дозвіллевих та навчання впродовж життя.

Кожна анкета містить інструкцію щодо її заповнення та відповідає всім вимогам проведення соціологічного дослідження.

Педагогічний інструментарій.

Педагогічним інструментарієм щодо визначення рівня сформованості життєвих компетенцій виступають карти визначення рівня сформованості компетенцій, розроблені відповідно до вікових категорій.

Особливістю цього виду оцінювання є варіативність добору діагностичних методик. Стандартизованим є перелік компетенцій, яких повинен набути учень у певному віковому періоді, за певними напрямками.

До методів педагогічної діагностики належать:

- педагогічне спостереження;
- усне або письмове опитування;
- контрольна робота;
- написання твору;
- педагогічне анкетування або тестування;
- опитування батьків дитини;

– створення штучної ситуації (у якій компетенція, що визначається, виділена, виявлена та оцінюється найкраще) тощо.

Психологічний інструментарій.

Психологічним інструментарієм щодо визначення рівня сформованості життєвих компетенцій виступають певні психологічні методики.

Психологічні методики діагностики підібрані згідно з віковими особливостями вихованців та відповідають таким характеристикам, як точність, валідність та стандартизованість.

Для психологічного моніторингу молодших школярів використані такі методики:

1. Анкета пізнавальної мотивації.
2. Анкета схильності до основних видів діяльності.
3. Тест шкільної тривожності Філіпса.
4. Тест “Басса-Дарки”.

Психологічний моніторинг для учнів середніх класів передбачає використання таких методик:

1. Методика К. Замір у модифікації А. Реана щодо мотивації професійної діяльності.
2. Опитувальник для виявлення готовності школярів до вибору професій (В.Б. Успенський).
3. Опитувальник міні-мульти (ММРІ).
4. Тест “Креативність”.
5. Методика “Ціннісні орієнтації” М. Рокіча.
6. Тест “Рівень суб’єктивного контролю” (УСК).
7. Методика “Оцінка комунікативних і організаторських здібностей”.
8. Методика “Що вам заважає встановлювати контакти з партнерами за допомогою емоцій”.
9. Опитувальник “Басса-Дарки”.
10. Тест шкільної тривожності Філіпса.
11. Методика “Некерована емоційна збудливість”.
12. Тест на стрес Хорста Зиверта.

Психологічний моніторинг для учнів старших класів передбачає використання таких методик:

1. Методика К. Замір у модифікації А. Реана щодо мотивації професійної діяльності.
2. Опитувальник для виявлення готовності школярів до вибору професій (В.Б. Успенський).
3. Опитувальник міні-мульти (ММРІ).
4. Тест “Креативність”.
5. Методика “Ціннісні орієнтації” М. Рокіча.
6. Тест “Рівень суб’єктивного контролю” (УСК).
7. Методика “Оцінка комунікативних і організаторських здібностей”.
8. Методика “Що вам заважає встановлювати контакти з партнерами за допомогою емоцій”.
9. Опитувальник “Басса-Дарки”.
10. Тест шкільної тривожності Філіпса.
11. Методика “Некерована емоційна збудливість”.

12. Тест на стрес Хорста Зиверта.
13. Тест “Здатність до самоврядування”.
14. Методика вивчення локалізації контролю.
15. Методика “Визначення рівня тривожності”.
16. Опитувальник “Оцінка рівня домагань”.

Результати тестування обробляються за допомогою стандартизованих авторських інтерпретацій і подаються як узагальнені результати з визначенням рівня сформованості певного вміння учнів у відсотковому співвідношенні.

Інструментарій для самооцінки дітей та їх оцінювання батьками.

Разом із соціологічним, педагогічним та психологічним дослідженнями ефективно використовується оцінювання якості життєвих компетенцій дітьми та оцінювання якості життєвих компетенцій у своїх дітей батьками. Ці дослідження проводяться за допомогою таких анкет: анкета для дітей “Сформованість життєвих компетенцій учнів” та анкета для батьків “Сформованість життєвих компетенцій вашої дитини”. Їх зміст є однаковим і являє собою перелік життєвих компетенцій з їх головними складовими, але в першому випадку учні оцінюють себе самі, а в другому – рівень сформованості компетенцій у своїх дітей оцінюють батьки.

Оцінювання проводиться за 12-бальною шкалою, яка є найближчою і найзрозумілішою дітям і їхнім батькам. Кожний респондент повинен уважно прочитати назву та головні складові кожної компетенції і визначити рівень її сформованості саме у себе (анкета для дітей) або у своєї дитини (анкета для батьків). Для цього їм необхідно співвіднести рівень сформованості певної компетенції у себе (або у своєї дитини) за шкалою від 1 до 12, де 1 бал позначає низький рівень сформованості компетенцій, 12 балів – найвищий рівень сформованості компетенцій.

Після обробки всіх анкет, тестів, опитувальників, карт отримуємо результати п’яти досліджень: соціологічного, педагогічного, психологічного, самооцінки дітей та оцінювання рівня сформованості компетенцій у своїх дітей батьками. Ці результати заносимо у спеціальну таблицю середніх показників моніторингу. На основі облікових даних обчислюємо середні дані по всіх класах, де проводився моніторинг шляхом знаходження середнього арифметичного показника (КСк середнє).

Отриманий результат є найбільш об’єктивним показником рівня сформованості певної компетенції у дітей даного віку.

Інтерпретація результатів щодо визначення рівня сформованості життєвої компетентності вихованців здійснюється за високим, достатнім, середнім, задовільним та низьким рівнем. Оформлення результатів моніторингового дослідження відбувається у вигляді констатувальних і порівняльних діаграм, висновків та рекомендацій щодо підвищення рівня сформованості певних компетенцій в учнів певного класу.

Якщо моніторингове дослідження проводиться на початку навчального року, то його результати є констатувальними, тому створюються діаграми, надаються висновки та рекомендації за результатами дослідження. Якщо моніторингове дослідження проводиться в кінці начального року, то його результати обов’язково порівнюються з попередніми, відстежується динаміка у процесі формування життєвих компетенцій учнів. Це дасть можливість визначити ефективність роботи педагогічного колективу, ступінь виконання рекомендацій, наданих після первинного моніторингу, а також зміни у процесі формування життєвих

компетенцій. Надається розгорнутий висновок та рекомендації на майбутній навчальний рік щодо вдосконалення навчально-виховного процесу.

Під час запровадження моніторингу якості сформованості життєвих компетенцій учнів велике значення має розподіл обов'язків учнів, вчителів, вихователів, психологів, батьків та методистів. Пропонуємо такий варіант.

Вчитель:

- заповнює педагогічну карту визначення рівня сформованості компетенцій у дітей;
- узагальнює учнівські дані, підраховує результати і передає методисту для подальшої обробки й узагальнення;
- допомагає методисту провести соціологічне дослідження;
- за даними моніторингу проводить поточну корекцію методики і технології організації і здійснення навчально-виховного процесу.

Вихователь:

- організовує і проводить анкетування щодо самооцінки якості життєвих компетенцій дітьми;
- організовує анкетування батьків щодо оцінювання якості життєвих компетенцій своїх дітей, передає дані методисту для подальшої обробки й узагальнення.

Учень:

- під керівництвом вчителя (вихователя, психолога) заповнює анкети, тести, опитувальники; результати віддає вчителю (вихователю, психологу);
- по ходу заповнення діагностичного матеріалу робить висновки про динаміку змін і здійснює за допомогою вчителя, вихователя або психолога поточне коригування своєї навчально-виховної діяльності та особистісного зростання.

Психолог:

- проводить психологічні дослідження, обробляє їх, робить висновки щодо рівня сформованості певних компетенцій у учнів, результати для узагальнення надає методисту.

Батьки:

- отримують факторно-критеріальну модель рівня сформованості компетентності учня;
- заповнюють анкету “Сформованість життєвих компетенцій учнів”;
- якщо потрібно, допомагають учневі здійснювати поточне коригування рівня сформованості певних компетенцій.

Методист:

- здійснює подальшу обробку результатів соціологічного, педагогічного дослідження, а також результатів самооцінювання учнями та їх батьками рівня сформованості компетенцій;
- узагальнює результати моніторингу;
- надає рекомендації щодо підвищення рівня сформованості окремих груп компетенцій;
- виявляє фактори, які негативно впливають на формування окремих груп компетенцій;
- вносить пропозиції щодо змін у річному плані школи стосовно методичної роботи з педагогами.

Дані про динаміку формування в учнів життєвої компетентності, отримані в результаті впровадження описаної системи моніторингу, представлені в додатку А.

Висновки. Отже, при розробці системи моніторингу щодо визначення рівня сформованості життєвої компетентності школярів найважливішим є чітке окреслення результатів, визначення стандартів та верифікація засобів діагностики (анкети, тестування, опитування тощо) на предмет їх валідності. Вирішення цього завдання лежить у площині підбору відповідних формальних і змістових показників моніторингу рівня сформованості життєвих компетенцій, а також розробки відповідно до цих показників діагностичних завдань.

Розроблена та впроваджена в умовах Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру система моніторингу визначення рівня сформованості життєвої компетентності школярів має ряд принципово важливих характеристик, а саме:

- забезпечує інформацією про якість і ефективність використовуваних дидактичних засобів;
- допомагає тісніше пов'язати теорію і практику навчання та виховання;
- допомагає прогнозувати навчально-виховні ситуації на наступний навчальний рік;
- дає можливість оперативно втручатися і вносити відповідні корективи у педагогічний процес;
- допомагає планувати роботу за проблемою з учителями та учнями;
- створює умови для порівняння власної оцінки діяльності педагогічного колективу з незалежною;
- допомагає визначити рівень сформованості життєвих умінь у дітей;
- створює програмно-методичне забезпечення процесу формування життєвих компетенцій дітей;
- координує діяльність педагогів, що працюють в одному класі (групі);
- виявляє ступінь задоволеності учнів процесом набуття життєвих компетенцій.

Список використаної літератури

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009.
2. Білоус І. Практика моніторингу / І. Білоус // Завуч. – 2008. – № 35. – С. 13–23.
3. Бобеляк Н. Моніторинг в освіті / Н. Бобеляк, Н. Кондрашова, І. Пукач, С. Сімченко // Педагогічна думка. – 2010. – № 4. – С. 22–34.
4. Буркіна Н.В. Модель моніторингу підготовки учнів / Н.В. Буркіна, Т.О. Лукіна // Шкільний світ. – 2001. – № 9. – С. 2–8.
5. Гріневич Л. Методологічні засади цілісності системи моніторингу якості освіти / Л. Гріневич // Освіта і управління. – 2010. – Т. 13. – № 4 – С. 18–25.
6. Єльнікова Г. Основи адаптивного управління : курс лекцій / Г. Єльнікова. – К. : ЦППО АПН України, 2002.
7. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : монографія / Т.О. Лукіна. – К. : Вид-во НАДУ, 2004. – 300 с.
8. Лукіна Т.О. Загальні принципи та організаційні засади моніторингу як засобу управління якістю освіти на різних рівнях / Т.О. Лукіна // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2007. – №2. – С. 52–60.

9. Ляшенко О.І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти / О.І. Ляшенко // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2007. – № 2. – С. 34–40.
10. Майоров А.Н. Моніторинг в освіті / А.Н. Майоров. – Інтеллект-Центр. – 2005. – 424 с.
11. Макаренко І. Проблема моніторингу в педагогічній теорії і практиці / І. Макаренко // Рідна школа. – 2010. – № 7–8. – С. 47–50.
12. Пархомиць І. Моніторинг навчання / І. Пархомиць // Завуч. – 2006. – № 26. – С. 6–7.
13. Сбоева Л. Моніторинг якості освіти / Л. Сбоева // Директор школи. – 2009. – № 23. – С. 16–27.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2013.

Нечипоренко В.В. Организация мониторинга уровня сформированности жизненной компетентности учащихся учебно-реабилитационного центра

В статье рассматриваются понятия “мониторинг”, “образовательный мониторинг”; определены составляющие жизненной компетентности; раскрыта методика измерения уровня сформированности жизненной компетентности воспитанников Хортицкого центра.

Ключевые слова: мониторинг, образовательный мониторинг, педагогический мониторинг, жизненная компетентность, компетенции, инструментарий исследования.

Nechiporenko V. Organization of monitoring the level of formation of vital competence of students of educational and rehabilitation center

The article deals with the concept “monitoring”, “educational monitoring”; the article defines the components of life competence; the article discloses the measurement method of formation the life competence of pupils of Khortitsky center.

Key words: monitoring, educational monitoring, monitoring of teaching, life competence, competence, research tools.

Додаток А

Порівняльний аналіз рівня сформованості ключових життєвих компетенцій учнів 3, 6 та 10-х класів у 2006 р. і 2011 р.

З метою відстеження динаміки рівня сформованості життєвої компетентності в цілому та окремих ключових компетенцій учнів з 2006/2007 н.р. проводиться моніторингове дослідження: “Визначення рівня сформованості життєвої компетентності учнів Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру”.

Моніторинг проводиться за п’ятьма основними напрямками:

- анкетування учнів 2–11-х класів Хортицького центру щодо визначення рівня сформованості ключових життєвих компетенцій;
- опитування класних керівників щодо визначення рівня сформованості ключових життєвих компетенцій учнів 2–11-х класів;
- психологічні дослідження щодо визначення рівня сформованості ключових життєвих компетенцій учнів 2–11-х класів;
- самооціночні дослідження учнів щодо визначення рівня сформованості у них ключових життєвих компетенцій;
- анкетування батьків щодо визначення ними рівня сформованості ключових життєвих компетенцій у своїх дітей.

Дослідження проводиться серед учнів усіх класів, проте з метою визначення динаміки рівня розвитку життєвої компетентності було відібрано з них

три: треті класи як представники початкової школи, шості класи – середньої ланки освіти, десяти класи – старшої школи.

В рамках моніторингу відстежується динаміка формування 12 ключових компетенцій, а саме: життєтворчі компетенції, компетенції життєздатності, компетенції навчатися впродовж життя, соціальні, сімейно-побутові, комунікативні, інформаційні, трудові (професійні), політичні, культурно-дозвіллеві, полікультурні й екологічні компетенції. З метою здійснення аналізу рівня сформованості життєвої компетентності учнів було виокремлено по 7–8 ключових компетенцій в кожному з обраних класів.

Нижче наведено детальний аналіз динаміки рівня сформованості ключових життєвих компетенцій учнів 3, 6 та 10-х класів протягом 2006–2011 н.р.

В учнів 3-х класів відстежується позитивна динаміка рівня сформованості ключових життєвих компетенцій, таких як: життєтворчі, сімейно-побутові, комунікативні, інформаційні, трудові (професійні), політичні, культурно-дозвіллеві та компетенції навчання впродовж життя. Виходячи з даних, поданих на рис. 1 показники життєтворчих компетенцій зросли з 69,3% до 80,3%, тобто на 11%; компетенцій навчання впродовж життя – з 76,5% до 82,2% (на 5,7%); сімейно-побутових компетенцій – з 76,3% до 89,8% (на 13,5%); комунікативних компетенцій – з 58% до 78,1% (на 20,1%); інформаційних компетенцій – з 74,8% до 81% (на 6,2%); трудових (професійних) компетенцій – з 71,4% до 82,1% (на 10,7%); політичних компетенцій – з 83,7% до 92,5% (на 8,8%); культурно-дозвіллевих компетенцій – з 67% до 82 (на 15%).

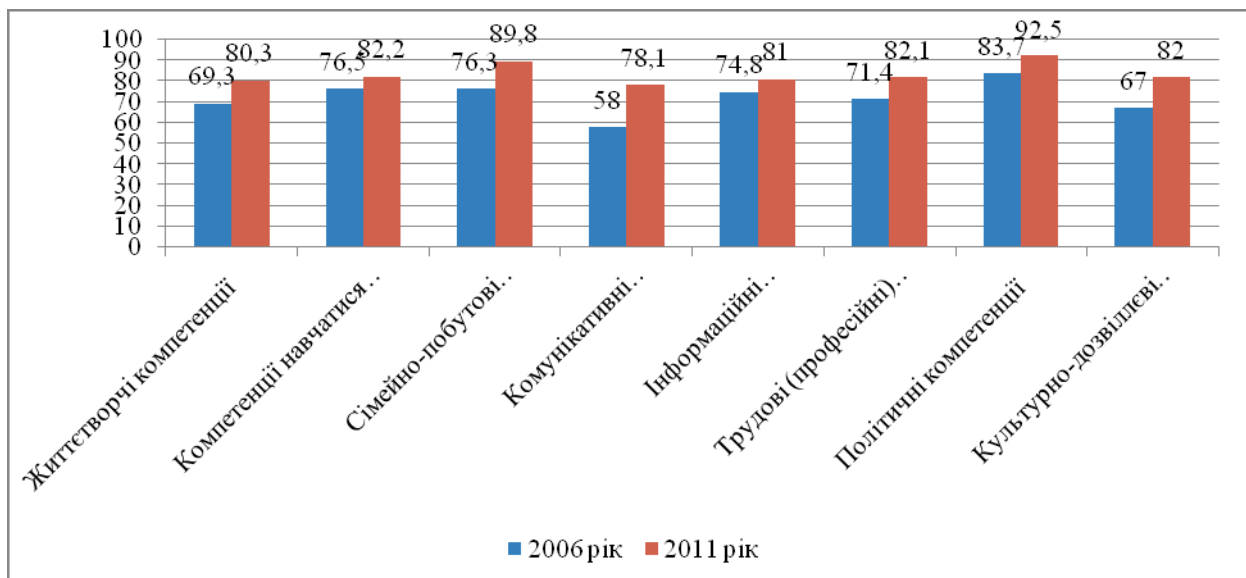


Рис. 1. Динаміка рівня сформованості ключових життєвих компетенцій учнів 3-х класів протягом 2006–2011 н.р.

Таким чином, з наведеного рис. 1 та аналізу отриманих даних можна зробити висновок, що показники сформованості життєвої компетентності учнів 3-х класів зросли в середньому на 11,4%.

Серед учнів 6-х класів було отримано результати, представлені на рис. 2. Було здійснено аналіз таких ключових компетенцій, як: життєтворчі, соціальні, сімейно-побутові, комунікативні, інформаційні, політичні, компетенції життє-

здатності та компетенції навчання впродовж життя. Показники життєтворчих компетенцій підвищились з 73,7% до 87,7%, тобто на 14%; компетенцій життєздатності – з 73,7% до 90,1% (на 16,4%); компетенцій навчання впродовж життя – з 72,3% до 81,8% (на 9,5%); соціальних компетенцій – з 74,6% до 85,5% (на 10,9%); сімейно-побутових компетенцій – з 74,6% до 86,3% (на 11,7%); комунікативних компетенцій – з 65,2% до 85,4% (на 20,2%); інформаційних компетенцій – з 62,9% до 89,6% (на 26,7%); політичних компетенцій – з 68,9% до 81,9% (на 13%).

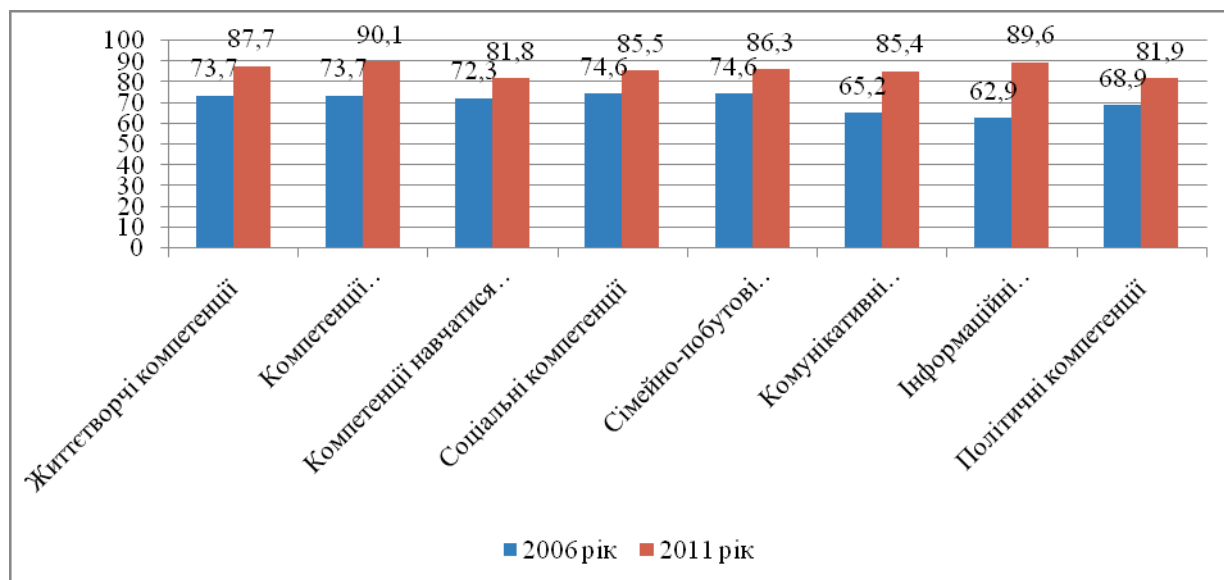


Рис. 2. Динаміка рівня сформованості ключових життєвих компетенцій учнів 6-х класів протягом 2006–2011 н.р.

Отже, вищенаведені показники засвідчують зростання рівня життєвої компетентності учнів 6-х класів в середньому на 15,3%.

На рис. 3 відображено дані, отримані в результаті проведення моніторингового дослідження серед учнів 10-х класів. Визначено позитивну зміну рівня розвитку у таких групах ключових життєвих компетенцій: життєтворчих, соціальних, сімейно-побутових, інформаційних, трудових (професійних), компетенціях життєздатності та компетенціях навчання впродовж життя. Показники рівня сформованості життєтворчих компетенцій зросли з 72,9% до 92,1%, тобто на 19,2%; компетенцій життєздатності – з 74,4% до 91,4% (на 17%); компетенцій навчання впродовж життя – з 70,9% до 85,3% (на 14,4%); соціальних компетенцій – з 55,6% до 86,8% (на 31,2%); сімейно-побутових компетенцій – з 55,6% до 89,1% (на 33,5%); інформаційних компетенцій – з 63,6% до 77,3% (на 13,7%); трудових (професійних) компетенцій – з 82,5% до 94,1% (на 11,6%).

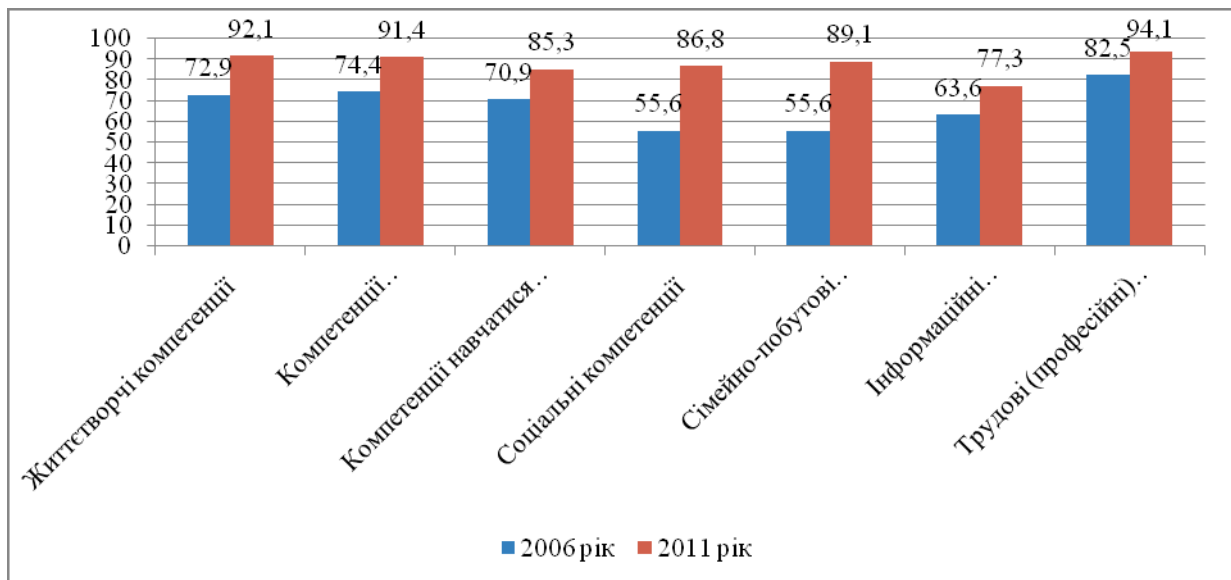


Рис. 3. Динаміка рівня сформованості ключових життєвих компетенцій учнів 10-х класів протягом 2006–2011 н.р.

Таким чином, в учнів 10-х класів було відстежено зростання показників рівня сформованості життєвої компетентності в середньому на 20,1%.

Виходячи з результатів порівняльного аналізу, можна зробити висновок, що, порівняно з 2006 р., показники рівня сформованості життєвої компетентності в цілому та окремих ключових життєвих компетенцій значно підвищились. Також було зафіксовано стійку тенденцію до зростання показників з кожним навчальним роком. Якщо у початковій школі середній показник рівня сформованості життєвої компетентності становить 11,4%, то в середній школі – 15,3%, а в старшій – вже 20,1%. Це є свідченням поступального характеру та позитивної динаміки процесу формування ключових життєвих компетенцій учнів Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру.

СУБ'ЄКТИ МОНІТОРИНГУ Й ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано особливості суб'єктів моніторингу та суб'єктів оцінювання якості загальної середньої освіти, розкрито основні види моніторингу в освіті, проаналізовано загальні принципи управління моніторинговими дослідженнями. Визначено закони логічного мислення, на основі яких реалізуються принципи моніторингу.

Ключові слова: суб'єкт, моніторинг, принципи, закони.

Моніторинг є досить складним феноменальним явищем, що перебуває у процесі становлення, формування, розвитку, функціонування і використання.

Основна сфера практичного застосування моніторингу – це управління, а точніше, інформаційне обслуговування управління в різних галузях діяльності.

Це дає підстави трактувати змістовний аспект моніторингу як процес діяльності, як цінність (аксіологічний аспект), як систему, як результат.

Моніторинг – це новий стиль науково-педагогічного й управлінського мислення, яке включає в себе неперервне і тривале спостереження, аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, уміння здійснювати розумові операції, необхідні в усіх випадках, що вимагають висновків, узагальнень, визначення належності явищ або предметів до певного класу, оцінювання стану освіти і виховання, поширення інформації про діяльність освітньо-виховної системи, а також прогнозування динаміки й основних тенденцій її розвитку.

Основною умовою ефективності моніторингу слід вважати цілеспрямовану дію, що характеризується однозначністю і чіткістю усвідомлення суб'єктом, який діє, своєї мети, котра раціонально поєднана з чітко осмисленими задумами, адекватними з позиції суб'єкта, для досягнення поставленої мети. Специфічною моніторинговою діяльністю є новий напрям дій суб'єкта. Як наголошує професор Г. Єльнікова, моніторинг – це векторне відстеження динаміки розвитку суб'єктів діяльності освітньої системи. У цьому полягає засадниче методологічне значення категорії дії та діяльності для сучасних моніторингових педагогічних досліджень [3, с. 33].

Основне завдання системи моніторингу якості загальної середньої освіти як складової системи державного управління освітою і як інструменту, що використовується для вимірювання й оцінювання досягнутих результатів, полягає у визначенні проблем в освітній галузі, здійсненні систематичних досліджень різних елементів системи загальної середньої освіти й об'єктів освітнього середовища, у фіксації наслідків управлінського впливу на систему освіти та змін, що відбуваються при цьому [4, с. 58].

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу суб'єктів моніторингу й оцінювання якості загальної середньої освіти, основних видів моніторингу в освіті, загальних принципів управління моніторинговими дослідженнями, визначення законів логічного мислення, на основі яких реалізуються принципи моніторингу.

У сучасній науковій літературі під суб'єктом (від лат. *subjectum* – підкладене) розуміється людина, що пізнає зовнішній світ (об'єкт) і впливає на нього у своїй практичній діяльності; людина як носій певних особливостей; особистість. В юриспруденції – суб'єкт права, носій прав і обов'язків, яким може бути фізична чи юридична особа.

Стосовно суб'єктів моніторингу в сучасній науковій літературі та педагогічній практиці виділяються два значення: суб'єкти моніторингу і суб'єкти оцінювання якості загальної середньої освіти.

Суб'єкти моніторингу – це особи, група осіб, організацій тощо, яким належить активна роль у процесі моніторингових досліджень якості освіти. В Україні суб'єктами моніторингу якості освіти є: Міжвідомча робоча група з питань запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти; Український центр оцінювання якості освіти та його регіональні підрозділи, відділи, лабораторії моніторингу на районному, міському рівнях.

Суб'єкти оцінювання якості загальної середньої освіти – органи державного контролю за діяльністю навчальних закладів; моніторингова служба відповідного рівня, яка є науковою незалежною (громадською) установою, що виконує певне зовнішнє дослідження на замовлення державних органів управління освітою; адміністрація навчального закладу разом із радою, піклувальною радою, радою учнів ЗНЗ, які є органами громадського самоврядування.

Відзначимо, що в сучасній науковій літературі досі немає чітко визначеної класифікації видів моніторингу.

Усі види моніторингу можна поділити на два типи залежно від того, хто проводить це дослідження. На цьому підґрунті виокремлюють зовнішній та внутрішній моніторинги.

Внутрішній моніторинг проводять фахівці самої установи (навчального закладу чи органу управління освітою) для поліпшення ефективності адміністрування, активізації навчально-виховної діяльності, виявлення прогалин у знаннях учнів, проведення дослідної роботи щодо раціональності педагогічної методики тощо. Результати цього моніторингу значущі лише при внутрішньому використанні: збір даних про певні характеристики учнів і показники їх розвитку; ресурси; конкретні факти порушення технологічності освітнього процесу й окремих його етапів, умов тощо. Не всі результати, отримані під час внутрішнього моніторингу, після їх аналізу й узагальнення треба оприлюднювати; частину з них використовуватиме керівництво в подальшій роботі без оголошення.

Зовнішній моніторинг здійснюють незалежні спеціальні установи (центри моніторингу, соціологічних досліджень) найчастіше для отримання статистично значущої достовірної інформації, яка є основою освітньої статистики держави. Збір інформації здійснюється переважно за показниками якості загальної середньої освіти, що нормативно затверджені й надаються Державному комітетові статистики України, Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України, урядові й іншим відомствам і зацікавленим державним структурам, громадськості як офіційна інформація про результати діяльності системи освіти відповідного рівня.

Характерною відзнакою будь-якого моніторингу (як внутрішнього, так і зовнішнього) є те, що він має бути систематичним, планомірним і систематизованим. Цілі, завдання таких досліджень мають бути оголошеними заздалегідь,

результати проаналізованими, узагальненими на відповідному рівні й оприлюдненими. За підсумками таких перевірок керівництво певної установи чи підрозділу прийматиме відповідні управлінські рішення, спрямовані або на підтримку й поліпшення наявного рівня якості, або на усунення виявлених недоліків.

За цілями проведення моніторингу виділяють три основні види: моніторинг узгодження управління – ця система підкреслює важливу роль учителя та фінансування школи й робить спробу довести, що існуюче забезпечення освіти відповідає певним стандартам. Якщо школа за різними показниками відповідає визначеним стандартам, то автоматично забезпечується адекватний рівень її діяльності; діагностичний моніторинг – мета його проведення – визначити рівень успішності учнів за окремими предметами навчального плану шляхом використання різноманітних тестів і методик. Завдяки цьому типу моніторингу можна визначити слабкі та сильні сторони академічних навичок учнів незалежно від їх особистостей; моніторинг діяльності – це такий тип моніторингу, який передбачає вимірювання та порівняння на основі стандарту або норми [6].

Як основу класифікації можна обрати засоби для проведення моніторингу. Це дає змогу виокремити такі види моніторингу в освіті: дистанційний, інструментальний, педагогічний, соціологічний, психологічний.

Педагогічний моніторинг розглядають як тривале відстеження процесу інтеграції психолого-педагогічних знань у всіх його станах і проявах, співвіднесення одержаної інформації із заданим еталоном і прогнозування на цій підставі нового технічного забезпечення конкретного процесу.

Під педагогічним моніторингом розуміється така система збору, збереження обробки й поширення інформації про діяльність педагогічної системи або її окремих елементів, яку зорієнтовано на інформаційне забезпечення управління з метою визначення стану об'єкта в будь-який час із наступним прогнозуванням його розвитку.

Оскільки педагогіка – це наука про навчання, виховання й освіту, то цілком закономірним є виокремлення дидактичного, виховного та освітнього як підвидів моніторингу.

Дидактичний моніторинг передбачає стеження за різними аспектами навчально-освітнього процесу.

Виховний моніторинг означає різнобічне дослідження освітньо-виховного процесу.

Освітнім моніторингом, або моніторингом в освіті називають систему збору, опрацювання, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, яка зорієнтована на інформаційне забезпечення управління й дає змогу проаналізувати стан об'єкта в будь-який момент часу та прогнозує його розвиток [5].

Об'єктами дослідження при цьому є різноманітні стани навчально-виховного процесу, зміст освіти, результати навчальної діяльності учнів (рівень навчальних досягнень), умови, що забезпечують можливість виховання та самовиховання особистості, моральні, етичні цінності школяра тощо.

Система освіти не є ізольованою системою, отже, на її функціонування, кінцеві результати суттєво впливає соціальне середовище (такі звані зовнішні чинники), у якому перебуває й функціонує конкретний її елемент (навчальний заклад) та учні. Соціологічним моніторингом в освітній сфері (за означенням

І. Гавриленка) називається “сукупність систематичних спостережень за певними соціальними об’єктами в просторі й часі їхньої еволюції за наперед визначеними показниками (індикаторами)” [1].

Соціологічний моніторинг розглядається (А. Толстих) як системна сукупність регулярно повторюваних досліджень, мета яких полягає в науково-інформаційній допомозі зацікавленим організаціям у реалізації соціальних програм, що відповідають соціокультурним характеристикам та особливостям масової свідомості різних поколінь населення.

Соціально-психологічний моніторинг – це спеціально організоване стеження за системою колективно-групових, особистісних відносин, за характером психологічної атмосфери колективу, групи [2].

Управлінським моніторингом називається стеження за характером взаємодії на різних управлінських рівнях у системах: “керівник – педагогічний колектив”; “керівник – учнівський колектив”; “керівник – батьківський колектив”; “керівник – зовнішнє середовище”; “вчитель – учитель”; “вчитель – учні”; “вчитель – родина” [7].

За класифікацією, що ґрунтується на ієрархії систем управління, виокремлюють такі види моніторингу: шкільний (або внутрішньошкільний); районний; обласний (регіональний); національний (федеральний, або загальнодержавний); міжнародний.

Інформаційний моніторинг полягає в зборі, нагромадженні та систематизації, а іноді й поширенні інформації, але не передбачає проведення спеціального обстеження на етапі збору інформації.

Залежно від засобів збору інформації виділяють чотири види моніторингу: опис об’єкта моніторингу без вимірювання, наприклад моніторинг ЗМІ; використання фізичних вимірювань об’єкта, наприклад моніторинг комп’ютерних мереж; використання системи відмінно розроблених і загальноприйнятих критеріїв та індикаторів, наприклад моніторинг повітря; види моніторингу, в яких вимірювання відбувається опосередковано, з використанням технологій наукового дослідження, системи критеріїв та показників, наприклад соціально-політичний. До цієї групи належить і моніторинг освітніх систем.

З урахуванням орієнтації на конкретного користувача виділяються такі групи: суспільство в цілому; фахівці певних галузей діяльності; конкретні органи управління; керівники, окремі структури [5].

Стосовно школи можна виділити такі види моніторингу: за масштабом цілей освіти – стратегічний, тактичний, оперативний; за етапами навчання – вхідний, або відбірковий; навчальний, або проміжний; вихідний, або підсумковий; за часовою залежністю – ретроспективний, попереджувальний або випереджальний, поточний; за частотою процедур – разовий, періодичний, систематичний; за охопленням об’єкта спостережень – локальний, вибірковий, суцільний; за організаційними формами – індивідуальний, груповий, фронтальний; за формами об’єктно-суб’єктних відносин – зовнішній, або соціальний, взаємоконтроль, самоаналіз; за інструментарієм, що використовується, – стандартизований, нестандартизований, матричний тощо [8].

Моніторинг може бути класифікований за великою кількістю ознак. Залежно від підстав, що можуть бути використані для порівняння, можна виділити такі види моніторингу: динамічний, конкурентний, порівняльний, комплексний.

Наприклад, для організації моніторингу ефективності навчання обдарованих дітей у конкретному освітньому закладі необхідно виокремити особливості навчання. Для оцінювання ефективності навчання обдарованих дітей, таким чином, необхідно мати дані якнайменше з трьох освітніх систем.

Відносно принципів моніторингу ми виходимо з того, що принцип є вихідним положенням певного вчення, теорії.

На нашу думку, головними принципами створення системи моніторингу якості загальної середньої освіти слід вважати:

- принцип інтегрованості, який передбачає зближення та поглиблення взаємодії вітчизняних і зарубіжних моніторингових програм;
- принцип мобільності, що дає змогу оперативно модифікувати завдання, форми та методи освітньої діяльності залежно від умов і змінювати сферу впливу;
- принцип конкретності означає розгортання моніторингових програм із використанням набутого досвіду;
- принцип реалістичності передбачає соціальний зміст моніторингу якості освітньої діяльності;
- принцип етичності забезпечує моральні засади моніторингу, його гуманний характер, збереження конфіденційності, поваги до учасників моніторингових досліджень та інших умов взаємодії.

Реалізація принципів моніторингу базується на основі таких законів логічного мислення, як:

1) закон тотожності – передбачає логічний (системний) зв'язок між думками, який можливий за умови, що ми, міркуючи про певний предмет, розглядаємо саме його і весь час надаємо один і той самий зміст його властивостям (ознакам). Закон тотожності – це одна з необхідних умов правильного висновку. Закон тотожності формулюється так: кожна думка про конкретний предмет, про конкретну його властивість у конкретному міркуванні повинна зберігати один і той самий зміст;

2) закон суперечності – згідно з ним правильне мислення не має суперечностей, а також не можуть бути одночасно істинними два судження, одне з яких стверджує щось про предмет, а друге заперечує саме його. Варто пам'ятати, що за цим законом не можуть бути одночасно істинними такі судження, в яких ідеться про один і той самий предмет; судження належить до одного й того самого часу; судження та його заперечення розглядають предмет в одному і тому самому розумінні;

3) закон виключення третього вказує, що думки стосовно конкретного предмета у конкретний час і в конкретному відношенні не повинні бути суперечливими. Закон виключення третього формулюється так: дві суперечливі думки про один і той самий предмет в один і той самий час, в одному і тому самому відношенні не можуть бути ні істинними, ні хибними; перша істинна, а друга хибна, третьої бути не може;

4) закон достатньої підстави передбачає, що у процесі пізнання істини наші думки повинні бути не лише чіткими, послідовними, несуперечними, а й доказовими, обґрунтованими. Це обов'язкова умова правильного мислення. Основою цього закону є причинність.

Причина – це явище, яке породжує інше явище, взаємодіє з ним і передуює йому в часі.

Підстава – це думка, істинність якої доведена практикою і яка наводиться для обґрунтування істинності іншої думки.

Друга думка, яка з необхідністю впливає з підстави, називається наслідком.

Висновки. Суб'єктом моніторингу й оцінювання якості загальної середньої освіти може бути не будь-яка особистість, а кваліфікований спеціаліст, який володіє відповідними знаннями, навичками та вміннями.

Список використаної літератури

1. Гавриленко І.М. Соціологічний моніторинг і діагностика в освіті / І.М. Гавриленко // Освіта і управління. – 1998. – № 2. – Т. 2. – С. 7–9.
2. Десятков Д.Д. Моніторинг розвитку історичного мислення засобами наочності / Д.Д. Десятков. – Х. : Основа, 2009. – 144 с.
3. Єльнікова Г.В. Освітній моніторинг в управлінні загальною середньою освітою / Г.В. Єльнікова // Наша школа : наук.-метод. журнал. – 2000. – № 4. – С. 33–37.
4. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т.О. Лукіна. – К. : “Шкіл-світ” Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
5. Майоров А.Н. Моніторинг як научно-практичний феномен / А.Н. Майоров // Школьные технологии. – 1998. – № 5. – С. 26–45.
6. Митина О.А. Сравнительный обзор систем мониторинга в образовании / О.А. Митина // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 69–75.
7. Основи педагогічного оцінювання (навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників). – К. : Майстер-клас, 2005. – 94 с.
8. Шишов С.Е. Школа: моніторинг якості освіти / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Российское пед. общ-во, 2000. – 320 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Приходько В.Н. Субъекты мониторинга и оценивания качества общего среднего образования

В статье обоснованы особенности субъектов мониторинга и субъектов оценивания качества общего среднего образования, раскрыты основные виды мониторинга в образовании, проанализированы общие принципы управления мониторинговыми исследованиями. Определены законы логического мышления, на основе которых реализуются принципы мониторинга.

Ключевые слова: субъект, мониторинг, принципы, законы.

Prikhod'ko V. Subjects of monitoring and evaluation of quality of universal middle education

The features of subjects of monitoring and subjects of evaluation of quality of universal middle education are grounded in the article, the basic types of monitoring are exposed in education, general principles of management monitoring researches are analysed. By an author certain laws of logical thought, which monitoring principles will be realized on the basis of.

Key words: subject, monitoring, principles, laws.

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті проаналізовано педагогічну сутність освітнього середовища, визначено його основні характеристики; проаналізовано особливості створення освітнього середовища, спрямованого на розвиток особистості молодшого школяра, його культури інтелектуальної діяльності.

Ключові слова: освітнє середовище, культура інтелектуальної діяльності, молодший школяр.

Оновлення сучасної системи освіти пов'язане з гуманізацією навчально-виховного процесу та зумовлює необхідність формування учня як активного суб'єкта навчальної діяльності. Враховуючи те, що дитина більшу частину свого часу перебуває в навчальному закладі, можна стверджувати, що її соціокультурний розвиток відбувається з урахуванням специфіки шкільного середовища, яке впливає на найважливіші процеси індивідуалізації школяра, формування його особистості.

Проблематика освітнього простору активно розробляється як зарубіжними, так і українськими науковцями, такими як: І. Баєва, Н. Гонтаровська, У. Еко, М. Кастельс, В. Лебедева, В. Лозова, В. Моляко, В. Нечаєв, В. Панов, О. Писарчук, С. Подмазін, К. Приходченко, Л. Пуховська, В. Рубцов, О. Скідін, І. Улановська, А. Хуторський, В. Ясвін та ін. Вчені проблему розвитку, навчання і виховання школяра розглядають в контексті системи "дитина – освітнє середовище".

За визначенням П. Лернера, освітнє середовище – це "клімат" для зростання підростаючої людини. Тому його культивування має стати смисловим центром інноваційних удосконалень освіти [5, с. 86]. Особливо це стосується початкової школи, де навчальна діяльність стає провідною, змінюючи ігрову. У межах навчальної діяльності створюються психологічні новоутворення, які характеризують найбільш вагомі досягнення в розвитку молодших школярів і є підґрунтям, яке забезпечить їхній розвиток на наступному віковому етапі. Вчитель не просто керує діяльністю молодшого школяра й управляє його розвитком. Він має організувати простір життя дитини таким чином, щоб постійно контролювати її поведінку.

Із введенням нового Державного стандарту початкової загальної освіти відбулася зміна векторів із нагромадження нормативно-визначених знань, умінь і навичок до розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати навички й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Тому зміст освіти набуває діяльнісної та практико орієнтовальної спрямованості. Ці зміни мають позначитися і на освітньому середовищі початкової школи.

Мета статті – є виявити сутнісні характеристики освітнього середовища в початковій школі з урахування переходу до європейських цінностей в освіті.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що під освітнім середовищем розуміють спеціально створене предметне й соціокультурне оточення учня, котре

включає різні види умов і засобів здобуття освіти, способи забезпечення продуктивної діяльності [12, с. 34; 18].

С. Роціна, спираючись на загально визнану структуру освітнього середовища, яка складається з просторово-предметного, соціального й організаційно-технологічного блоків [18], досліджувала основні характеристики освітніх середовищ так званих навчальних закладів нового типу за такими параметрами: внутрішній простір навчального закладу; психологічний мікроклімат; засоби, за допомогою яких школа досягає розвивального ефекту; потенціал навчального закладу; результати впливу освітнього середовища на особистісний розвиток дитини. У результаті дослідження виявлено значну перевагу шкіл із “дитиноцентрованим” освітнім середовищем за рівнем інтелектуального розвитку дітей цих шкіл. До основних засобів, за допомогою яких вплив освітнього середовища зазначених навчальних закладів досягає розвивального ефекту, зараховано особливості організації навчально-виховного процесу та спрямованість освітніх технологій. Провідними особливостями навчально-виховного процесу визнано такі:

1) предметно-змістовне наповнення – зміст освіти (авторські навчальні плани), способи взаємодії “учень – педагог” (партнерство, співпраця, взаємонавчання, інтеракція), дидактичні засоби і прийоми (ігри, проекти тощо);

2) структура й організація – розподіл робочого часу і відпочинку (наприклад, наявність контрольних сесій, днів для консультацій), тижневе навантаження (6-денний тиждень обсягом 40–41 год), поєднання різних форм роботи учнів (зокрема під час виконання проектів);

3) мотивація діяльності – способи стимулювання досягнень (запровадження рейтингової системи, відповідно до якої здійснюється преміювання) [12, с. 36].

Хоча уроки в такому освітньому середовищі є значно більш “пізнавально напруженими”, емоційний стан і комфортність самовідчуття учнів на них значно вищі.

К. Крутій вважає, що змістовні характеристики освітнього середовища школи визначаються тими внутрішніми завданнями, які вона ставить перед собою. Комплексом та ієрархією цих завдань визначають зовнішні (доступні спостереженню і фіксації) характеристики освітнього середовища. До них належать й інші критерії, які умовно можна поділити на такі: змістові (рівень і якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності), результативні (розвивальний ефект) [3].

Я. Фруктова, розглядаючи проблему проектування сучасного освітнього середовища у шкільній практиці, виділяє такі принципи цього процесу:

– науковість (відповідність змісту навчання сучасному стану розвитку науки, відкриття учнями таємниць наукових досліджень);

– інтегративність (встановлення чітких внутрішньо- та міжпредметних зв’язків);

– диференціація навчання (передбачення можливості здобуття учнями різнорівневих знань, вмінь і навичок, вибору профілю навчання, напрямів додаткової освіти, форм реалізації особистісного потенціалу);

– індивідуалізація навчання (врахування освітніх потреб учнів, їх здібностей, пізнавальних і професійних інтересів, темпів розвитку, темпераменту тощо);

– практична цінність змісту освіти (забезпечення опанування учнями знаннями, вміннями та навичками, необхідними для розв’язання як побутових проблем, так і свідомого вибору та здійснення майбутньої професійної діяльності);

– цілісність (взаємоузгодженість етапів і форм навчання, взаємодоповнюваність урочної, позаурочної та позакласної навчальної діяльності учнів) [14, с. 72–73].

Реалізація цих принципів повинна здійснюватись як під час відбору змісту освіти, так і під час вибору технологій його реалізації.

До основних характеристик освітнього середовища, що визначають його розвивальну спрямованість, зараховують змістовну насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність взаємодії [12, с. 35].

У процесі взаємодії з освітнім середовищем учень набуває життєвих компетентностей, опановує способи виконання діяльності, отримує необхідний досвід.

Заклад освіти, за визначенням С. Русової, визначає собі за головну мету – збудити, дати виявитися самостійним творчим силам навчаючого. К. Приходченко, досліджуючи проблему моделювання закладу життєвої самотворчості, серед основних компонентів освітньо-виховного середовища такого закладу визначає “можливість навчаючому самостійно обирати обсяг і рівень того соціального досвіду, який закладено у навчання, залежно від його потреб, здібностей і нахилів. Такий підхід до планування навчального процесу допомагає відійти від репродуктивного засвоєння знань, де навчаючий є лише об’єктом навчально-виховного процесу і включити їх до активної творчої діяльності” [9, с. 68]. Дослідниця зазначає, що моделюючи освітнє середовище потрібно враховувати, що необхідно навчити учнів учитися все життя, закласти підвалини креативного мислення, активної самостійної творчої роботи і на цій основі поступового переходу до самоосвітнього навчання, за якого відбувається самовдосконалення та самовираження, формування особистості з гнучким розумом, розвинутими потребами до подальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками та творчими здібностями [9, с. 69].

Пріоритетні критерії навчально-виховного процесу закладу життєвої самотворчості за К. Приходченко:

- оптимістична віра в дитину;
- співробітництво, співпраця, майстерність спілкування, співтворчість учителя і учня;
- пріоритет позитивного стимулювання;
- індивідуально-особистісний підхід;
- модернізація надпредметної діяльності;
- оптимізація процесу навчання;
- узгодженість процесу навчання, позакласної та позашкільної роботи;
- створення ситуації вільного вибору навчального завдання;
- управління психологічним змістом творчого процесу;
- формування навичок самостійно працювати з літературою;
- індивідуальна робота з урахуванням можливостей навчаючих;
- цілеспрямована діяльність з обдарованою молоддю;
- творчий розвиток та саморозвиток, самоактуалізація, самовдосконалення і самореалізація, самопізнання, самодіагностика, самовияв, самодисципліна, самоконтроль, саморегулювання волі й поведінки, самоволодіння, самоуправління через позитивне самостимулювання, негативну самозаборону, формування коннатовного (поведінкового) компонента самосвідомості [9, с. 78–79].

З потребою інтелектуального розвитку учасників освітнього процесу вчені розробляють систему розвивального освітнього середовища (Н. Гонтаровська, Л. Кларіна, В. Лебедева, В. Орлов та ін.) та збагаченого освітнього середовища (С. Подмазін, В. Шаталов та ін.).

Основними ознаками розвивального середовища вважаються такі:

- індивідуально-орієнтована модель взаємодії між людьми, мета якої полягає у становленні дитини як особистості, забезпеченні психологічного захисту дитини;
- знання, вміння і навички розглядаються не як мета, а як засіб навчального розвитку особистості;
- засобами спілкування є розуміння, визнання і сприйняття особистості дитини, спроможність дорослого стати на позицію учня. Школяр не “перебуває” у середовищі, а переборює його, і “переростає” його, постійно змінюється, стає іншим щохвилини [11, с. 22].

В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов визначили такі психодидактичні аспекти розвивального освітнього середовища:

- у соціальному відношенні система освіти повинна мати варіативний і розвивальний характер;
- у дидактичному відношенні розвивальна освіта повинна мати гуманістичну, особистісно орієнтовану спрямованість;
- у психологічному відношенні розвивальна освіта повинна забезпечувати формування як в учня, так і в учителя здатності бути суб’єктом свого розвитку, причому в системі “учень – учитель” [4, с. 25].

Н. Гонтаровська, експериментально досліджуючи психолого-педагогічну модель розвивального освітнього середовища, серед пріоритетних завдань педагогічно керованого освітнього середовища називає:

- 1) індивідуальні, притаманні кожній дитині способи оптимального розвитку її інтересів, здібностей та особистості загалом, її можливостей у саморозвитку (самовизначенні та самоорганізації);
- 2) формування загального освітнього простору для організації активної діяльності, життєтворчості кожної дитини на основі конструктивного середовищного підходу (інтеграція різновікових інститутів соціалізації на період шкільного навчання, тобто створення освітнього конструктиву: дошкільний заклад – школа – позашкільний заклад – гімназія – університет);
- 3) наявність технологічності, що передбачає паралельне використання в освітньому середовищі безлічі різноманітних освітніх та виховних технологій із метою реалізації поставленої мети і завдань;
- 4) розвиток механізмів підтримки духовного, психічного та фізичного здоров’я дітей;
- 5) практичну усвідомленість унікальності дитини, її самодостатності з боку всіх учасників навчально-виховного процесу;
- 6) доступність і рівні можливості здобуття учнями якісної освіти за умов варіативності змісту та форм навчання [2, с. 113].

Отже, відмінною рисою розвивальної освіти є зміна мети навчання. На місце знань, які ототожнюються сьогодні з інформацією, вміннями і навичками придуть методи мислення, способи виникнення і застосування знань, техніки розуміння та рефлексії, прийоми і способи комунікації та дій. Мислення, розу-

міння, рефлексія та комунікація створюють діяльнісний матеріал, з якого вибудовуються одиниці культури й унікальності особистості.

Принцип “збагаченого середовища” використовує В. Шаталов. Сам він формулював цей принцип так: “Якщо покласти огірки в розсіл, то вони стануть солоними самі по собі”. Отже, коли дитина навчається в збагаченому середовищі, то все, що треба, запам’ятається саме. Головне, тільки бути в цьому, займатися цим, спілкуватися на цю тему.

С. Подмазін як основні інтегральні критерії збагаченого освітнього середовища виділив такі:

- критерій насиченості середовища сенсорними стимулами;
- насиченість різними видами діяльності;
- насиченість середовища можливостями для пізнавальної діяльності особистості, для естетичної діяльності особистості, для творчої діяльності особистості;
- ступінь свободи вибору особистістю різних видів діяльності;
- оптимальна організація діяльності;
- насиченість середовища взаємодією педагогів і учнів [10].

Відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти, освітнє середовище для молодших школярів потрібно формувати на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів.

Спираючись на проведені дослідження сутнісних показників освітнього середовища, спрямованого на розвиток особистості дитини, освітнє середовище для учнів початкових класів необхідно будувати з урахування таких критеріїв:

1. Можливість вибору дитиною траєкторії освіти. За цим критерієм процес має йти у двох напрямках:

- насичення варіативної складової навчального плану різноманітними факультативними курсами, які може обирати дитина;
- засвоєння предметів інваріативної частини плану має відбуватися відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини, що передбачає надання дитині права вибору видів і форм діяльності, диференціація навчального матеріалу за рівнем складності.

Необхідно враховувати, що однією з головних умов розвитку інтелекту є активність суб’єкта у здійсненні інтелектуальної діяльності. Джерелом пізнавальної активності та самостійності є потреби школярів у здобутті знань, оволодінні засобами навчально-пізнавальної діяльності, у самоствердженні, самовизначенні. Задоволення одних потреб приводить до виконання нових, у результаті чого й відбувається інтелектуальний розвиток особистості. Завдання вчителя – стимулювати формування цих потреб, що вимагає створення в навчанні умов, які спонукають учнів до активної самостійної діяльності. Педагогічно обґрунтоване стимулювання потреб, мотивів, інтересів, активності та самостійності учнів передбачає: активізацію навчально-пізнавальної діяльності як “процес, спрямований на поглиблену, спільну навчально-пізнавальну діяльність вчителя і учнів на уроці, на спонукання до її енергійного, цілеспрямованого здійснення, на подолання інерції, пасивних і стереотипних форм викладання і навчання” [17, с. 135].

Характер активності, ступінь інтересу в діяльності учня значною мірою залежить від якості його знань і від рівня опанування способами розумової дія-

льності. “Спочатку повинні навчити дитину вчитись, а потім уже доручити цю справу їй самій”, – зазначав К. Ушинський.

2. *Єдина освітньо-виховна система “урок – позаурочна діяльність”*. Н. Гонтаровська, досліджуючи проблему створення освітнього середовища розвитку особистості дитини, зазначає, що завдання розвивального навчання можуть бути реалізовані за умов розширення позаурочних форм активності школяра, в яких набутий у процесі навчання досвід буде практично підкріплений його участю в усіх сферах життєдіяльності. Тобто в освітньому середовищі необхідно вирішувати питання організації позаурочної діяльності дітей, створення умов, за яких кожен школяр активно бере участь у структурних позаурочних формах суспільно значущого спрямування за різними видами діяльності: навчальної, художньої, трудової, спортивної, суспільно-організаційної [2, с. 15].

3. *Активна взаємодія на рівні “вчитель – учень”, “батьки – учень”*. Серед основних методик створення педагогічної ситуації, за якої учні виступають активними суб’єктами діалогу з дорослими, більше того – його організаторами в урочній і позаурочній діяльності, є:

- методика створення проблемних ситуацій через проектування спеціальних пізнавальних завдань, експериментальної діяльності шляхом виведення учнів на неочікувані для них результати;

- методика проектування власної діяльності, у результаті якої дитина вчиться діяти за своїм задумом відповідно до самостійно поставлених цілей, знаходить способи реалізації власного проекту;

- метод проектів полягає в розробці конкретної ідеї, плану діяльності, реалізація якого передбачає досягнення заздалегідь визначеного результату. За цією методикою спільно з педагогом учні розробляють проект, який здійснюється за визначеним і завершеним циклом навчально-виховної діяльності. Три основні фази (проектувальна, технологічна і рефлексивна) визначають циклічність проектної діяльності суб’єктів діалогу [8, с. 124].

4. *Різновікова взаємодія учнів у школі*. Проектуючи освітнє середовище потрібно звертати увагу і на проблему відносин дітей молодшого шкільного віку в різновіковому колективі. Оскільки саме у молодшому шкільному віці міжособистісні відносини є найбільш ефективним засобом управління розвитком особистості. О. Столяренко, досліджуючи психологічні особливості взаємин дітей молодшого шкільного віку в різновіковому колективі, дійшла висновку, що оцінювання психологами ролі різновікових груп у розвитку особистості дитини є досить суперечливим. Згідно із думкою низки дослідників (В. Аванесової, О. Вовчик-Блакитної, А. Давидчук, О. Залужного, Ю. Приходько, О. Смірної та ін.), яку ми поділяємо, такі групи мають виразні переваги порівняно з одновіковими. Старші діти отримують можливість бути більш уважними та турботливими до молодших, допомагати їм. Молодші, маючи сильну мотивацію наслідувати старшим, швидше засвоюють відповідні знання, вміння, навички, носіями яких є їх старші товариші. У різновіковій групі дитина не відчуває тиску однолітків (у групі однолітків дитина повинна рівнятися на їх рівень розвитку) і може розвиватись у своєму власному темпі [13, с. 856].

5. *Постійний процес професійного розвитку вчителя*. Особливу увагу слід приділяти формуванню інтелектуальних цінностей. Оскільки інтелектуальні цінності визначають інтелектуальну культуру особистості, а також виступають

регулятором свідомої поведінки людини. В. Бутенко, досліджуючи проблему формування інтелектуальних цінностей студентів, дійшов висновку, що інтелектуальні цінності є важливим засобом існування особистості та її взаємодії з навколишнім середовищем, засобом пізнання та творчості [1, с. 34].

6. Відстеження результатів діяльності та здійснення корекції навчально-виховного процесу на основі моніторингу досягнень учнів. У цьому процесі мають об'єднати зусилля вчитель, психолог, соціальний педагог, батьки і сама дитина. Сучасна технологія оцінювання навчально-пізнавальної діяльності дитини – портфоліо, яка була рекомендована Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України [7], – особливо підходить для учнів початкових класів. Переваги цієї форми контролю оцінювання досягнень учнів визначають учителі, зокрема на сторінках журналу “Початкова освіта” [6; 16].

Висновки. Компетентнісно орієнтована освіта в початковій школі посилює результативний компонент. За такої умови змінюються всі складові педагогічного процесу – мета, зміст, система оцінювання, тип педагогічної взаємодії. Освітнє середовище має також зазнати інноваційних змін, які якнайкраще допоможуть дитині розкрити і розвинути свої індивідуальні особливості, сформувати ключові компетентності. Визначені у дослідженні критерії допоможуть побудувати сучасне освітнє середовище для молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Бутенко В.Г. Формування інтелектуальних цінностей особистості : методичний посібник / В.Г. Бутенко. – Херсон : Грінь Д.С., 2012. – 36 с.
2. Гонтаровська Н.Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія / Н.Б. Гонтаровська. – К. : Вид-во РВА “Дніпро-VAL”, 2010. – 623 с.
3. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2 ч. / К. Крутій. – К. : Освіта, 2009. – Ч. 1. – 302 с.
4. Лебедева В.П. Психодидактические аспекты развивающего образования / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 25–30.
5. Лернер П.С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся / П.С. Лернер // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 86–92.
6. Матоніна Р. Портфоліо як засіб оцінювання особистих досягнень учнів / Р. Матоніна // Початкова школа. – 2010. – № 6. – С. 56–57.
7. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України “Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти” // Початкова школа. – 2011. – № 8. – С. 13–14.
8. Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – М. : Изд-во “Эгвес”, 2005. – 176 с.
9. Приходченко К.І. Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти : монографія / К.І. Приходченко. – Донецьк : Вид-во “Ноулідж” (донецьке відділення), 2011. – 382 с.
10. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2002. – 250 с.
11. Построение образовательной среды в дошкольном учреждении / [В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова]. – М. : МП “Новая школа”, 1993. – 102 с.
12. Роціна С.М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів / С.М. Роціна // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РПО, 2011. – Вип. 12. – Ч. 1. – 313 с. – С. 34–38.

13. Столяренко О.Б. Психологічні особливості взаємин дітей молодшого шкільного віку у різновіковому колективі / О.Б. Столяренко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 11. – 992 с.

14. Фруктова Я.С. До питання проектування сучасного освітнього середовища / Я.С. Фруктова // Освітнє середовище як методична проблема : зб. наук. пр. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – 192 с. – С. 72–73.

15. Черніченко О. Розвиток інтелектуальних здібностей учнів – основне завдання школи / О. Черніченко // Освітнє середовище як методична проблема : зб. наук. пр. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – 192 с. – С. 74–77.

16. Щепанська О. Впровадження портфоліо – нової форми контролю оцінювання досягнень учнів / О. Щепанська // Початкова школа. – 2010. – № 11. – С. 55–56.

17. Шукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Шукина. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.

18. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 356 с.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2013.

Романова И.А. Образовательная среда как фактор развития культуры интеллектуальной деятельности младшего школьника

В статье проведен анализ педагогической сущности образовательной среды, определено ее основные характеристики; проанализировано особенности создания образовательной среды, направленной на развитие личности младшего школьника, его культуры интеллектуальной деятельности.

Ключевые слова: образовательная среда, культура интеллектуальной деятельности, младший школьник.

Romanova I. Educational environment as a factor of development of the younger schoolboy's culture of intellectual activity

In the article the analysis of the pedagogical nature of the educational environment is performed, its main characteristics are identified; features of a learning environment aimed at the development of primary schoolchildren's individual, their culture of intellectual activity are analyzed.

Key words: educational environment, culture of intellectual activity, a junior schoolboy.

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено розгляду проблеми громадянського виховання, розкрито можливі шляхи розвитку в учнів високих показників громадянської відповідальності та патріотизму на уроках історії та в позакласній роботі.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянська відповідальність, патріотизм.

Виховання громадянина завжди було найважливішим завданням суспільства. Україна долає важливий і відповідальний історичний етап у розбудові державності й здійсненні гармонійного поєднання інтересів особистості та держави.

У “Концепції громадянської освіти у школах України” знаходимо, що громадянське виховання – процес формування громадянськості інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично і юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, залучати її до суспільного, у якому права людини є визначальними. Громадянськість – це реальна можливість втілення в життя сукупності соціальних, політичних і громадських прав особистості, її інтеграція в культурні й соціальні структури суспільства [6, с. 7].

З огляду на це ми розуміємо, що процес громадянського виховання особистості значною мірою зумовлюється змістовими характеристиками освітніх предметів, які сприяють оволодінню системою знань про людину та суспільство.

С.У. Гончаренко визначає, що громадянське виховання – це формування громадянськості як інтегративної якості особистості, яка дає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною. Вчений підкреслює, що до основних елементів громадянськості належить моральна й правова культура, яка виражається у відчутті власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, в повазі й довірі до інших громадян і до державної влади, здатної виконувати свої обов’язки, у гармонійному поєднанні патріотичних, національних та інтернаціональних почуттів. С.У. Гончаренко наголошує на тому, що основні риси громадянина закладаються в дитячому, підлітковому, юнацькому віці на основі досвіду, набутого в родині, школі, соціальному середовищі, і в подальшому формуються протягом усього життя людини [4, с. 75].

Разом із поняттям “громадянське виховання” вживається термін “громадянська освіта”, які за своєю суттю відображають практично одне й те саме.

У “Концепції громадянської освіти у школах України” зазначено, що громадянська освіта – спеціалізована і систематична підготовка до життя в умовах демократії [6, с. 26].

Цікавою з погляду нашого дослідження є наукова праця О. Алексєєвої, у якій підкреслено, що метою громадянського виховання є формування громадянської позиції молоді, яка виявляється в ціннісно-правовому зв’язку і гармонійних відносинах із суспільством на основі знання й дотримання прав і обов’язків як з одного, так і з іншого боку [1, с. 34].

Великого значення громадянському вихованню надав В.О. Сухо млинський. У своїх працях він зазначав: “Громадянське виховання – це виховання на громадянських ідеях. А ідеї – то святині, здобуті, вистраждані людством...” [10, с. 365].

Вчений підкреслював, що важливу роль у громадянському вихованні відіграє сім’я і школа. Зокрема, він писав: “Любов і відданість матері – це перша школа громадянськості, і якщо дитина вийшла безграмотною з цієї школи, то їй не оволодіти в майбутньому вищою школою громадянськості – відданістю інтересам Батьківщини...” [10, с. 364].

Школа формує в учнів громадянське бачення світу, можливо, В.О. Сухомлинський так високо цінував роботу класних керівників і викладачів гуманітарних предметів, вказуючи на те, що людина, піднімаючись угору сходами громадського життя, мислено оглядала світ, розуміла зміст складних суспільно-політичних явищ, бачила боротьбу за ті ідеали, які хвилюють її особисто [11, с. 364].

Отже, стає очевидним, що проблема формування громадянина в українській державі поєднує громадянську освіту й виховання не тільки через навчально-виховний процес, а й у позакласній роботі.

Таким чином, *мета статті* – розкриття сутності поняття “громадянське виховання”, “громадянська освіта”, з’ясування можливостей створеної моделі формування громадянського виховання школярів та експериментальна перевірка ефективності формування рівня громадянської відповідальності та рівня патріотизму.

Нам імпонує думка С. Позняк, яка визначає громадянську освіту як одну з найважливіших галузей освіти, що готує учнів до повноцінного життя в суспільстві [8, с. 20].

Звернемося до дійсного протоколу наших досліджень у практичній діяльності. Ми ставили за мету вивчення рівнів формування громадянських якостей учнів 7–8 класів (громадянська відповідальність, патріотизм).

Ми розробили “Модель формування громадянського виховання школярів на уроках історії та в позакласній роботі”.

Використовуючи “Модель формування громадянського виховання школярів на уроках історії та в позакласній роботі” (рис. 1), ми підкреслюємо, що досягти вирішення цієї проблеми можливо тільки за умови створення чіткої системи, враховуючи дібрані методи, форми та види роботи, засоби впливу на учня у паралельній взаємодії як на уроках історії, так і в позакласній роботі. Шкільна практика підтверджує, що очевидним є факт необхідності формування суб’єктивного ставлення учнів до історичних фактів, до проблем сучасності. Це уможлиблює врахування індивідуально-психологічних особливостей школярів під час вивчення навчального матеріалу, їх здібностей, інтересів та нахилів, патріотичної свідомості, почуттів і переконань.

Прислухаємося до мудрих порад вченого-педагога В.О. Сухомлинського, який підкреслював, що “патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яке проникає в усе, що пізнає, дізнається, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується...”, що “...патріотизм як діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів, як єдність думки і діла дуже складно пов’язаний з освіченістю, етичною, естетичною, емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчею працею...” [12, с. 131].



Рис. 1. Модель формування громадянського виховання школярів на уроках історії та в позакласній роботі

Вчитель історії має можливість засобом свого предмета, змістом історичного матеріалу, який вивчається, “формуванню позитивне ставлення до пізнавальної діяльно-

сті... , розвивати в учнів потребу до самопізнання, самореалізації та самовдосконалення на засадах загальнолюдських і моральних цінностей” [7, с. 4].

Вирішення проблеми формування громадянина незалежної України є багатоаспектним і потребує зусиль особливо вчителів історії, які формують учня як особистість, зосереджуючи увагу на використанні цінностей мікросередовища (родини, одноліток, однокласників, громади, історії) з подальшим зверненням до державних ідеалів і національних традицій. Це підкреслено в програмі для загальноосвітніх навчальних закладів: “Людина розглядається як суб’єкт і творець історичного процесу. Методологія відбору змісту програмного матеріалу базується на системі таких загальнолюдських і громадянських цінностей українського суспільства, як гуманізм, Батьківщина, самовизначення, права і свободи людини, держава, громадянин, людина, сім’я” [5, с. 3].

Очевидно, що йдеться про громадянську освіту в широкому педагогічному сенсі, яка поєднує навчальні й виховні засоби, тому й передбачає громадянське виховання.

Отже, проблема формування громадянина в українській державі наштовхує на поєднання громадянської освіти й виховання та необхідність здійснювати їх через навчально-виховний процес.

Наведемо декілька фрагментів уроків історії за дійсними протоколами наших досліджень.

Так, у 5-му класі, коли в учнів формуються початкові історичні знання, елементарні уявлення та найпростіші вміння, головною метою вчителя є викликати захоплення минулим України. Юні громадяни при вивченні теми “Національно-визвольна війна українського народу середини XVII ст.”, відповідаючи на запитання підручника “Що стало найбільшим здобутком війни?”, доходять висновку, що цим здобутком було утвердження Української козацької держави, а “мудра політика, військовий талант і великий авторитет Богдана Хмельницького сприяли визнанню Української держави багатьма іншими державами” [3, с. 113].

Такі уроки дають можливість вчителю виховувати патріотичні та державницькі почуття і якості школярів, посилюють інтерес до історичної інформації.

Приведемо фрагмент уроку у 8-му класі при вивченні теми з історії України “Гетьманщина наприкінці XVII – на початку XVIII ст.”, вчитель разом з учнями характеризує період гетьманування Івана Мазепи: особливості його зовнішньої та внутрішньої політики, культурно-просвітницької діяльності. Восьмикласники на основі аналізу джерел інформації вчаться давати характеристику історичному діячеві, висловлювати власну точку зору та аргументувати її. На прикладах діяльності І. Мазепи вчитель виховує у своїх учнів почуття патріотизму, любові до своєї Батьківщини, відданості своїй справі. Саме так реалізується одне з головних освітньо-виховних завдань шкільної суспільствознавчої освіти – “формування громадянськості як комплексу відповідних якостей та життєвих компетентностей особистості” [9, с. 28].

Вивчаючи тему “Війна Радянської Росії з Українською народною республікою і проголошення незалежності УНР” (10-й клас), вчитель виховує школярів у дусі патріотизму; формує громадянську позицію на прикладі подвигу юнаків, які відстоювали ідеали незалежної України у бою під Крутами. На уроці вчитель разом з учнями доходить висновку: “Віддати життя за свою Батьківщину – найвищий момент істини для кожного з нас. Від нашої громадянської позиції залежить сьогоднішнє і завтрашнє України” [2, с. 39].

Як видно, вчитель історії засобом свого предмета проектує людину, виховує юного патріота, формує патріотичні почуття і переконання, орієнтує школярів на майбутнє, спрямовує до "... рухів і поривів духу..." [12, с. 133].

Ми намагалися скорегувати систему громадянського виховання та спрямувати зусилля вчителів історії, правознавства та класних керівників на формування громадянина-патріота, усвідомлення громадянських обов'язків, сприяння виробленню високого ідеалу – служіння народу, підготовку до виконання громадянського обов'язку – захисту Батьківщини. Під час експерименту ми мали на меті отримати такі результати: визначення можливих шляхів індивідуальної роботи з учнями у формуванні уявлень про права й обов'язки громадянина, готовності до практичної діяльності на благо Вітчизни, на уроках та позакласній роботі, спрямованій на підвищення особистісних громадянських якостей.

Наступним кроком була розробка критеріїв. Критерії визначення рівнів громадянської відповідальності:

Високий рівень – добре знає конституційні права і закони держави, дотримується їх. Усвідомлює відповідальність за долю своєї держави. У всіх справах виявляє ініціативу і самостійність.

Середній рівень – знає конституційні права і закони, але ініціативу виявляє не завжди.

Низький рівень – порушує дисципліну і правопорядок. Недостатньо знає закони держави. Потребує постійного контролю, безвідповідальний.

Критерії визначення рівнів патріотизму:

Високий рівень – цікавиться історією і культурою Батьківщини. Пишається нею. Виявляє бережливе ставлення до національних багатств держави, до національної культури. Припиняє не шанобливе ставлення до національних багатств держави, до національної культури, традицій.

Середній рівень – цікавиться історією і культурою Батьківщини. Пишається нею.

Низький рівень – мало цікавиться історією Батьківщини. Історико-патріотичну роботу виконує при спонуканні і під контролем.

На першому етапі ми відстежували рівні громадянської відповідальності в учнів 7-х класів. Так, показники були такими: високий рівень становив 21%; середній – 34%; низький – 45% (рис. 2).

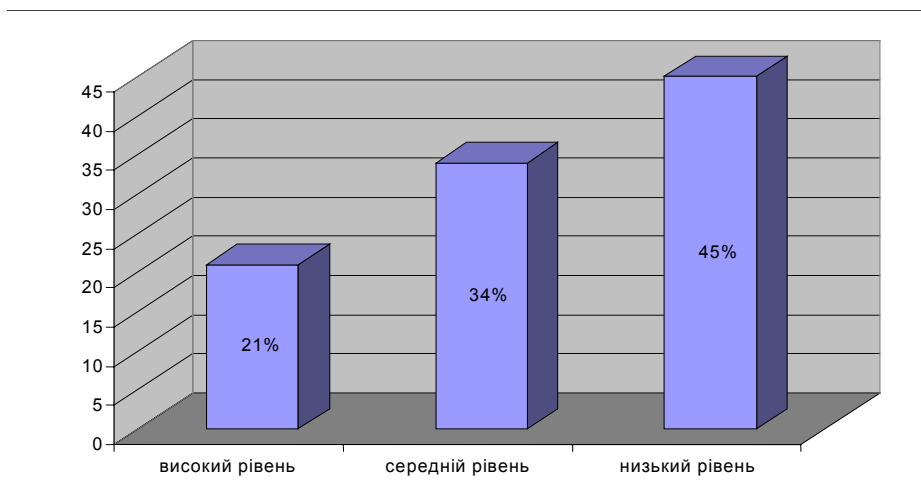


Рис. 2. Показник визначення рівня громадянської відповідальності учнів 7-го класу

Показники рівня патріотизму в учнів 7-х класів були такими: високий рівень – 25%; середній – 35%; низький – 60% (рис. 3).

Після проведення протягом року систематичної цілеспрямованої роботи з проблем виховання громадянської відповідальності та почуття патріотизму, рівень значно зріс: відповідно, показник рівня громадянської відповідальності становив 50% – високий; 30% – середній; а низький зменшився до 20%. Змінився і показник визначення рівня патріотизму: високий рівень становив 45%; середній – 40%, а низький рівень – 15%.

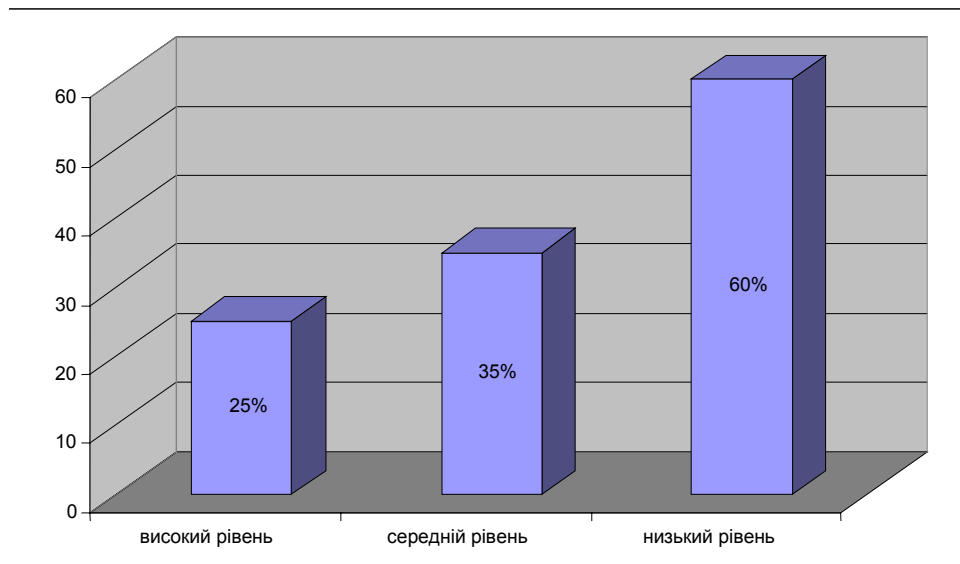


Рис. 3. Показник визначення рівня патріотизму учнів 7-го класу

Під час проведення експерименту загальна кількість респондентів становила: 90 учнів 7-х класів та 26 вчителів і класних керівників, із них два – вчителі історії. Були проведені різноманітні заходи: диспути – “Мета мого життя” та “Мій громадянський ідеал”, частина учнів залучені до клубів “Дебати” та “Лідер”, в яких вони успішно виконували ролі лідерів у різних ситуаціях та умовах, складали проекти та презентації на уроках історії, брали участь у тренінгах, “круглих столах”, форумах, присвячених правовим датам за календарем: Всесвітній день прав дитини, День прав людини, День Конституції України й інші. Особлива увага приділялася формуванню громадянина-патріота: усвідомленню громадянських обов’язків та вихованню високого ідеалу служіння народу.

Висновки. Отже, модель громадянського виховання школярів на уроках історії (див. рис. 1) показує ймовірний очікуваний результат щодо розвитку в учнів високих показників громадянської відповідальності та патріотизму. Ця модель дає можливість передбачити конкретні шляхи громадянського виховання школярів у загальноосвітній школі.

Список використаної літератури

1. Алексеева О.В. Формування громадянської позиції сучасної молоді / О.В. Алексеева // Педагогіка й психологія. – 2006. – № 2 (51). – С. 34.
2. Булгакова В.А. Сучасний урок: панорама методичних ідей. 10 клас / В.А. Булгакова ; автор-упорядник Н.В. Климовська, Основа, 2005. – Вип. 4. – 126 с.
3. Власов В. Вступ до історії України. 5 клас / В. Власов, О. Данилевська. – К. : Генеза, 2010. – С. 113.

4. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Історія України. Всесвітня історія. 5–12 класи. – Київ : Ірпінь, 2005.
6. Концепція громадянської освіти у школах України // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 7.
7. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів 10–11 класи. Історія України. Всесвітня історія. – Київ, 2010.
8. Позняк С. Дослідження громадянської освіти у країнах – членах Ради Європи / С. Позняк // Шлях освіти. – 2005. – № 5. – С. 20.
9. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К. : Генеза, 2009. – 328 с.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5. Статті. – 639 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 670 с.
12. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2013.

Супруненко А.Г. Гражданское воспитание школьников на уроках истории в общеобразовательной школе

Статья посвящена рассмотрению проблемы гражданского воспитания и раскрыты возможные пути развития в учащихся высоких показателей гражданской ответственности и патриотизма на уроках истории и во внеклассной работе.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданская ответственность, патриотизм.

Suprunenko A. Civil education of schoolboys on the lessons of history at general school

The article is devoted consideration of problem of civil education and the possible ways of development for the students of high indexes of civil responsibility and patriotism are exposed on the lessons of history and in extracurricular work.

Key words: civic education, civic responsibility and patriotism.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 33.001

С.М. АМЕЛІНА

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті визначено особливості новітніх методів професійної підготовки майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: економічна освіта, майбутній економіст, гуманітарні дисципліни, ігрові методи, кейс-стаді.

Згідно з вітчизняною “Концепцією розвитку економічної освіти” (2003 р.), метою професійної підготовки майбутніх економістів є формування гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, для якої професійні знання, уміння, навички і їх постійне оновлення становлять основу самореалізації в економічній сфері суспільства. Головною парадигмою економічної освіти є розуміння того, що розвиток економічної сфери суспільства значною мірою зумовлений характером життєдіяльності людини, її світоглядом, соціально відповідальною поведінкою. Професійна підготовка сучасних економістів передбачає розуміння ними закономірностей формування та розвитку відтворювальних процесів на макро- й мікрорівнях, у взаємозв’язку з розвитком політичних, культурних та інших суспільних процесів [4]. Отже, особливого значення в процесі професійного навчання студентів економічних спеціальностей набувають гуманітарні дисципліни, що становлять фундамент їх науково-теоретичної й гуманітарної підготовки, дають змогу зрозуміти суть і соціальну вагомість майбутньої професії, забезпечують розвиток їх ерудованості та загальної культури, громадянських та моральних якостей, які, у свою чергу, дають їм можливість стати гідними представниками вітчизняної інтелігенції.

Відповідно до рішень колегії МОН України “Про вдосконалення нормативної частини змісту підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра” від 25.06.2009 р. та “Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти” від 02.04.2009 р., а також Наказу МОН України “Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента” від 09.07.2009 р. № 642, до нормативних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки бакалаврів входять: “Українська мова” (за професійним спрямуванням); “Історія України”; “Історія української культури”; “Іноземна мова”; “Філософія”; “Політологія”. До вибіркових навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки бакалаврів належать: “Соціологія”, “Психологія”, “Логіка”, “Етика і естетика”, “Релігієзнавство”, “Основи конституційного права”, “Економіка”, “Історія науки і техніки”. Саме вивчення цих дисциплін має забезпечити всебічний розвиток студента-майбутнього економіста не як “вузького” спеціаліста, який виконує призначені йому функції, що призводить до стандартизації особистості, а багатогранну гармонійну особистість, здатну розкрити й реалізувати власний потенціал.

Проте, незважаючи на вищезазначене, з одного боку, у сучасній педагогічній науці (про що можна стверджувати за результатами здійсненого аналізу останніх публікацій) недостатньо уваги приділено вирішенню проблеми пошуку інноваційних форм і методів професійної підготовки майбутніх економістів у межах вивчення гуманітарних дисциплін, які б забезпечили успішне формування їх готовності до професійної діяльності. З іншого боку, освітянська практика свідчить про низьку мотивацію навчання студентів-економістів щодо “нефахових” дисциплін, про домінування установки про недоцільність, непотрібність їх вивчення.

Отже, *метою статті* є визначення особливостей методів професійної підготовки майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Передусім зазначимо, що основними проблемами-недоліками вищої економічної освіти в Україні, на нашу думку, є такі:

- обмеженість когнітивно орієнтованим підходом, що спрямований на отримання декларативних та процедурних знань;
- критичне переважання традиційних, лекційно-семінарських форм і методів навчання;
- формальний підхід до навчальних практик студентів, які знов-таки передбачають традиційні, вузькоспеціальні форми й методи;
- декларування реалізованості положень контекстного підходу в процесі викладання гуманітарних дисциплін при його майже відсутності;
- широке коло дисциплін, в яких розглядаються (також декларуються як цінності) окремі сторони метааналітичних знань, умінь та якостей за відсутності системного підходу до їх формування.

Усі ці проблеми можуть бути вирішеними завдяки створенню та реалізації нових технологій підготовки економічних кадрів, що мають базуватися на положеннях тектології (за О. Богдановим [1]) та синергетики (за І. Пригожиним [5]), а відтак, їм мають бути властиві:

- відкритість майбутньому, гнучкість; інтеграція всіх способів освоєння людиною світу;
- розвиток і включення синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність та взаємозв’язок людини, природи й суспільства;
- вільне використання різних інформаційних систем, які відіграють важливу роль у процесі підготовки економістів, але ніколи не відмінять викладача та живого спілкування з ним;
- особистісна спрямованість, орієнтація на певного студента, певну студентську групу, певного викладача;
- ігрова природа форм і методів;
- психологічна установка студента та викладача на “надзавдання”: саморозвиток, самодобудову особистості в спілкуванні;
- зміна ролі викладача: перехід до сумісної праці зі студентом, їх співтворчості в нових, нетривіальних ситуаціях.

Основними методами, що утворюють такі нові технології економічної освіти, мають стати: ігрове проектування, кейс-стаді, інформаційно-аналітичні, мультимедійні методи за умови їх неперервного пристосування до мінливих внутрішніх та зовнішніх вимог з урахуванням минулого досвіду.

Так, кейс-стаді забезпечує “занурення” студентів у простір реальних професійних ситуацій, які виникають як на зарубіжних, так і вітчизняних бізнес-теренах. Він розвиває здатність майбутнього фахівця працювати в команді за певними спільними правилами, актуалізує самостійність й ініціативність у роботі з інформацією, вміння брати індивідуальну відповідальність за прийняте рішення; значно підвищує мотивацію навчання та майбутньої професійної діяльності. Крім того, кейс-стаді висвітлює спосіб мислення викладача, його особливу професійну й особистісну парадигму, є стимулом професійної мотивації та ціннісних установок.

За своєю суттю саме цей метод забезпечує індивідуальну спрямованість, гнучкість, критичність, неперервність, неповторність, нестійкість новітніх економічних технологій та, відповідно, ефективної економічної освіти. Він є комплексним методом, який включає в себе й ігрові методи, і мозковий штурм, і синектику, і проблематизацію, і групові дискусії. Що для нас є дуже важливим, саме цей метод може бути успішно застосований у процесі викладання гуманітарних дисциплін, особливо в межах дисципліни “Іноземна мова”. Адже велике значення для ефективної підготовки фахівця-економіста є здійснення аналізу зарубіжного досвіду економічної діяльності, що стає джерелом матеріалу для практичних кейсів.

Під час реалізації ігрових методів у професійній підготовці студентів-економістів, спираючись на особливості імітаційних моделей майбутньої професійної діяльності, вони опановують такі вміння й навички, як:

- збір і аналіз інформації, яка необхідна для прийняття рішення;
- прийняття рішень в умовах неповної або недостатньо достовірної інформації, оцінювання ефективності рішень, що приймаються;
- аналіз певного типу завдань і залежностей у динаміці;
- встановлення зв'язків між різними сферами діяльності й параметрами, які в конкретній діяльності в явному вигляді не виявляються;
- робота в колективі, вироблення колегіальних рішень з використанням прийомів групового мислення;
- актуалізація абстрактного, образного мислення як основи ефективного, творчого використання системного підходу в дослідженні процесів і явищ тощо.

Основною перевагою ігрових методів є їх наближеність до умов реальної діяльності та можливість для студентів не тільки знайти рішення певного завдання, а й відчутти результат прийнятого рішення. Це досягається завдяки тому, що в кожній грі існує повністю розроблений і відпрацьований алгоритм (блок-схема) надходження інформації та прийняття рішення; існує імітаційна модель об'єкта, багато можливостей впливу на модель, однак студент має обрати дію для того, щоб досягти найкращого результату. Завдяки спробам та помилкам студенти вчаться формувати таку послідовність дій, які дають змогу отримати високі результати в певних ситуаціях. Саме завдяки цьому дуже швидко формується навичка практичних дій, нові способи оволодіння діяльністю. Крім того, використання рефлексивних запитань типу “Чому отримані такі результати?”, “Що потрібно було зробити інакше?” та інших надають можливість розвитку рефлексивних процесів, а отже, мають значний загальний розвивальний ефект.

У цілому ігрові методи в економічній підготовці виконують пізнавальну, дослідну, виховну, розвивальну функції, а також функцію контролю. Вони успі-

шно можуть бути реалізовані в процесі викладання всіх гуманітарних дисциплін з метою формування метазнань, умінь та якостей майбутніх фахівців, передусім, рефлексії, критичності, системності й аналітичності мислення.

Висновки. Отже, особливостями методів професійної підготовки майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, які забезпечать її ефективність, є: 1) безумовна реалізація положень контекстного підходу; 2) урахування базових принципів тектології та синергетики; 3) пріоритет ігрових імітаційних технік; 4) обов'язкове використання інформаційних систем; 5) відкритість, гнучкість, постійна оновленість; 6) активна роль викладача як співдіяча, проектувальника навчально-професійної ситуації; 7) побудова змісту на основі вирішення новітніх полісистемних проблем професійної діяльності та професійного розвитку.

Список використаної літератури

1. Богданов А.А. Тектология. Всеобщая организационная наука : в 2 кн. / А.А. Богданов. – М. : Экономика, 1989. – Кн. 1. – 304 с.
2. Економічна освіта в класичному університеті / за ред. В.Д. Базилевича // Вища школа. – 2007. – № 6. – С. 5–152.
3. Зиновьев И.Ф. Формирование востребованных экономистов : монография / И.Ф. Зиновьев, Р.Э. Нафиев. – С. : Таврия, 2005. – 280 с.
4. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта України. – 2004. – № 6. – С. 3–10.
5. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; пер. с англ. Ю.А. Данилова ; общ. ред. и послеслов. В.И. Аршинова и др. – М. : Прогресс, 1986. – 431 с.
6. Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина. – К. : Центр инновация и развития, 2002. – 286 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Амелина С.Н. Особенности методов профессиональной подготовки будущих экономистов в процессе изучения гуманитарных дисциплин

В статье определяются особенности профессиональной подготовки будущих экономистов в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: *экономическое образование, будущий экономист, гуманитарные дисциплины, игровые методы, кейс-стади.*

Amelina S.M. Features of the methods of training future economists in the study of humanities

The article determines the features of the future economist's professional training in the study of humanitarian disciplines

Key words: *economics, future economist, humanitarian disciplines, gaming methods, case-study.*

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА УСПІШНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

У статті розглянуто деякі особливості національно-культурної специфіки студентів з Туркменістану. Мета статті – обґрунтування досягнення в умовах навчального процесу достатнього рівня міжкультурної комунікативної компетентності.

Ключові слова: міжкультурна адаптація, комунікація, комунікативна компетентність, туркмени, антропоніми.

Система сучасної освіти України зазнає значних змін. Одним із її найголовніших завдань є досягнення якісно нового рівня, який забезпечує в кожному навчальному закладі відповідні умови для навчання та виховання, для примноження інтелектуального й духовного потенціалу нації. Важливою особливістю є активне збільшення інокультурної складової сучасного студентства.

Освіта займає особливе місце в процесі глобалізації, тому що не лише має на меті створення єдиної системи здобуття знань, але й сприяє надзвичайній мобільності молоді. Сьогодні мільйони молодих людей залишають свою батьківщину та їдуть навчатися до іншого, часто зовсім незнайомого мовного та культурного середовища.

Цей численний контингент опиняється у незнайомому оточенні, яке іноді викликає активне неприйняття через нові культурні, соціальні та мовні особливості. Відбувається процес міжкультурної адаптації з метою досягнення певного рівня сумісності з ним. У першу чергу, це проходить через засвоєння нової мови. У зв'язку з цим проблеми навчання іноземним мовам завжди привертала увагу науковців.

Сам процес міжкультурної адаптації відбувається з метою досягнення відповідного рівня сумісності з новим, культурним середовищем, яке дуже часто сприймається як агресивне відносно самого суб'єкта акультурації.

Дослідники цього питання вказують на те, що міжкультурна комунікація/міжкультурна інтеракція відбувається між партнерами, які не лише належать до різних культур, але й добре усвідомлюють специфічну культурну дистанцію зі своїм партнером.

Дуже важливою є інформація про ступінь схожості або відмінності між культурами учасників контакту. Для оцінювання ступеня схожості культур використовується так званий індекс культурної дистанції, який враховує мову, культуру, релігію, структуру родини, рівень освіти, оцінку рівня матеріальної комфортності, клімат, їжу, одяг. Метою цього є досягнення певного рівня міжкультурної комунікативної компетентності.

Пізнання мови відбувається паралельно всім іншим видам пізнання.

Вивчаючи мову, студент-іноземець вирішує завдання не лише засвоєння лексики, граматики, синтаксису, маючи на меті отримання доступу до академічного знання. Через мову він прагне наблизити до себе нову для нього культуру. Ще Вільгельм фон Гумбольдт вважав мови різними просторами, колами, для розуміння яких треба переходити від одного до другого, тобто занурюватися в різні концептосфери.

Сьогодні не викликає заперечень необхідність вивчення іноземної мови разом з ознайомленням з культурою, традиціями, особливостями національного світобачення не лише народу – носія мови, але й того, хто цю мову вивчає. Чим більше викладач знає про особливості національно-культурної специфіки того, кого навчає, тим більш успішний він у своїй педагогічній діяльності.

Ця проблема має досліджуватися з урахуванням сучасних досягнень етнопедагогіки, етнокультурології та етнопсихології. Значний внесок у розробку цієї тематики зробили праці І. Халєєвої, Ю. Караулова, В. Костомарова, Є. Верещагіна, Ю. Прохорова, Є. Пассова та ін. Вона потребує уваги всіх працівників вищої школи взагалі.

Ці питання обговорюються переважно на конференціях та семінарах мовців, що працюють з іноземцями, а також психологів або культурологів.

Мета статті – розглянути певні особливості національно-культурної специфіки студентів – вихідців з Туркменістану. З нашої точки зору, цей, досить численний у сучасній вищій школі України контингент потребує більшої уваги етнопедagogів, етнокультурологів, етнологів та лінгвістів.

Викладачі, які працюють з туркменськими студентами, відзначають певні труднощі в роботі з ними. Це не лише проблеми із загальноосвітньою підготовкою, володінням мовою, з навчальною дисципліною, порушенням норм суспільної поведінки тощо. Вони констатують певну відокремленість всередині самого земляцтва, що створює проблеми у навчальній аудиторії та поза нею.

Аналіз численних, хоча й дуже суперечливих матеріалів дає змогу зробити певні висновки відносно причин цього: вони лежать в історичному минулому цього народу, який протягом ХХ ст. декілька разів змінював свої соціальні орієнтири та цінності. Наприклад, писемність на основі арабської абетки, яку прийняли разом з ісламом у 7–8 ст., у 1928 р. була замінена латиницею, а в 1940 р. – кирилицею, яку на початку ХХІ ст. знову змінила латинська абетка.

Дослідники контактів українського та туркменського народів відзначають наявність між ними довготривалих зв'язків. Стародавні літописи фіксують той факт, що племена огузів-туркменів прибули на Русь ще в Х-ХІІ ст. За даними істориків (наприклад, академіка Б.О. Рибаківа), вони створили там цілу низку поселень, частина з яких до нашого часу залишила свої назви на мапі України. Це міста Бердянка (Київська обл.), Бахнач та Новий Басань (Чернігівська обл.), Пенченги (Харківська обл.), Бердянськ (Запорізька обл.) та інші.

Туркмени були і сьогодні залишаються розділеними на племена. Зараз їх 24: ерсари, йомуди, салори, бовдури, гоклени, текінці та інші. Кожне плем'я має свій спосіб життя, свої традиції, свою кухню, свою культуру. Кожна група легко відрізняє діалект, стиль одягу та прикрас, вишивання і навіть фактуру та стиль килимів свого племені і дуже добре розуміється на таких самих ознаках інших племен.

Племінні відносини склалися у Туркменістані впродовж століть і мають не менш важливе значення, ніж релігійні догми.

Дуже цікаві дослідження туркменського етносу представлені в працях відомого туркменського дисидента Шохрата Кадирова. Він відзначає, що центральноазіатські суспільства складаються з племен вторинного типу, субетносів. Це не первісні племена, а етнічні субстрати, що використовують ідеологію племінної солідарності з політичною метою. Тенденція політогенезу у таких суспільствах споконвічно базується на організації управління за принципом племінних

ханств та аморфних конфедерацій, а культурна антитеза “ми” або “вони”, на відміну від суспільств-націй, спрямована переважно всередину етносу. Племена століттями живуть компактно, в ареалах, що відносно ізольовані один від одного. Кожне плем’я воліє жити здебільшого у своїх історичних зонах розселення. Їм притаманна архаїчна форма культури політичних відносин – племінний гегемонізм, сепаратизм та всілякі різновиди етнічних родинних, кланових, родових, земляцьких відносин. Тому загальна етнічна самоідентифікація поєднується з племінною самосвідомістю.

Саме це впливає на наявність певного відсторонення, своєрідної конкуренції, а іноді й неприйняття одним одного серед представників туркменського земляцтва. Це може мати місце навіть при проведенні загальних заходів, присвячених власним національним святам або конкурсам.

Клани Туркменістану, як і інших центральноазіатських республік, мають глибинне історико-культурне коріння, а сила звичаїв виключно велика. Туркмени завжди дбайливо зберігали свої традиції, свій уклад, свою ментальність.

Дослідники питання національної психології відзначають, що в національному характері туркменів уживаються багато протилежних рис: вони дуже гостинні, чесні, вірні власному слову відносно земляків, але вважають хитрість, обман, обдурювання та інше нормальним відносно чужих.

Серед національно-психологічних особливостей туркменів називають високий ступінь емоційності, войовничість, волелюбство, неприйняття над собою влади, уміння переносити біль і страждання. Вони честолюбні, швидко ображаються. Образи пам’ятають дуже довгий час, переживають їх глибоко, а прощають лише після того, як кривдник визнає свою провину повністю та зробить це у присутності інших людей. До нашого часу дійшов звичай кровної помсти кривднику, яка може виявлятися у дуже жорстоких формах.

Носіям туркменської ментальності притаманна глибока повага до сімейних цінностей, до шлюбних відносин, повага до старших, у присутності яких вони виявляють уважність та стриманість у розмові. Але вони дуже не люблять пускати у своє життя чужоземців, ставляться до них з певною недовірою. Про це треба добре пам’ятати тим, хто вступає з ними в офіційно-ділові або особистісні контакти.

Характерним є шанобливе ставлення до тих, хто добре працює. З давніх часів існує звичай: якщо проходите біля хлібороба, який засіває поле, треба побажати йому: “Нехай кожне зернятко стане тисячею!”

Вони в буденному житті спокійні й оптимістичні, але дуже самолюбиві і чутливі у спілкуванні. Важливою характеристикою є працьовитість та сумлінне ставлення до професійних обов’язків.

У навчальному процесі туркмени часто демонструють досить спокійне ставлення до поганих оцінок, не реагують на численні зауваження відносно поганого відвідування занять або невиконання навчального плану. Різноманітні виховні заходи та міри здебільшого не змінюють їхньої впевненості в тому, що вони поведуться так, як треба, та що всі їхні проблеми будуть вирішені. І не має значення, наскільки цей шлях буде законним та праведним.

На нашу думку, у цьому знаходить своє вираження не тільки та не стільки така національна риса характеру туркменів, як доброзичливість та привітність, а й впевненість у певній надзвичайності свого народу, який був створений Алла-

хом та названий ним ТЮРК ІМАН (народжений світлом), а тому володіє певною винятковістю. А це означає, що всі його проблеми мають бути вирішені.

Можна багато обговорювати різні особливості національного характеру туркменів, але, на нашу думку, заслуговує на увагу звернення до певних особливостей ментальності цього народу, яка відображається в його мові.

Національно-культурна специфіка відкривається на рівні всіх компонентів семантичної структури мови. Вона, без сумніву, впливає на якість та результат спілкування. Інформованість викладача відносно того, як мова того, хто її вивчає, фіксує у своїй структурі та правилах систему знань, світобачення і розуміння навколишнього світу, впливає на процес комунікації, на результативність та ефективність спілкування.

Ще О. Потебня відзначав, що необхідно вивчати не те, що описують з допомогою мови, а те, що в мові відображається, тобто він закликав концентруватися на стилі мислення народу. Він порівнював мову із зором: подібно до того, як найменші зміни у будові ока та діяльності зорових нервів дає зовсім інше сприйняття і цим впливає на увесь світогляд людини, тому що кожна дрібниця в устрої мови має створювати свої комбінації елементів думок.

Дослідження певних особливостей мови туркменів, а саме їхніх власних імен (*антропонімів*) у руслі етнолінгвістичного дослідження викликає певну цікавість, наприклад, для розуміння внутрішнього світу представників цього народу, дає змогу краще зрозуміти джерела їхньої культури, особливості самосвідомості та історико-культурних взаємозв'язків із сусідами. А для викладача іноземної мови – це певна, прихована для всіх інших інформація, яка може допомогти скоординувати та спрямувати конкретну педагогічну та виховну діяльність.

Власні імена є однією з мовних універсалій. Їхні особливості досліджуються у лексикографічному, семантичному, семіотичному та інших аспектах.

Серед 15 тисяч зафіксованих туркменських імен описана лише незначна частина. Значення деяких з них викликає певні запитання. Але, без сумніву, саме в туркменів цей шар лексики зберігає певні етнічні особливості, які не змогли зберегти більшість мусульманських народів. Наприклад, у туркменській антропоніміці значно менше суто мусульманських за своїм походженням імен. Хоча, звичайно, вони є – Мола, Ішан, Ходжа, Сеїт тощо.

Туркменська традиція зберегла значну кількість домусульманських імен, наприклад, Какагельди (“батько прийшов”), Гарягди (“сніг випав”).

Значна кількість імен відобразила мовний синкретизм безпосередньо у формі імені, яке складається з двох основ, запозичених з різних мов. Наприклад, ім'я Саламгули складається з арабського “салам” – мир та тюркського “гул” – раб, тобто “раб миру”; Джамагуль – “джума” – п'ятниця (арабське), “гюль” – троянда (іранське), тобто “п'ятнична троянда”.

Туркменський народ зберіг зрозумілі лише на рідній мові імена, що несуть певну інформацію про їх носія. Наприклад, багато імен пов'язані з назвами місяців туркменського варіанта мусульманського місячного календаря, коли народилася дитина: Ашир (1-й), Сапар (2-й), Мерет (7-й), Ораз (9-й), Байрам (10-й), Гурбан (12-й).

Імена з часткою Джума або Анна означають, що їх власники народилися у п'ятницю: Аннагельди (прийшов у п'ятницю), Аннадурди (стал у п'ятницю), або для дівчат Аннагуль (п'ятнична квітка), Джумагозель (п'ятнична красуня).

Частина імен пов'язана з місцем народження: Мари, Марджик, Ашгабат, або з обставинами чи ситуацією – Йолли (дорожний), Ягмир (дощ), Дангатар (світанок), Яздурди (весна прийшла).

Туркменські імена часто несуть інформацію, яка зрозуміла лише носіям мови. Туркменське прислів'я проголошує: “Перш, ніж битися, дізнайся ім'я свого суперника”. Якщо його звати Чари, Бяшим або Алти, то він, відповідно, четвертий, п'ятий або шостий хлопчик у родині, і його брати можуть прийти йому на допомогу.

Хлопчики часто отримували імена, які були своєрідною програмою на майбутнє та відображали суто чоловічі якості: Арслан або Шир (лев), Гюйч (сила), Батир (богатыр), Мердан (мужній), або імена-побажання: Аман і Ессен (здоровий, благополучний), Бали (медовий), Бегенч (радість), Довлет (багатство) та інші.

Частина дітей отримувала імена померлих предків, або прямо вказувала на них: Какагельди (батько прийшов), Атагельди (батько та дідусь прийшов), або Овезгельди (прийшов замість). У дівчат також можуть зустрічатися дивні на перший погляд імена: Едже (мати), Енеє (мати, бабуся). Ці діти нібито були реінкарнацією померлої та втілювали переселення душ. Таких дітей не можна було бити або лаяти, тому що цим можна було образити предків.

Туркменські жінки були відомі своєю красою, тому ми зустрічаємо такі імена: Джеміле (красуня), Кумуш (срібло), Алтин (золото), Гизилгюль (троянда), Наргюль (квітка граната), Ширін (солодка), Дюрлі (перлина) тощо.

У туркменів, як у більшості східних народів, особливе ставлення до місяця. Він оспівується в поетичній творчості та є зразком краси. Тому частина жіночих імен пов'язана з шануванням цього світила з стародавніх часів: Айгозель (красень місяць), Айсолтан (місяць-султан), Айгюль (місячна квітка) та інші.

Антроніми є своєрідними вербалізованими знаками культури. Носії мови мають певні здібності розпізнавання у мовних сутностях культурно-значущо, часто національно специфічну інформацію. При цьому антроніми можуть зробити певну культурно значущу інформацію закритою для представників інших культур.

Подальше вивчення туркменських імен дає різноманітну інформацію про традиційний стиль мислення, звичаї, релігійне життя та побут цього народу. А викладач, який працює з цим контингентом учнів, має можливість з її допомогою познайомитися з певними прихованими кодами іншої культури.

Висновки. Таким чином, навчаючи студентів новій мові, викладач не лише ознайомлює їх через мову з іншою культурою, але й сам має добре розумітися у певних етнічних особливостях, культурі та мати уявлення про загальні характеристики та приховані коди у мові своїх учнів задля досягнення успішності своєї навчальної та виховної діяльності. Чим вищий рівень міжкультурної комунікативної компетенції, тим кращих результатів досягають учасники навчального процесу.

Список використаної літератури

1. Гончарова Н.С. Нравственное воспитание студентов на прогрессивных традициях народной педагогики туркмен : дис. ... канд. пед. н. / Н.С. Гончарова. – М., 1990. – 204 с.
2. Дейл Ф. Ейкельман. Близкий Схід та Центральна Азія: антропологічний підхід / Ф. Ейкельман Дейл ; пер. з англ. П. Шеревери. – К. : Стило, 2005. – 374 с.
3. Кадыров Ш. Элитарные кланы. Штрихи к портретам / Ш. Кадыров. – University of OSLO, 2010. – 107 с.

4. Ключко Т.В. К вопросу о социально-психологической адаптации студентов из стран Ближнего и Дальнего Востока / Т.В. Ключко //Викладання мов у вузі на сучасному етапі : зб. наук. пр. – Х. : Константа, 2002. – Вип. 6. – С. 207–210.

5. Крысько В.Г. Этническая психология : учебное пособие для студентов высш. уч. заведений / В.Г. Крысько. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Божко Н.М. Межкультурная компетентность и успешность учебного процесса вуза

В статье рассматриваются некоторые особенности национально-культурной специфики студентов из Туркменистана. Целью является достижение в условиях учебного процесса необходимого уровня межкультурной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: межкультурная адаптация, коммуникация, коммуникативная компетентность, туркмены, антропонимы.

Bozhko N. Cross-cultural competence and success of educational process

The article Bozhko N.M. discusses some of the peculiarities of the national-cultural specificity of students from Turkmenistan. The goal is to achieve intercultural communicative competence in the conditions of educational process.

Key words: cross-cultural adaptation, communication, communicative competence, Turkmen, proper people's names.

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ КРАЇНОЗНАВСТВА ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті досліджено психолого-педагогічні особливості вивчення країнознавства іноземними студентами підготовчих факультетів вищих навчальних закладів в Україні.

Ключові слова: вивчення, умови, особливості, підготовчі факультети, іноземні студенти, спеціальності, дослідження.

У сучасному світі щороку інтенсивно поширюються та розвиваються між-державні контакти у сфері освіти, зростає кількість молодих людей, які бажають здобути вищу освіту в іншій країні. Відповідно загострюється конкурентна боротьба на міжнародному ринку освітніх послуг. Освітній ринок поділено між країнами залежно від наукового та освітянського авторитету, престижу її навчальних закладів, ціни навчання й платоспроможності його учасників. Лідерами освітнього ринку вже тривалий час є такі розвинуті країни, як: США, Великобританія, Франція, Німеччина, Австралія. Останнім часом усе впевненіше на цьому ринку почувається Китай. До переліку цих країн уже можна віднести й Україну, де простежується стале зростання кількості іноземних студентів.

Великою популярністю український освітянський простір користується в країнах Азії та Африки: Марокко, Камеруну, Монголії тощо.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що різноманітні аспекти педагогічних проблем щодо шляхів підвищення ефективності навчального процесу для іноземних студентів дуже активно досліджують як викладачі-практики, так і вчені. Особливу увагу проблемам викладання іноземним студентам країнознавства на підготовчих відділеннях вищих навчальних закладів України приділено в працях таких українських науковців, як: А.О. Басова, Л.М. Горева, Д.В. Закревський, В.І. Ковальова, В.І. Пелешенко, В.К. Хильчевський, Т.А. Шмоніна та ін.

Ці дослідження із часом не втрачають своєї актуальності й мають цілеспрямований узагальнювальний характер, що дає змогу в комплексі вивчати та вдосконалювати процес викладання країнознавства для іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів України.

Мета статті – висвітлити проблеми та чинники, що сприяють підвищенню ефективності викладання країнознавства з урахуванням культурних, релігійних, гендерних та інших особливостей іноземних студентів.

Вивчення та вміле використання в навчальному процесі особливостей менталітету вихідців з країн далекого зарубіжжя дає змогу якомога швидше пройти шлях їхньої адаптації до реальних умов країни перебування.

Саме країнознавство допомагає іноземним студентам скоротити шлях від перших, скоріше інтуїтивних, ніж свідомих, уявлень про менталітет людей країни навчання до повноцінної міжкультурної комунікації.

Але повноцінний навчальний процес з навчання дисципліни “Країнознавство” є абсолютно неможливим без дотримання певного набору умов. Першою такою вимогою є професійні якості викладачів країнознавства. Проблема полягає в тому, що жоден навчальний заклад не готує таких фахівців. І якщо викладач історії або будь-якої гуманітарної дисципліни ще може перекваліфікуватись на викладача країнознавства (головним чином це відбувається самотійно, у кращому разі через стажування в іншому навчальному закладі, де працюють викладачі, які мають практичний досвід у викладанні цієї дисципліни), то викладач фізики чи математики робить це за рахунок перевіреного, але не завжди педагогічно виправданого методу “спроб і помилок”. Ще однією проблемою є відсутність методичного забезпечення цієї дисципліни для іноземних студентів (на відміну від курсу “Лингвострановедение”, який існував ще за часів СРСР і повністю був методично забезпечений, головним чином розробками Інституту російської мови ім. О.С. Пушкіна).

Нагальність вирішення проблеми методичного забезпечення курсу країнознавства та її складність полягає, перш за все, у розбіжності менталітетів іноземних студентів, їхнього віросповідання, різного рівня освіти, мотивації до навчання, а головне – обмеженим лексичним запасом, недостатнім володінням мовою країни навчання. Для вирішення цієї методичної проблеми в Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті було розроблено тематичні блоки для курсу “Країнознавство”, що покликані сприяти акультурації іноземних студентів у процесі знайомства не лише з історичними та географічними особливостями України, її освітньою системою, з духовною та матеріальною культурою. Особлива увага приділяється історії та культурі, традиціям і ментальним особливостям регіону їх навчання. У нашому випадку – це Слобожанщина, а вже після ознайомлення з близьким “колом” ареалу проживання та навчання іноземних студентів, ці знання можна поступово розширювати, зрештою, охоплюючи всю країну [1, с. 129]. Певні проблеми викликає й організація навчального матеріалу. Оскільки основною одиницею організації матеріалу на заняттях прийнято навчальний текст, а робота з текстом передбачає взаємодію реципієнта з текстом, то країнознавчий текст повинен не лише відповідати реальним комунікативним потребам іноземних студентів підготовчого факультету з лінгвістичного погляду, а й враховувати їх інтереси й особистісні культурологічні особливості. Таким чином, країнознавчі навчальні тексти повинні являти собою модифікацію кількох навчальних текстів, вони мають виступати як конгломерат можливостей для вдосконалення основних видів мовної діяльності, культурологічної, пізнавальної та комунікативної компетенції.

З огляду на це методика викладання країнознавства на початковому етапі повинна враховувати різноманітні параметри зовнішнього характеру, до яких належать: право вільного вибору мови навчання на всіх етапах навчального процесу, творчу особистість викладача й основи гуманізації навчального процесу [2, с. 327].

Ще й досі в методиці викладання країнознавства в Україні не існує навчальних матеріалів щодо формування культурологічної компетенції іноземних студентів підготовчих факультетів (стосовно курсу “Країнознавства”). На тих же нечисленних, на жаль, підготовчих факультетах, де запроваджено курс країнознавства, кожний з викладачів, які викладають цей курс, змушені розробляти його самотійно.

Крім того, значною проблемою для розроблення методичного забезпечення цього курсу є національне розмаїття іноземних студентів, що приїхали на навчання, та їхня майбутня професійна спрямованість. Це можна проілюструвати, аналізуючи контингент, що приїхав на навчання у 2012 р. на підготовчий факультет Харківського національного автомобільно-дорожнього університету: 56% студентів приїхали з Марокко, 12% – з Камеруну, 8% – з Китаю, 6% – з Монголії, 3% – з Тунісу, по 2% – з Туреччини та Йорданії і по 1% – ще з 10 країн. За обраними спеціальностями вони розподілились таким чином: майбутні медики – 9 груп (50%), майбутні інженери – 6 груп (33%), майбутні економісти – 2 групи (11%), гуманітарні – 1 група (6%) (див. табл.).

Таблиця

**Національний склад студентів ХНАДУ
за спеціальностями у 2012 р., %**

Країна	Медичні	Технічні	Економічні	Гуманітарні
Марокко	69	31		
Камерун	33	43	24	
Китай		8	38	54
Монголія	9	91		
Туніс	80	20		
Туреччина	25	75		
Йорданія	4			
Ірак	33		67	
Алжир		3		
Палестина	2			
Гвінея			2	
Азербайджан		1	1	
Конго			2	
В'єтнам		1		
Кот д'Івуар		1		
Усього	50	35	11	4

Висновки. Таким чином, аналізуючи досвід та практику проведення занять з країнознавства для різних категорій студентів підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України, а також виходячи з теоретичних досліджень проблем вивчення країнознавства іноземними студентами, можна сформулювати критерії диференціації вимог до навчального матеріалу курсу залежно від національних, освітніх, фахових, релігійних, культурних та інших відмінностей студентів.

Так, необхідними та достатніми умовами для забезпечення якісного вивчення країнознавства є:

– ментальна відповідність потребам іноземних студентів та можливостей університету для забезпечення відправлення релігійних обрядів і свят, особливостей культури та побуту;

– науково обґрунтоване методичне та інформаційне забезпечення навчального процесу;

– творче використання інноваційних форм і методів вивчення навчального матеріалу з урахуванням національних відмінностей іноземних студентів.

Особливості вивчення країнознавства іноземними студентами на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів України є актуальними й потребують подальшого дослідження, що пов'язано, перш за все, зі стабільним зростанням попиту на здобуття вищої освіти іноземними студентами в нашій країні та загальною світовою тенденцією розширення культурного обміну.

Список використаної літератури

1. Бондаренко Л.Н. Краеведение как один из факторов формирования культурологической компетенции студентов-иностранцев подготовительного факультета : матер. Межвуз. науч.-метод. конф. “Актуальные вопросы обучения студентов-нефилологов украинскому и русскому языкам на современном этапе” / Л.Н. Бондаренко. – Харьков : Авеста, 1996. – С. 129–130.

2. Корейво З. Проблемные вопросы преподавания русского языка на начальном этапе в вузе технического профиля / З. Корейво, В. Скуковски // Материалы Международной научной конференции “Литература и языки восточных славян”. – Ополе, 1997. – С. 325–328.

3. Научная библиотека диссертаций и авторефератов [Электронный ресурс] / disserCat : сайт. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/ispolzovanie-psikhofiziologicheskikh-aktiviziruyushchikh-vozdествii-s-tselyu-povysheniya-ef#ixzz2RY0MDFMr>.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Бондаренко Л.Н., Рыжков Н.Н. Особенности изучения страноведения иностранными студентами подготовительных факультетов в высших учебных заведениях Украины

В статье исследуются психолого-педагогические особенности изучения страноведения иностранными студентами подготовительных факультетов высших учебных заведений в Украине.

Ключевые слова: *изучение, условия, особенности, подготовительные факультеты, иностранные студенты, специальности, исследования.*

Bondarenko L., Ryzhkov N. The peculiarities of learning country-specific studies by foreign students of the preparation departments at Ukrainian higher educational establishments

The psychological and pedagogical features of learning country-specific studies by foreign students of the preparation departments at Ukrainian higher educational establishments are researched in the article.

Key words: *learning, conditions, features, preparation departments, foreign students, specialization, research.*

СПЕЦИФІКА МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ

У статті мова йде про особливості підготовки студентів педагогічного ВНЗ освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”. Охарактеризовано пріоритетні напрями такої підготовки, визначено сутнісні характеристики процесу навчання магістрів.

Ключові слова: магістр, підготовка, педагогіка, напрям.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні виникла необхідність якісної підготовки викладачів вищої школи. Зараз викладачі ВНЗ беруть на озброєння нові педагогічні технології високоякісної професійної освіти, спираючись на які вони мають змогу успішно готувати студентів-магістрантів, адже процес підготовки кваліфікованого фахівця є однією з головних проблем професійної педагогіки.

Важливість магістерської підготовки усвідомлюють як учені-теоретики, так і викладачі вишів, що мають чималий досвід. Про необхідність удосконалення підготовки майбутніх фахівців зазначають І. Бех, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Лозова, О. Сухомлинська. Свідченням інтересу до пошуку нових методів і форм роботи в системі магістратури стали наукові праці А. Авилова, І. Аносова, Л. Даниленко, Т. Федорової. У цих працях мова йде про структуру системи освіти України й основні положення про магістерську підготовку.

Мета статті – визначити специфіку підготовки студентів педагогічного ВНЗ кваліфікаційного рівня “магістр”, основні напрями і методи роботи.

Входження України в європейський освітній простір вимагає визначення центром вітчизняної системи освіти пріоритет творчої особистості. Виходячи з реалій сучасності, на перший план висуваємо формування суспільно-активної, творчої, компетентної особистості, яка самостійно генерує нові ідеї, приймає нестандартні рішення.

У Законі України про вищу освіту наголошено: “Магістр – соціально-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні вміння та знання, достатні для виконання завдань, обов’язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності”.

Питання професійної підготовки кваліфікованого викладача вищої школи постає особливо гостро останнім часом, коли система вищої освіти в цілому значною мірою зазнає великих змін, які відбуваються в усіх сферах суспільства. В Україні не існує нормативно-правової основи, згідно з якою кожен викладач має здобути обов’язкову професійну освіту. Із цією метою на базі деяких ВНЗ було відкрито магістратуру, мета якої – дати можливість майбутнім і діючим викладачам отримати необхідні спеціалізовані знання та здобути кваліфікацію викладача вищої школи. Відповідно до змісту документів Болонського процесу здійснюється ступенева підготовка педагогів за основними спеціальностями навчальних предметів школи, основною ланкою якої є магістратура. В основі сучасної

освіти України виокремлюють освітньо-кваліфікаційні рівні вищої освіти: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст і магістр [3, с. 82]. Магістратура – це другий ступінь триступеневої системи вищої освіти, у процесі реформування української освітньої системи згідно з Болонським процесом. У магістратурі продовжують навчання бакалаври та спеціалісти.

Особливість поєднання магістратури й стратегії розвитку наукового потенціалу викладачів означає початок якісно нового, цілісного підходу до створення необхідних умов професійно-особистісного зростання викладача вищої школи.

Зазначимо, що магістратура надає широкі й нетрадиційні можливості для інтенсивного формування таких важливих якостей магістрів, як: позитивне ставлення до власного життя й реалізації себе як особистості у викладацькій діяльності; соціальна відповідальність, що виявляється в піклуванні про продуктивний професійний саморозвиток. Отже, особливістю магістерської підготовки є більш глибока орієнтація на фундаментальні та професійні знання, спрямованість на вдосконалення навичок самостійного здійснення наукових досліджень, прийняття обґрунтованих рішень і здобуття нових знань [6].

Сучасні педагоги В. Ільїн, Н. Кузьміна дійшли висновку, що цілісна особистість формується тільки в цілісному педагогічному процесі, в якому повною мірою забезпечується гармонія педагогічних впливів. Автори сходяться на тому, що це керований процес, і тільки через розв'язання незліченних педагогічних завдань, підпорядкованих кінцевій меті системи, педагогічний процес вносить прогресивні зміни в розвиток особистості. Магістерський педагогічний процес за логікою належить до неформального середовища професійного розвитку. Однак, по суті, він найбільш впливає на безперервне й усвідомлене духовне самовдосконалення, професійний саморозвиток викладача вищої школи. Свобода і можливість вибору улюблених занять у магістратурі ВНЗ із метою реалізації професійних захоплень особливо впливають на характер самоорганізації всієї подальшої життєдіяльності викладача, на базисну професійну підготовку та компетентність, допомагають усвідомленіше й надійніше знайти ідеальну модель майбутньої професійної діяльності, “приміряти” її до своїх можливостей і свого характеру, визначити гідне місце в житті, повноцінніше реалізувати творчі можливості.

Принципове значення має розгляд магістерського педагогічного процесу як цілісної системи формування особистості в специфічних умовах її життєвої діяльності – у сфері вищої професіоналізації. Найхарактернішими особливостями цієї сфери є невимушене, випереджальне професійне й наукове самовиявлення, вільний вибір форм і засобів діяльності, використання їх на свій розсуд, керуючись внутрішніми мотивами [2].

Тому магістерський педагогічний процес не можна ототожнювати з навчальним. Перед ним не ставиться завдання опрацювати державний стандарт освіти, тому його більш логічно розглядати як процес професійно-творчої взаємодії, в якій найважливішу роль відіграють феномени професіоналізму, атракції, рефлексивної саморегуляції тощо.

Магістерська аудиторія – також не типове професійне об'єднання, що створюється на основі спільної захопленості конкретним видом професійно-творчої діяльності, яке за своєю формою більше схоже на розв'язання важливих для розвитку професійного потенціалу ситуацій і теоретико-педагогічних завдань. Таке об'єднання заперечує функціональний підхід до особистості магістранта, одноаспектність, фрагментарність, інтелектуальну переважаність педагогічного процесу.

Особливість магістерського педагогічного процесу полягає у створенні в академічній групі інноваційно-психологічного клімату як особливого освітнього довкілля, де відбувається динамічна реалізація професійно-творчої активності. Важливими принципами такого процесу є його індивідуалізація, добровільність, пріоритет співтворчості, єдність розвитку й саморозвитку, емоційна привабливість міжособистісних відносин.

Методика магістерського педагогічного процесу в зв'язку із цим також не може бути нормативною. Вона будується на пізнанні та врахуванні теоретичних і прикладних вершинних досягнень професійної педагогіки й магістерської спеціальності, мотивації побажань, настрою та психологічного стану магістерської аудиторії, що зумовлює викладача перебудовувати власні методичні підходи залежно від ситуації. Відсутність загальних і єдиних підходів, точних навчальних планів і методик є важливою умовою забезпечення творчої свободи майбутніх викладачів. Методичні рекомендації розробляються й оновлюються на основі сучасних наукових поглядів на професію відповідно до змін, що відбуваються в житті суспільства.

У магістерському педагогічному процесі магістри не відтворюють те, що засвоюють (наприклад, культуру чи соціальний досвід). Завдяки своїй унікальності, неповторності вони їх розвивають, доповнюють і вдосконалюють. У цьому полягає закон творчої професійної поведінки й особливість методики педагогічного процесу в умовах магістратури, яка будується на будь-якому заохоченні різнобічного професійно-творчого самовиявлення магістра, багатств вражень, створенні спеціальних передбачених і спеціально збудованих оптимальних ситуацій, котрі є джерелом продуктивної творчої діяльності й професійної спільності.

Оптимальне функціонування магістерського педагогічного процесу забезпечується здатністю та вмінням його організаторів “притягати талантом”, залучати магістрів до розвитку й саморозвитку власної системи цінностей, насичувати педагогічний процес такою професійно-творчою діяльністю, яка має велике духовне, соціальне та науково-педагогічне значення. У багатьох країнах світу ця система не тільки розробляється, а й науково обґрунтовано впроваджується.

Останнім часом, наприклад, у Великій Британії майже в кожному навчальному закладі існує своя схема визнання та нагородження викладачів. Спільною рисою цих схем є те, що спостерігається тенденція до надання належної уваги саме викладанню, а не лише науковій діяльності. В Україні ще тривають дискусії стосовно критеріїв визначення найкращих викладачів, їх визнання та нагородження.

Аналіз сучасного соціопедагогічного середовища, освітньо-наукового потенціалу в Україні підтверджує, що найважливішим у цьому контексті для підвищення якості сучасної й майбутньої вищої освіти є не існуюча самоплинна підготовка викладачів до науково обґрунтованої й оновленої професійної діяльності вищого ґатунку (тільки 10% викладачів мають для цього базову магістерську освіту), а надзвичайно гострою державною проблемою є подолання суцільного безкультур'я, відсутності інновацій у засвоєнні культурного багатства українського народу, створенні умов для повноцінної професійно-творчої самореалізації спеціалістів.

Висновки. Враховуючи зазначене вище, можна стверджувати, що магістерська підготовка вимагає зміщення акцентів на самостійну роботу, переходу до більш активних форм навчання з метою. Такий взаємозв'язок можна виразити педагогічною формулою К. Станіславського: “учити навчаючись”, зміст якої полягає в тому, що майбутні викладачі в умовах магістратури є скарбом нової, свіжої думки

й оригінального розв'язання проблеми, а їхнє спілкування будується на взаємній необхідності професійної вищості в умовах спеціально створеного рольового, індивідуально-творчого, емоційно-позитивного співіснування. Коли такий взаємозв'язок настає, рівень творчих задумів майбутніх викладачів, кількість їхніх професійних "відкриттів" зростає відповідно до спільного творчого самопочуття, потреби включитись у колективний пошук і відчуті в ньому власну обдарованість. Це є найважливішою передумовою ефективності магістерського педагогічного процесу та стійкої тенденції утвердження нових, емоційно-інтелектуальних відносин його суб'єктів, які будуються на прихильності до співтворчості та діалогу.

У зв'язку із цим можна виділити пріоритетні професійні якості та здібності, значення яких збільшується в міру демократизації освітніх процесів. До них належать: чистота професійних намірів, гнучкість методів педагогічної роботи, надання магістрам організаційної свободи, створення гармонійних доброзичливих відносин, здатність затребувати й оцінити ініціативу та творчу думку колег, ставити захопливі дослідні цілі, які вимагають згуртованості колективу, вміння враховувати специфічні аспекти посиленого інтелектуального середовища.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в змістовому аналізі зарубіжного досвіду, визначенні тих позицій, які можуть бути адаптовані в Україні.

Список використаної літератури

1. Авилов А.В. Рефлексивное управление. Методологические основания / А.В. Авилов. – М. : ГУУ, 2003. – 174 с.
2. Бабин І. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти в Україні в контексті Європейського простору вищої освіти на період до 2020 р. [Електронний ресурс] / І. Бабин, В. Ликова // Сайт національного темпус-офісу в Україні. – Режим доступу: <http://tempus.org.ua/uk/national-team-here.html?start=25>.
3. Вища освіта України : навч. посіб. / В.І. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін. ; ред. В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 327 с.
4. Вітвицька С.С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С.С. Вітвицька ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 435 с.
5. Воротняк Л.І. Магістерська підготовка в системі професійної освіти майбутніх педагогів / Л.І. Воротняк // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / гол. ред. Т.І. Сущенко. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 44. – С. 130–134.
6. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 2. – С. 12–17.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Райдуга, 2001. – 16 с.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013.

Войтова И.Ю. Специфика магистерской подготовки в педагогическом вузе

В статье говорится об особенностях подготовки студентов педагогического вуза образовательно-квалификационного уровня "магистр". Охарактеризованы приоритетные направления такой подготовки, определены существенные характеристики процесса обучения магистров.

Ключевые слова: магистр, подготовка, педагогика, направление.

Voytova Y.Yu. Specificity master training in pedagogical high school

The article tells about the features of students of pedagogical universities educational qualification of "Master". Author determined priorities such training, defines the essential characteristics of the learning process masters.

Key words: master, training, education, direction.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто проблему створення професійно орієнтованих технологій, виокремлено основні структурні компоненти та розкрито їх сутність.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, професійно орієнтована технологія, професійна підготовка.

Враховуючи основні завдання професійного розвитку майбутнього вчителя, розглянемо його на засадах використання професійно орієнтованих технологій, що забезпечують формування в нього системи психолого-педагогічних, фахових знань; розвиток професійних умінь, компетенцій, способів діяльності; становлення ціннісного ставлення до педагогічної діяльності; накопичення й збагачення суб'єктивного особистісного досвіду застосування технологій.

Професійну підготовку майбутніх учителів розуміють як процес і результат освоєння суб'єктами навчання системи професійних знань, формування професійних умінь (інтелектуальних, організаторських, рефлексивних тощо), розвиток професійно-особистісних якостей (відповідальність, комунікативність, активність тощо), розвиток на цій основі професійних ціннісних орієнтацій та особистісного самовизначення й самореалізації. Підсумком і водночас показником ефективності підготовки студентів є підвищення якості професійної підготовки.

Мета статті – визначити та розкрити сутність професійно орієнтованих технологій, що сприяють створенню успіху майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки.

У довідковій літературі технологію визначають як сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалу й напівфабрикату, що здійснюються в процесі виробництва продукції. Завдання технології як науки – виявлення фізичних, хімічних, механічних та інших закономірностей з метою визначення й використання на практиці найефективніших економічних виробничих процесів.

С. Ожегов тлумачить термін “технологія” з двох позицій, а саме як:

– сукупність знань про способи обробки матеріалів, виробів, методи здійснення будь-яких виробничих процесів;

– сукупність операцій, що здійснюється певним чином і в певній послідовності, з яких складається процес обробки матеріалу, виробів [2].

В енциклопедії освіти педагогічні технології визначено як технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів.

Ф. Фрадкін визначив поняття “педагогічна технологія” як системний, нормативний опис діяльності вчителя й учня, що спрямовано на досягнення освітньої мети. Відмінність педагогічних технологій від сфер матеріально-технологічної або інженерної діяльності полягає в тому, що сфера педагогічної діяльності не може бу-

ти охарактеризована чітким предметним полем, однозначним набором функцій, відокремленістю власне професійних дій від спонтанного спілкування, переживання. Операційна сторона педагогічної діяльності не може бути відокремлена від її особистісно-суб'єктивних параметрів, раціональна регуляція – від емоційної.

Технологічний підхід до освітнього процесу передбачає спрямоване, поетапне, інструментальне управління цим процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей. Цю міждисциплінарну комплексну проблему активно розробляють як вітчизняні, так і зарубіжні педагоги. Доцільність технологічного підходу до педагогічної реальності обґрунтовано в працях В. Беспалько, В. Боголюбової, Т. Ільїної, М. Левіної, В. Монахова, В. Сластьоніна, а також зарубіжних дослідників: Дж. Блоку, Б. Блума, Р. Мейджера й ін.

Аналіз праць учених дав можливість виявити, що педагогічну технологію досліджували за такими напрямками:

- як комплексний інтеграційний процес (А. Белкін, Т. Ільїна, О. Ткаченко й ін.);
- дидактичний аспект педагогічних технологій (О. Коваленко, В. Монахов, І. Прокопенко, В. Якунін та ін.);
- аспекти педагогічної технології, пов'язані з розробкою системи професійно значущих умінь і якостей педагога щодо організації педагогічної дії (В. Коротова, В. Пітюков, Ю. Турчанінова, Н. Щуркова та ін.).

Проаналізуємо основні підходи до дослідження проблем, що пов'язані зі застосуванням педагогічних технологій у навчально-виховному процесі.

Специфічні особливості власне педагогічної технології в навчальному процесі висвітлено в працях М. Арстанова, Н. Бочкіної, О. Долженко, В. Серікова, які обґрунтували необхідність оволодіння вчителем педагогічною технологією, підкреслили, що реалізація технологічного вирішення щоразу визначається особистістю педагога, який забезпечує практичне втілення й результативність педагогічної праці.

Ми підтримуємо погляди В. Монахова, який вважає, що педагогічна технологія – це продумана в усіх деталях модель сумісної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя.

Аналіз праць науковців дає змогу визначити технології навчання як системи психологічних, загальнопедагогічних, дидактичних, частково методичних процедур взаємодії педагогів і студентів з урахуванням їхніх здібностей та схильностей, спрямованих на проектування й реалізацію змісту, методів, форм і засобів навчання, адекватних цілям освіти, змісту майбутньої діяльності, впливаючи на професійну підготовку майбутнього вчителя.

Серед найістотніших ознак педагогічних технологій прийнято виділяти такі:

- технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, її основу становить певна методологічна, філософська позиція автора (наприклад, розмежовують знанневоцентристські та особистісно орієнтовані технології);
- технологічний ланцюг педагогічних дій, операцій, комунікацій будується суворо відповідно до цільових установок (мета – проект конкретного очікуваного результату), технологія передбачає взаємопов'язану діяльність суб'єктів педагогічного процесу з урахуванням принципів індивідуалізації, диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних ресурсів; елементи пе-

дагогічної технології мають, з одного боку, бути відтворені будь-яким педагогом, а з іншого – гарантувати високий ступінь імовірність, досягнення планованих результатів (відповідно до державного стандарту) тими, хто навчається; органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, що містять критерії, показники, а також інструментарій для вимірювання результатів освітньої діяльності.

У контексті нашого дослідження стверджуємо, що педагогічні технології мають бути саме професійно орієнтованими, адже вони спрямовані на професійну підготовку майбутніх учителів.

Деякі дослідники розглядають “професійно орієнтовану технологію” як технологію, що сприяє: набуттю фундаментальних, міждисциплінарних і фахових знань, розвитку умінь, навичок; формуванню в студентів вищих навчальних закладів якостей особистості, значущих для їхньої майбутньої професійної діяльності, компетенції, що забезпечують виконання функціональних обов’язків з обраної спеціальності після завершення навчального закладу.

Реалізація професійно орієнтованих технологій у навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу передбачає:

- досягнення цілей підготовки майбутніх учителів, активне включення їх у свідоме освоєння професійного змісту освіти;
- забезпечення необхідної соціальної й пізнавальної мотивації, формування системи професійних цінностей;
- професійний та особистісний розвиток студентів як майбутніх учителів.

Сутнісними відмінностями професійно орієнтованих технологій навчання у вищому навчальному закладі є:

- попереднє проектування навчального процесу з подальшою можливістю відтворення цього проекту в педагогічній практиці;
- діагностичне цілеутворення, що передбачає можливість об’єктивного контролю за якістю підготовки майбутніх учителів;
- структурна й змістовна цілісність: внесення змін в один з компонентів технології з необхідністю спричиняє за собою відповідні зміни в інших компонентах;
- вибір методів, форм і засобів професійного навчання з позиції оптимізації результатів та використання ресурсів (часу, сил, енергії тощо);
- наявність оперативного зворотного зв’язку, що дає змогу своєчасно коригувати процес навчання, забезпечуючи професійне становлення майбутніх учителів.

При проектуванні й конструюванні професійно орієнтованих технологій доцільно враховувати такі принципи:

- системності, цілісності, згідно з якими технологія має в інтегрованому вигляді представляти систему професійно орієнтованих цілей, методів, засобів, форм і умов навчання;
- відтвореності, тобто відтворення технології з урахуванням характеристик спеціального професійно орієнтованого навчального середовища гарантує досягнення поставлених освітніх цілей;
- адаптивності процесу навчання до особистості студента, урахування його особливостей, потреб, можливостей, запитів;
- контекстності, тобто навчання, з одного боку, має конкретні, життєво важливі для студентів цілі, орієнтовані на виконання ними соціальних ролей і вдосконалення особистості, а з іншого – здійснюється з урахуванням професій-

ної, соціальної діяльності тих, хто навчається, і їхніх просторових, часових, професійних умов;

– актуалізацію результатів навчання, тобто безпосереднє застосування на практиці набутих студентами знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей, компетенцій.

Організація спілкування суб'єктів навчального процесу відбувається як у процесі індивідуальних бесід, так і колективного обговорення, в ході яких у студентів розвиваються здібності до взаємодопомоги, співробітництва, емпатії, симпатії, толерантності, визнання права співрозмовника на свою позицію, розвивається вміння встановлювати контакти з оточенням, працювати в групі, організовувати гармонійні відносини на основі розвинених комунікативних умінь. Професійна підготовка наповнюється пізнавальною активністю й повноцінним спілкуванням, що так необхідне для студентів, сприяє “збагненню іншого в діалозі”, оскільки, порівнюючи себе з іншими людьми, студент виявляє власні здібності, поповнює знання в колективних обговореннях навчальних питань, сприяє самопізнанню студента й дає підставу для виявлення в ситуації успіху когнітивно-процесуального компонента.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує необхідність створення викладачем позитивного емоційного мікроклімату на заняттях, адже атмосфера доброзичливості, невимушеності та співдружності стимулює активність студентів, знімає стан невпевненості й скутості, знижує ймовірність неуспіху.

Успішна професійна підготовка можлива при включенні студентів у вирішення ситуацій успіху. Тим самим створюється особливий ситуативний простір у структурі професійної підготовки, в якому будуть відображені основні параметри професійної діяльності. У студентів виникне можливість “проживання” ситуацій успіху в цьому просторі за допомогою вирішення проблем і реальних педагогічних труднощів, що виникають у ході неї. Технологія організації цього процесу будується на застосуванні принципу імітації реальної професійної діяльності, в якій моделюється проблема та ситуація. Цей принцип реалізується як у процесі розгортання змісту навчального предмета при створенні ситуацій, так і при здійсненні діяльності з виходу з кризової ситуації, що “проживається” в процесі діяльності. Особливістю діяльності є те, що студенти повинні самостійно знайти вихід із ситуації, що склалася, педагог є тільки консультантом, тільки в цих умовах відбудеться перехід до професійної підготовки.

Висновок. Підбиваючи підсумки вищевикладеному, варто зазначити, що професійно орієнтовані технології передбачають взаємодію викладача й студента та їхній вплив на навчальний процес, забезпечення сприятливої атмосфери на заняттях і в процесі організації позааудиторної діяльності, що дає можливість студенту отримувати задоволення від успіху, знімає емоційну напругу й страх. Отже, професійно орієнтовану технологію можна розглядати як цілісну дидактичну систему, що дає змогу педагогу найбільш ефективно з гарантованою якістю вирішувати професійно орієнтовані педагогічні завдання.

Список використаної літератури

1. Монахов В.М. Технологические основы проектирования учебного процесса : монография / В.М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.

3. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии / В.Ю. Питюков. – М., 1997. – С. 122.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
5. Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997. – 224 с.
6. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения / Р.Л. Хон. – М. : Деловая книга, 2002. – 736 с.
7. Щуркова Н. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Щуркова. – М. : Новая школа, 1993. – 112 с.

Статья надійшла до редакції 11.01.2013.

Гусак А.Г. Реализация профессионально-ориентированных технологий в учебном процессе высшего педагогического учебного заведения

В статье рассмотрена проблема создания профессионально ориентированных технологий, выделены основные структурные компоненты и раскрыта их сущность.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, профессионально ориентированная технология, профессиональная подготовка.

Husak A. Implementation of professionally-oriented technologies in the educational process of higher educational institutions

The article considers the creation's problem of professionally-oriented technologies, identified the main structural components and disclosed their essence.

Key words: technology, pedagogic technology, professionally-oriented technology, professional training.

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СПОРТИВНИХ ІГОР НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТОК УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розглянуто стан здоров'я і фізичної підготовленості молоді як найвищої соціальної цінності. Визначено особливості впливу спортивних ігор на розвиток особистості студенток університету. Обґрунтовано, що використання спортивних ігор в оздоровчій діяльності студенток університету сприяє розвитку особистості та фізичної підготовленості.

Ключові слова: студентки, спортивні ігри, розвиток особистості.

Сучасний стан функціонування вищої освіти свідчить про те, що пріоритетною проблемою загальнодержавного значення, яка вимагає нагального вирішення, є зміцнення здоров'я студентської молоді як найвищої соціальної цінності. Особливого значення набувають цілеспрямовані дії щодо збереження стану репродуктивного здоров'я студенток, яке є невід'ємною складовою здоров'я нації загалом і має провідне значення для забезпечення сталого розвитку суспільства. Збереження здоров'я нації – об'єктивна необхідність сьогодення, тому зусилля молоді дівчини повинні бути спрямовані на відновлення втрачених резервів здоров'я, збереження й продовження здорового роду, забезпечення високої соціально-творчої активності та професійної діяльності. Важливим напрямом діяльності вищих навчальних закладів є пошук нових форм зміцнення здоров'я студенток у процесі їх навчання й виховання, упровадження здоров'язбережних технологій у навчально-виховний процес, охоплення студенток заняттями фізичною культурою та спортом, формування в них умінь оздоровчої діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати зміст впливу спортивних ігор на розвиток особистості студенток університету; проаналізувати стан дослідження проблеми здоров'я і фізичної підготовленості молоді; визначити особливості впливу спортивних ігор на розвиток особистості студенток.

У Положенні “Про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах” (2006) зазначено, що мета – забезпечення виховання у студентів вищих навчальних закладів потреби самостійно оволодівати знаннями, уміннями й навичками управління фізичним розвитком людини, засобами фізичного виховання та застосування набутих цінностей у життєдіяльності майбутніх фахівців.

Студентки у вищих навчальних закладах мають оптимальне навчальне навантаження, передбачене навчальним планом. У багатьох студенток, а в масштабах країни – в більшості населення, недостатній рівень здоров'я, фізичного розвитку й фізичної підготовленості, низький рівень фізкультурної грамотності, відсутність потреб у заняттях фізичними вправами, освоєнні різноманітних цінностей фізичної культури. У студенток виявляється слабо сформована ціннісно-мотиваційна складова фізичної культури, якої недостатньо для стійкої потреби в активній, самостійній фізкультурно-спортивній діяльності. Тому в кожного викладача фізичної культури виникає питання про те, як досягти на занятті оптимального поєднання освітнього, оздоровчого, тренувального компонентів фізку-

льтурної діяльності; як організувати діяльність студенток на заняттях так, щоб кожна отримала оптимальне навантаження з урахуванням її підготовленості; як розвинути інтерес дівчат до занять із фізичного виховання, переконати в потребі здорового способу життя; як зробити, щоб дисципліна “Фізична культура” діяла на студенток цілісно, стимулюючи їх свідомий саморозвиток, самореалізацію, самовдосконалення.

За твердженням Л.П. Сущенко, “державна політика в галузі фізичної культури має здійснюватися відповідно до таких принципів: безперервність і послідовність фізичного виховання різних вікових груп громадян на всіх етапах їх життєдіяльності; урахування інтересів усіх громадян при розробці й реалізації програм розвитку фізичної культури і спорту, визнання відповідальності громадян за своє здоров’я і фізичний стан; створення сприятливих умов фінансування освітніх установ і наукових організацій в галузі фізичного виховання і спорту тощо” [9, с. 30].

В.Г. Шилько висловлює таку думку: в умовах соціокультурних і соціально-економічних перетворень сучасного суспільства, що розвивається динамічно, особливого значення набувають зміна, реструктуризація, удосконалювання (модернізація) освітніх парадигм, які в сукупності визначають інноваційні процеси у вищій школі й трансформацію їхнього змісту й організації в більш якісний стан [11, с. 45].

В.Є. Білогур [2, с. 6], І.Р. Бондар [3, с. 10] зазначають, що реальні потреби сучасного суспільства не можуть бути задоволені наявними освітніми системами молоді як кількісно (за питомою вагою фізичного виховання серед інших дисциплін), так і якісно.

В.К. Бальсевич [1, с. 20], М.Я. Віленський [5, с. 27], П.А. Виноградов [6, с. 13] приділяють увагу тому, що в останнє десятиріччя рівень здоров’я і фізичної підготовленості молоді знизився: 90% абітурієнтів вищих навчальних закладів мають відхилення в стані здоров’я.

І.М. Шевелева і Ж.Б. Сафонова визначають, що у зв’язку з тим, що у визначенні репродуктивного здоров’я населення провідне місце відведено дівчатам, своєчасне виявлення факторів ризику й підвищення фізичної активності дасть змогу здійснювати заходи з профілактики та корекції наявних порушень [10, с. 17].

Спортивні ігри можна розглядати як масову форму занять фізичною культурою. Для студенток найбільш підходящими видами спорту є волейбол, баскетбол, бадмінтон, теніс. Заняття спортивними іграми не тільки допомагає сформувати струнку гарну фігуру, а й впливає на здоров’я людини. Це виражається також у розвитку витривалості, швидкості та спритності, підтримки тону м’язової мускулатури, а також у підвищеній стійкості до застудних захворювань унаслідок зміцнення імунітету.

Мета діяльності у фізичному вихованні і спорті поєднуються загальною спрямованістю: формування потреби в заняттях фізичними вправами, зміцнення здоров’я, підвищення працездатності, інтелектуальний, моральний, етичний і естетичний розвиток. У кожній сфері своя спрямованість: у фізичному вихованні – забезпечення як фізичного й духовного розвитку, так і професійно-прикладної підготовленості до праці, засвоєння правил, норм і закономірностей рухової активності в різних умовах реальної дійсності; а в спорті – досягнення максималь-

но високого спортивного результату, розвиток спеціальних здібностей, необхідних для заняття певним видом спорту.

Характер впливу фізичного навантаження на організм залежить, перш за все, від виду вправ, структури рухливого акту. В оздоровчих тренуваннях дослідники Л.В. Билеєва, І.М. Коротков розмежовують три основні типи вправ, які володіють різною виборковою спрямованістю: 1 тип – циклічні вправи аеробної спрямованості, що сприяють розвитку загальної витривалості; 2 тип – циклічні вправи змішаної аеробно-анаеробної спрямованості, що розвивають загальну й спеціальну (швидкісну) витривалість; 3 тип – ациклічні вправи, що підвищують силову витривалість [4, с. 16].

Ігровий метод використовують для закріплення навичок, необхідних студентам, допомагає викладачу надати заняттям емоційного забарвлення, змагального характеру, що позитивно позначиться на процесі навчання. За ствердженням І.М. Короткова, “гра може бути використана викладачем як засіб для розвитку уваги, запам’ятовування окремих зв’язок та елементів, удосконалення деяких із них в ході веселого змагання” [4, с. 16].

“Емоційний фон ігрової обстановки стимулює рухливу активність, підвищує щільність занять, висуває особливі вимоги до ефективних систем, сприяє максимальному вдосконаленню функціональних можливостей”, – підкреслюють Г.А. Васильков та В.Г. Васильков. Застосування рухливих ігор та ігрового методу для засвоєння ряду вправ, що входять у комплекс, дуже важливе для підвищення цікавості студенток до занять з фізкультури. Ігровий метод засвоєння вправ відповідає вимогам молодіжної психології, сприяє формуванню студентського колективу.

Психологія фізичного виховання і спорту – це та галузь психологічної науки, що вивчає закономірності прояву, розвитку і формування психіки людини в специфічних умовах фізичного виховання і спорту під впливом навчальної, навчально-тренувальної та змагальної діяльності.

Специфічність умов, що існують при заняттях фізичною культурою й спортом, визначається предметом діяльності як способу бачення об’єкта дослідження. Фізичне виховання є найважливішим елементом у системі виховання людини. У цьому аспекті фізичне виховання являє собою освітньо-виховний процес і характеризується принципами, властивими педагогічному процесові. Заняття різними видами спорту сприяє зміні не тільки фізичних показників, а й психічних функцій організму [7, с. 23].

Психологічні особливості фізкультурної діяльності: навчання й виховання, спрямовані на розвиток особистості студенток; удосконалювання психологічних процесів і властивостей особистості студенток; адаптація до зростаючих фізичних та психологічних навантажень; систематичне підвищення раніше досягнутого й звичних рівнів фізичного та психічного розвитку (подолання самої себе); вироблення дисципліни, режиму життя; ставлення студенток до фізкультурної діяльності й досконалість системи мотивації; наявність специфічного спілкування: із викладачем, що прагне спонукати студенток до якісної роботи; із студентками, що часто виступають у ролі суперників або конкурентів; наявність психічної напруги, що за певних умов може привести до психічної перенапруги [8, с. 17].

Для студенток, які вперше вирішили відвідати заняття в секціях спортивних ігор, найкраще підійдуть такі види спорту, як: бадмінтон, волейбол, теніс. Фізичні навантаження, отримані під час тренувань у цих секціях, відрізняються

невеликою інтенсивністю й складністю виконуваних рухів. Тому ці спортивні ігри за своєю технічною складністю цілком доступні для заняття людям, які ніколи раніше не займалися спортом. Удосконалення техніко-тактичних дій під час тренувань буде сприяти підвищенню рівня фізичної підготовленості й позитивно впливатиме на здоров'я людини. При досить високому рівні фізичного розвитку для студенток цілком можна записатися в секції баскетболу, гандболу або водного пошу. Однак для того, щоб відвідування тренувань з баскетболу або гандболу тільки позитивно впливало на здоров'я, варто пам'ятати про те, що ці спортивні ігри характеризуються досить високим темпом гри, необхідністю виконання великої кількості швидкісно-силових рухів і значним фізичним навантаженням на всі основні системи органів людського тіла. Тому, щоб уникнути загострення наявних захворювань і погіршення здоров'я, перед відвідуванням занять у секціях спортивних ігор бажано проконсультуватися з лікарем.

Останніми роками в засобах масової інформації все частіше можна зустріти репортажі про спортивні турніри серед жіночих команд з футболу чи навіть хокею, а деякі спортивні клуби пропонують представницям прекрасної статі записатися в подібні секції. Однак такі спортивні ігри відрізняються особливо різкими рухами, сильними й жорсткими зіткненнями учасників команд, вимагають величезної напруги організму та великої м'язової сили. Тому для дівчат, чия професійна кар'єра не пов'язана з високими спортивними досягненнями й для яких відвідування секції спортивних ігор становить інтерес в основному завдяки позитивному впливу на здоров'я або здатності сформувати струнку фігуру, такі види спорту, як футбол або хокей, не підходять.

Висновки. Таким чином, використання спортивних ігор в оздоровчій діяльності студенток університету сприяє розвитку особистості та фізичної підготовленості, вибір секції спортивних ігор повинен здійснюватися з урахуванням фізичної підготовленості організму й рівня фізичних навантажень, які впливають на людину в цьому виді спорту.

Список використаної літератури

1. Бальсевич В.К. Онтокінезиологія человека / Вадим Константинович Бальсевич. – М. : Наука, 1987. – 275 с.
2. Білогур В.Є. Теоретико-методичне забезпечення фізичного виховання у вищих закладах освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вихов. і спорту : спец. 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / Влада Євгенівна Білокур ; Рівненський держ. гуманітарний ун-т. – Рівне, 2002. – С. 18.
3. Бондар І.Р. Фізичне виховання студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук фіз. вихов. і спорту : спец. 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / Іванна Романівна Бондар ; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2000. – С. 19.
4. Былеева Л.В. Подвижные игры / Л.В. Былеева, И.М. Коротков. – М., Физкультура и спорт, 1982. – С. 34.
5. Виленский М.Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза / М.Я. Виленский // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 27–32.
6. Виноградов П.А. Физическая культура и здоровый образ жизни: (Проблемы и перспективы использования средств массовой информации в их пропаганде) / Петр Алексеевич Виноградов. – М. : Мысль, 1990. – 286 с. – С. 65.
7. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М. : Воронеж, 1996. – С. 56.

8. Родионов А.В. Влияние психологических факторов на спортивный результат / А.В. Родионов. – М., 1983.

9. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / Людмила Петрівна Сущенко ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України ; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.

10. Шевелева И.Н. Профилактика нарушения репродуктивного здоровья студентов средствами физической культуры / И.Н. Шевелева, Ж.Б. Сафонова // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 1. – С. 17–19.

11. Шилько В.Г. Методология построения личностно ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности студентов / В.Г. Шилько // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 9. – С. 45–49.

Стаття надійшла до редакції 31.01.2013.

Иваненко Т.В. Особенности влияния спортивных игр на развитие личности студентов университета

В статье рассматривается состояние здоровья и физической подготовленности молодёжи как высокой социальной ценности. Определяются особенности влияния спортивных игр на развитие личности студентов университета. Обосновывается, что использование спортивных игр в оздоровительной деятельности студентов университета способствует развитию личности и физической подготовленности.

Ключевые слова: студентки, спортивные игры, развитие личности.

Ivanenko T. Specifics of the influence of the sport games on the development of personality of university mail students

The state of health and physical readiness of youth as high social value is considered. The peculiarities of the influence of the sport games on the development of personality of university mail students are defined. We believe that the usage of the sport games in health-improving activity of mail students stimulates the development of personality and physical readiness.

Key words: mail students, sport games, development of personality.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ У ВНЗ

Статтю присвячено виділенню педагогічних умов формування психологічної культури майбутніх соціальних працівників у фаховій підготовці у ВНЗ.

Ключові слова: педагогічні умови, психологічна культура, майбутній соціальний працівник.

Соціально-економічні перетворення, які відбуваються сьогодні в Україні, свідчать про потребу суспільства в особистості, котра володіє новим типом мислення, високим рівнем психологічної культури, здатністю успішно та творчо вирішувати життєві й професійні проблеми. Як основна мета професійної освіти в умовах вищої школи на перший план висувається підготовка кваліфікованих працівників відповідного рівня та профілю, які вільно володіють обраною професією, готових до постійного професійного зростання, самостійності та творчої самореалізації.

У розробку проблеми педагогічних умов формування психологічної культури у майбутніх соціальних працівників в умовах вищої школи значний внесок належить багатьом дослідникам, науковцям, психологам і педагогам-практикам, серед них: А. Белкін, І. Ісаєв, М. Конюхов, З. Курлянд, О. Піхота, Р. Серьоженкова, Ю. Чабанський, В. Чайка та багато інших.

Отже, **метою статті** є визначення педагогічних умов формування психологічної культури у майбутніх соціальних працівників в умовах вищої школи.

З погляду сучасної педагогічної науки, підготовка соціальних працівників повинна бути зорієнтована на творчу самореалізацію та самостійність, які становлять внутрішню умову, і мотив здійснення предметних та суспільних перетворень. Зазначимо, що сучасна професійна підготовка майбутнього соціального працівника в умовах ВНЗ, на наш погляд, не у повному обсязі відповідає потребам суспільства у розвитку самостійності. У сучасних ВНЗ нашої країни перевага надається репродуктивному стилю навчання, інноваційні процеси ще тільки набирають обертів, недостатньо уваги приділяється розвитку психологічної культури та креативності особистості. У зв'язку із цим можна констатувати суперечність, яка виникає між потребою формування психологічної культури у студентів та можливостями існуючої системи професійної підготовки майбутнього соціального працівника задовольняти це повною мірою. Реалії сьогодення щодо теоретичного осмислення проблеми та виявлення педагогічних умов, які нададуть нам змогу забезпечити формування психологічної культури у студентів – майбутніх соціальних працівників.

Тривалий час цій проблемі в нашій країні з певних причин не приділялась належна увага, оскільки це потребує активних пошуків у визначенні змісту й методів у її розв'язанні. Адже майбутнім соціальним працівникам потрібна не лише солідна професійна база знань, здобутих у ВНЗ, а й обов'язкове володіння на високому рівні психологічною культурою в професійному аспекті. Перш ніж визначати й обґрунтовувати педагогічні умови формування психологічної культури

ри майбутніх соціальних працівників, а також доцільність їх використання під час фахової підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників, необхідно чітко визначитись із поняттями “умова” та “педагогічна умова”.

З погляду філософії, умова тлумачиться як фактор (від лат. factor – чинник), іншими словами, рушійна сила, причина будь-якого процесу. Зазначимо, що як філософська категорія поняття “умова” відображає універсальні відносини між суб’єктами спілкування. За межами діяльності ці відносини не можуть перетворитися на нову діяльність. Для цього потрібна причина. Тому причинність виконує функцію активного діяльнісного фактора. Саме він із матеріалу умов забезпечує продукування нової дійсності як кінцевого результату [15].

Так, тлумачний словник С. Ожегова визначає умову як вимогу, що ставиться однією зі сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить що-небудь [13].

Ю. Бабанський стверджує, що “ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він проходить” [2].

У психологічній науці умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей, як вказує у своїй праці М. Конюхов [9].

З. Курлянд, у свою чергу, наголошує на тому, що коли явище породжує інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з тим або іншим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище зумовлює існування іншого – воно є умовою [10].

У сучасній педагогічній науці існує багато наукових підходів до визначення педагогічних умов формування тієї чи іншої якості в процесі фахової підготовки в особистості майбутнього фахівця в умовах ВНЗ. У своєму дослідженні вважаємо доцільним охарактеризувати деякі з наукових підходів, які систематизовано у праці В. Чайки та на які ми спиралась під час визначення педагогічних умов формування психологічної культури у майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у вищій школі, серед яких: системний, гуманістичний, культурологічний, акмеологічний, аксіологічний і компетентнісний підходи.

Коротко зупинимось на характеристиці кожного з наведених нами наукових підходів щодо визначення педагогічних умов формування психологічної культури у майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ВНЗ:

1. Говорячи про системний підхід, розробкою якого займались відомі вітчизняні й іноземні науковці, серед яких треба відзначити І. Блауберг, В. Садовського, Е. Юдіна, Л. Фон Берталамфі, А. Холл, Р. Фейджин та багато інших, зауважимо, що це явище багатогранне та використовується не лише в педагогіці, а і в термінології природничих, філософських та інших наук. Загальне визначення цього поняття ми знаходимо у “Великій радянській енциклопедії” [5], де мова йде про те, що системний підхід – це підхід, при якому будь-яка система розглядається як сукупність взаємопов’язаних елементів, яка має мету, ресурси, зв’язок із зовнішнім середовищем, оборотний зв’язок. Цей підхід являє собою форму прикладення теорії пізнання та діалектики до дослідження процесів, які відбуваються у природі, суспільстві та мисленні. Його сутність у реалізації потреб загальної теорії систем, згідно з якою кожний з об’єктів у процесі його досліджен-

ня повинен розглядатись як велика та складна система і, водночас, як елемент більш загальної системи.

У педагогіці вищої школи системний підхід дає змогу розробляти цілісні інтеграційні моделі, виявляти основні функції, компоненти, елементи, їх зв'язки і відношення й умови функціонування у динамічному та статичному аспектах. Формування системного мислення у майбутніх фахівців сприяє вмінню варіативно будувати і коригувати власну професійну діяльність, знаходити оптимальні поєднання педагогічних форм, засобів і методів роботи. Системний самоаналіз навчально-виховного процесу є основою регулювання власної професійної діяльності, збільшує доцільність професійних дій та зменшує елемент стихійності.

2. Розробкою різних аспектів гуманістичного підходу займались такі відомі науковці, як: Ш. Амонашвілі, М. Богуславський, І. Буєва, І. Зязюн, В. Кремень, В. Сухомлинський та ін. У педагогіці вищої школи гуманістичний підхід сприяє становленню і вдосконаленню особистості майбутнього фахівця, яка прагне активно реалізувати свої можливості, самостійно формує власний досвід, здатна до обґрунтованого й усвідомленого вибору рішень у ситуаціях, що постають перед фахівцем у процесі професійної діяльності. Навчальна діяльність у контексті гуманістичного підходу передбачає вдосконалення крізь призму особистісних структур свідомості, які забезпечують на рефлексивній основі активне переосмислення всіх компонентів процесу навчання, змісту власної діяльності та суб'єктивних станів, навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі самоорганізації процесу навчання.

3. Основи культурологічного підходу до освіти в новітній час розробляли Н. Алексєєв, Ш. Амонашвілі, А. Асмолов, Є. Бондаревська, А. Валицька, О. Газман, В. Зинченко, І. Зязюн, С. Кульневич, В. Серіков, В. Сластьонін, Є. Шиянов, І. Якиманська та ін. Названий підхід пов'язаний з основним змістом професійно-педагогічної культури фахівця та його здатністю до самовиховання, самоосвіти, саморозвитку, свідомого підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам, перетворювальної діяльності, ефективного самоуправління і творчої самореалізації. Оскільки фахівець постійно мусить здійснювати етичний, моральний, світоглядний вибір, оцінювати і регулювати обставини та ситуації, ставити мету й завдання, шукати засоби їх досягнення, приймати рішення та реалізовувати їх, то методологічно важливим є положення про органічний зв'язок культури з професійною діяльністю.

4. Проблемі акмеології присвячено дослідження А. Бодальова А. Деркача, В. Зазикіна, Н. Кузьміної, В. Максимової, та багатьох інших науковців. Акмеологічний підхід спрямований на вдосконалення і корекцію професійної діяльності, забезпечує керування індивідуально-професійним розвитком майбутнього фахівця, орієнтує його на постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, самоорганізації та саморегуляції. Саме цей підхід забезпечує розвиток особистості фахівця через органічну єдність процесів професійного виховання, соціалізації, а також самовиховання і саморозвитку.

5. Аксіологічний підхід, розробкою якого займались відомі науковці, серед яких: І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, А. Міщенко, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова, Г. Щедровицький, А. Ярошенко та багато інших, характеризує цінності як основу регуляції людської поведінки, навчальної та професійної діяльності, прийняття рішень у ситуаціях вибору, дає змогу аналізувати процес формування системи знань, умінь, навичок через детерміна-

цію ціннісного ставлення фахівця й клієнта до змісту і результатів власної діяльності, професійних ролей і позицій. Аксіологізація професійної підготовки забезпечує зміщення акцентів із зовнішніх аспектів управління процесом формування знань, умінь і навичок на внутрішні фактори активізації ціннісно-смыслові сфери, самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

6. Компетентнісний підхід у системі освіти є предметом наукового дослідження І. Бабіна, П. Бачинського, Н. Бібик, Г. Гавришак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, І. Драча, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін. Компетентнісний підхід має на меті усвідомлення фахівцем спонукань до діяльності, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів, уявлень про власні соціально-професійні ролі; аналіз й оцінювання своїх особистісних якостей, умінь, знань і навичок; регулювання саморозвитку і власної діяльності. Основне призначення компетентнісного підходу – створення умов для самоорганізації фахівцем себе і своєї діяльності, виявлення і розвитку власних творчих можливостей, формування навчальної позиції. Таким чином, можна говорити про те, що названі наукові підходи є орієнтирами дослідження проблем дидактики, сприяють усебічному і системному вивченню основних компонентів процесу навчання [16].

Зауважимо, педагогічний процес відбувається в певних умовах, які прийнято називати педагогічними. Аналіз психолого-педагогічної літератури з питання визначення педагогічних умов дає нам змогу стверджувати, що багато вчених досліджували зазначену проблему стосовно того чи іншого виду діяльності. Багато з науковців, які звертались до проблеми дослідження цього поняття, погоджуються з тим, що результатом педагогічних умов виступає кінцева мета, але інші аспекти визначення поняття “педагогічні умови” мають певні розбіжності.

Так, Р. Серьоженкова під “педагогічними умовами” розуміє сукупність об’єктивних можливостей, форм, методів, змісту, педагогічних прийомів [14].

О. Пехота це поняття розуміє як систему, основними складовими якої є певні норми, методи, матеріальні умови, реальні ситуації, що об’єктивно склалися або створені суб’єктивно і які є необхідними для досягнення певної педагогічної мети [11]. Результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення мети розуміє поняття “педагогічні умови” у своїй праці В. Андреев [1]. Дослідники А. Белкін та Л. Качалова підкреслюють, що педагогічні умови – головний фактор успішності навчального процесу; комфортне педагогічне середовище; сукупність заходів у навчально-виховному процесі [7]. В. Сластьонін та І. Ісаєв наголошують на тому, що існують сталі обставини, які визначають стан і розвиток педагогічних умов [12]. М. Боритко розуміє педагогічні умови як зовнішні обставини, що істотно впливають на педагогічний процес, який свідомо конструюється викладачем і спрямований на досягнення певного результату [6].

У контексті нашого дослідження ми більш схильні до визначення О. Пехоти, бо саме це визначення передбачає системний підхід щодо його розгляду.

Отже, набуття майбутніми соціальними працівниками високого рівня сформованості психологічної культури можливо за таких педагогічних умов та поетапного формування в них основних компонентів психологічної культури:

1. Розробки, адаптації та наукового обґрунтування особистісно орієнтованої моделі формування психологічної культури соціального працівника у процесі фахової підготовки у ВНЗ.

2. Цілеспрямованої внутрішньовузівської підготовки викладачів вищої школи до формування психологічної культури у майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

3. Стійкої мотивації до самовдосконалення та формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх соціальних працівників до змісту професійної діяльності.

4. Збагачення змісту фахово-орієнтованих дисциплін професійної підготовки майбутнього соціального працівника.

5. Створення гуманістичних міжособистісних відносин між соціальним працівником та клієнтом як основи формування психологічної культури майбутніх соціальних працівників.

6. Актуалізації професійно-особистісних якостей студентів – майбутніх соціальних працівників.

Незважаючи на те, що науково-методична база для підготовки майбутніх соціальних працівників існує, на практиці ми бачимо студентів та випускників цієї спеціальності, які ще недостатньо і не до кінця усвідомлюють значення власної духовності та етики спілкування, необхідності власного саморозвитку та самовдосконалення, у них не сформована психологічна культура як передумова успішної реалізації свого професійного і людського потенціалу. Саме педагогічні умови повинні відображати структуру та містити компоненти моделі формування психологічної культури у майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки у ВНЗ. Формування психологічної культури соціального працівника – це складний процес “проектування” особистості. Створення певних педагогічних умов у процесі навчання дасть змогу кожному студентові сформувати свою особистісну модель психологічної культури на шляху до вдосконалення професійної майстерності. Психологічна культура, як ми вже визначили – це вид загальної культури, особливе утворення особистості, яке забезпечує успішну взаємодію соціальних працівників із клієнтами, а саме, дає фахівцеві змогу розуміти їх внутрішній світ, ефективно вирішувати життєві та професійні проблеми, психологічно адаптуватися й самовизначитися у соціумі. З метою ефективного формування цієї якості особистості соціального працівника потрібна особистісно орієнтована модель, яка дасть змогу сформувати на високому рівні психологічну культуру у процесі фахової підготовки.

Зупинимося детальніше на змістових характеристиках зазначених педагогічних умов.

Розробка, адаптація та наукове обґрунтування особистісно орієнтованої моделі формування психологічної культури соціального працівника у процесі фахової підготовки у ВНЗ. Створення певної схеми формування психологічної культури у майбутнього соціального працівника в умовах вищої школи, яка буде сприяти підготовці висококваліфікованого фахівця зі сформованою на високому рівні психологічною культурою, конкурентоспроможного на сучасному ринку праці, котрий вільно володіє обраним фахом і добре орієнтується в суміжних сферах діяльності, готовий до професійного й особистісного зростання, а також соціально і професійно мобільний.

Цілеспрямованої внутрішньовузівської підготовки викладачів вищої школи до формування психологічної культури у майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. Тут мається на увазі цілеспрямована внутрішньову-

зівська підготовка, насамперед, викладачів вищої школи до формування психологічної культури у майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. А саме: розробка, апробація та впровадження програм, матеріалів лекцій, практичних занять, семінарів, курсів та спецкурсів із підготовки самих викладачів ВНЗ, спрямованих на формування в них психологічної культури, а потім і викладання студентам. Матеріали повинні містити інформацію, починаючи з азів, що таке психологічна культура, її значущість у професійній діяльності, ознайомлення з компонентами феномену психологічної культури, формування вмій і навичок використання здобутих знань під час виробничих практик із метою підвищення свого інтелектуального та професійного рівня, а головне – підштовхнути до подальшої самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення, пошуку нових технологій впровадження та викладання спецкурсу з формування психологічної культури.

Стійка мотивація до самовдосконалення та формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх соціальних працівників до змісту професійної діяльності. Реалізація можлива лише за умови постійного прагнення до самовдосконалення, формування у майбутніх соціальних працівників ціннісного ставлення до змісту обраної професійної діяльності, усвідомленого ставлення до психологічної культури як необхідної складової власної професійної діяльності. У цьому сенсі викладач повинен докласти зусиль, щоб забезпечити позитивну мотивацію учіння і налаштувати студентів на опанування обраною професією.

Збагачення змісту фахово-орієнтованих дисциплін професійної підготовки майбутнього соціального працівника, а саме збагачення навчального процесу ВНЗ ідеями розвитку та саморозвитку психологічної культури, технологіями її самовдосконалення та застосування їх на практиці, а також логічного спрямування змісту, методів та організаційних форм формування психологічної культури та технологій упровадження у фахову підготовку майбутніх соціальних працівників в умовах вищої школи. Тут можна говорити про введення окремих спецкурсів, семінарів із формування психологічної культури у студентів – майбутніх соціальних працівників. А у зміст фахових дисциплін додати деякі теми, які матимуть ознайомчий характер і закладуть теоретичні знання про психологічну культуру та підштовхнуть студентів до самостійного пошуку відповідей на запитання, які зацікавлять (тут, на наш погляд, будуть доречні завдання на самостійну роботу – реферати, тези, доповіді тощо).

Створення гуманістичних міжособистісних відносин між соціальним працівником і клієнтом як основи формування психологічної культури майбутніх соціальних працівників. Осмислення студентом – майбутнім соціальним працівником необхідності набуття толерантності до суб'єктів професійної діяльності у багатокультурному середовищі завдяки встановленню і підтримці позитивно-емоційних контактів до різних категорій клієнтів, що потребують соціальної допомоги. Соціальному працівнику треба усвідомлювати той факт, що він повинен поважати право іншого бути таким, який він є, сприймати і розуміти багатство різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості.

Актуалізація професійно-особистісних якостей студентів – майбутніх соціальних працівників. Ці якості сприятимуть пошуково-перетворювальній діяльності під час проходження ознайомчих, виробничих практик і стажувань у за-

кладах із надання соціальної допомоги різним категоріям громадян з метою усвідомлення важливості ролі та вагомого значення здобутих психологічних знань у обраній професійній діяльності.

Оскільки сучасна система вищої освіти робить акцент на фундаментальність знань із соціологічної освіти, то впровадження названих педагогічних умов у поєднанні з практикою в установах, які надають соціальну допомогу, то формування психологічної культури у майбутніх соціальних працівників в умовах вищої школи дає можливість інтегрувати в собі зміст, засоби, методи та форми професійного навчання у вигляді цілісної структури. А це означає, що ці здобутки можна використовувати у навчальному процесі під час фахової підготовки соціальних працівників у ВНЗ: вивчення теоретичного навчального матеріалу, формування практичних умінь і навичок під час практичних занять та виробничих практик в установах із соціальної допомоги та постійно аналізувати проблеми та недоліки і з легкістю або за допомогою інших виправляти помилки, тим самим прагнути до самовдосконалення, самоосвіти, пошуку нових технологій у професійній діяльності. Студент буде налаштований на розвиток та саморозвиток особистісної психологічної культури, на самовдосконалення та пошуково-перетворювальну діяльність, постійно усвідомлюючи роль і значення психологічних знань у майбутній професійній діяльності.

Висновки. У ході дослідження ми дійшли таких висновків:

1. За результатами дослідження виділено шість педагогічних умов формування психологічної культури у майбутніх соціальних працівників у фаховій підготовці у ВНЗ:

- розробки, адаптації та наукового обґрунтування особистісно орієнтованої моделі формування психологічної культури соціального працівника у процесі фахової підготовки у ВНЗ;

- цілеспрямованої внутрішньовузівської підготовки викладачів вищої школи до формування психологічної культури у майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки;

- стійкої мотивації до самовдосконалення та формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх соціальних працівників до змісту професійної діяльності;

- збагачення змісту фахово-орієнтованих дисциплін професійної підготовки майбутнього соціального працівника;

- створення гуманістичних міжособистісних відносини між соціальним працівником та клієнтом як основи формування психологічної культури майбутніх соціальних працівників;

- актуалізації професійно-особистісних якостей студентів – майбутніх соціальних працівників.

2. Впровадження виділених педагогічних умов забезпечить студенту – майбутньому соціальному працівнику набуття високого рівня сформованості психологічної культури і тим самим дасть змогу бути більш конкурентоспроможним на сучасному ринку праці, зумовлює потребу постійного пошуку шляхів самовдосконалення та саморозвитку.

Список використаної літератури

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с.

2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Блауберг И.В. “Системный подход в современной науке” / И.В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Проблемы методологии системных исследований. – М. : Мысль, 1970. – С. 7–48.
4. Блауберг И.В. “Философский принцип системности и системный подход” / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопр. Философии. – 1978. – № 8. – С. 39–52.
5. Большая советская энциклопедия : в 30 т. – М. : “Советская энциклопедия”, 1969–1978. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru>.
6. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н.М. Борытко, Н.К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
7. Качалова Л.П. Педагогическая импровизация. Теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование : [монография] / Л.П. Качалова. – Шадринск : ГРКТ, 2006. – 330 с.
8. Ковалев А.П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление / А.П. Ковалев. – Харьков : ХГУ, 1990. – 114 с.
9. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога / Н.И. Конюхов. – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 224 с.
10. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя / З.Н. Курлянд. – Одесса, 1992. – 112 с.
11. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / [О.М. Пехота та ін. ; за ред. І.А. Зязюна, О.М.Пехоти]. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
12. Педагогіка : учеб. пособ. для пед. учеб. заведений / [В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др.]. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
13. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. И.Ю. Шведовой. – М. : Сов. Энциклопедия, 1973. – 846 с.
14. Серьоженкова Р.К. Основы психології і педагогії : навч. посіб. / Р.К. Серьоженкова, Н.Д. Пархоменко, Л.С. Яковицька. – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 243 с.
15. Философский энциклопедический словарь / [ред. сост. Е.Ф Губский и др.] – М. : ИНФРА – М, 2002. – 574 с.
16. Чайка В.М. Основы дидактики / В.М. Чайка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://thebook.com.ua/product_3446.html.

Стаття надійшла до редакції 31.01.2013.

Кисенко Е.А. Педагогические условия формирования психологической культуры будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки в вузе

Работа посвящена проблеме выделения педагогических условий формирования психологической культуры будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовке в ВУЗе.

Ключевые слова: педагогические условия, психологическая культура, будущий социальный работник.

Kisenko H. Pedagogical conditions of formation of psychological culture of future social workers in the course of vocational training at the higher school

This work is devoted to a problem of allocation of pedagogical conditions of formation of psychological culture of future social workers in process to vocational training at the higher school

Key words: pedagogical conditions, psychological culture, future social worker.

СИНЕРГЕТИЧНА ПРИРОДА ЛОГІСТИЧНОГО МЕТОДУ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У статті розглянуто синергетичну природу логістичного методу концептуалізації професійної підготовки магістрів, визначено міждисциплінарний взаємозв'язок лексичних, логічних, термінологічних і парадигмальних аспектів концептуалізації як педагогічного процесу.

Ключові слова: логістичний метод, синергетична природа, концептуалізація, педагогічний процес.

У цій статті ми ставимо перед собою два фундаментальні завдання. Перше завдання традиційне – розкрити зміст статті відповідно до тих слів, термінів і концептів (понять), які подані в її назві. Друге фундаментальне завдання – запропонувати магістрантам як майбутнім викладачам *алгоритм* побудови назви наукових статей та розкриття їх змісту. Функції алгоритму визначатимуть *стандарти* професійного образу мислення авторів наукових статей, дипломних або магістерських робіт, кандидатських та докторських дисертацій. Очевидно, що нами будуть запропоновані у статті два різних види знань, які спрямовані на різні предметні сфери. І ми їх розглянемо на прикладі власної статті (як наочний взірець).

Перший вид знань у нашій статті постає у вигляді пропозицій щодо певних фахових знань, спрямованих на: професійну підготовку магістрів; на концептуалізацію підготовки; логістичний метод, його синергетичну природу тощо. А другий вид знань – це алгоритмізація інтелектуальних дій учених – авторів наукових статей з метою визначення професійного статусу їх образу мислення – професійний він чи непрофесійний. А критерієм визначення будуть стандарти, які ми запропонуємо в цій статті. І саме це завдання імпліцитно (приховано) визначатиме головну мету цієї статті, на відміну від експліцитного визначення мети та завдань, які будуть подані на основі запропонованого алгоритму. І тому послідовність завдань буде певною мірою зворотною: спочатку алгоритм побудови назви наукової статті та його принципи й положення, а потім, на основі принципів і положень алгоритму, будуть експліцитно сформульовані традиційні структурні компоненти статті: мета, завдання, методи тощо.

Оскільки два завдання будуть реалізовуватись на прикладі власної статті, елементи назви статті слугуватимуть прикладом наочного взірця щодо елементів алгоритму. І навпаки.

Алгоритм є система правил виконання обчислювального процесу, що приводить до розв'язання певного класу задач після скінченного числа операцій [6, с. 24]. Залежно до специфіки предметної сфери, на якій ми пропонуємо побудувати алгоритм, крім такого елемента, яким постає “система правил”, додаються принципові положення, дотримання яких уточнює зміст “системи правил”. Так, наприклад, для побудови назви наукових статей, принципівим положенням має бути номінована, тобто зафіксована в назві статті, “новизна” результатів наукових досліджень, оскільки ця вимога до наукових статей, дипломних та магістерських робіт, а також дисертацій є обов'язковою.

Основним механізмом створення алгоритму для побудови *назви*, підкреслюємо, *наукової* статті, який ми пропонуємо, є визначення поняття “назва наукової статті”, що визначається таким чином. Назва наукової статті є згорнуте відображення її (статті) основних наукових концептів: об’єкта дослідження, предмета, методу й результатів дослідження. І саме ці основні наукові концепти визначають структуру змісту будь-якої наукової статті, послідовність викладення матеріалу в ній тощо. Це відомі положення. Менш відомо, що в *назві* наукової статті послідовність наукових концептів протилежна: в кінці назви – об’єкт дослідження, перед ним – предмет дослідження, перед предметом – метод, а на першому місці – результати дослідження. Саме на результат дослідження падає логічний наголос, тобто саме те, що визначає новизну результатів дослідження.

Але ми звертаємо увагу на той факт, що при побудові *назви* наукової статті *наукова новизна* статті повинна, явно або приховано, бути презентованою в усіх наукових концептах назви. Тобто “наукова новизна” має бути зафіксована термінологічно не тільки в результатах дослідження, а й у решті концептів: об’єкті, предметі й методі.

Так, наприклад, “новизна” об’єкта дослідження, яким постає в нашій статті “професійна підготовка магістрів”, задається терміном “професійна”, якого в тлумачних словниках з української мови або немає [6, т. 3, с. 62], або “професійна” та “професійна” підготовки ототожнюються (“професійний – те саме, що й професійний” [1, с. 995]). Але тоді яким терміном позначити “високий рівень” професійної підготовки?

Можливо, комусь може видатись кумедною ситуація, коли треба дати коректну відповідь щодо сутності вислову “високий рівень” професійної підготовки і його значення: це наявність у свідомості *надвеликої* кількості наукових професійних знань, виходячи із тлумачення терміна “професіоналізм” як “оволодіння *основами* і *глибинами* якої-небудь професії” [6, т. 3, с. 62]? Але як ці “глибини” вимірювати, визначити?

Чи “високий рівень” професійної підготовки визначається не кількістю та глибинами фахових знань, які є у свідомості спеціалістів, а наявність у них інших видів знань, які необхідно спочатку ввести в програмне забезпечення підготовки магістрів, щоб майбутній викладач став “професійно” підготовленим. І тому в назві нашої статті (приховано) протиставляються два різних види підготовки: “професійна” та “професійна” підготовка магістрів, чим вони відрізняються тощо. Тим самим стає очевидно, що необхідно презентувати *нову* систему знань, яка була б спрямована не тільки на оволодіння фаховими знаннями та їх глибинами, а разом із тим визначала високий – *професійний* – рівень фахової підготовки майбутніх викладачів.

Предмет нашого дослідження в назві статті позначається терміном “концептуалізація”. Тим самим потрібно визначити сутність цього терміна, з’ясувати, яка предметна сфера ним позначається в назві нашої статті щодо “професійної” чи “професійної” підготовки, тощо.

На перший погляд, відповідь очевидна й стосується обох видів підготовки. Але така відповідь може бути визнана коректною лише за умови, що ми володіємо методом, який у назві нашої статті поданий терміном “логістичний метод”, і ми знаємо його сутність. А сутність методу визначається предикатом “логістичний” і тим самим підкреслює специфіку цього *виду* методу поряд з ін-

шими видами методів фахової підготовки магістрів. І, крім того, усвідомлюється його “синергетична природа”. У назві нашої статті новизна *результату* нашого дослідження позначається саме терміном “синергетична природа” цього виду методу.

Якщо ми здатні відповісти на поставлені запитання, то для нас ніякої новизни в статті не повинно бути. Якщо ж на жодне з позначених нами запитань у читача не буде коректної відповіді, а коректної відповіді не може бути тому, що поставлені нами запитання та відповіді на них належать до однієї з глобальних проблем ВФО, сутність якої, причини її виникнення будуть розглянуті в цій статті. І тому радимо переглянути статтю, щоб переконатись у наявності тих причин, котрі лежать в основі, підкреслюємо, *професійної* (а не професійної) некомпетентності переважної більшості спеціалістів, незважаючи на можливість та наявність великої й надвеликої кількості фахових знань як таких.

Відповідно до умов, які викладені нами щодо алгоритму побудови назви наукової статті, об’єктом нашого дослідження постає професійна підготовка майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Предметом дослідження є концептуалізація професійної підготовки магістрантів.

Метод дослідження постає у вигляді “логістичного методу”, сутність якого, а також предметна сфера його дослідження, технології проведення, його функції тощо будуть розкриті в процесі аналізу об’єкта й предмета цієї статті, і разом із тим нашого дослідження, результати якого подано в назві статті терміном “синергетична природа” логістичного методу.

Мета статті – визначити синергетичну природу логістичного методу концептуалізації професійної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Завдання 1. Виявити відмінності різних предметних сфер щодо професійної та професійної підготовки магістрів і визначити необхідність їх термінологічного та концептуального розмежування.

Завдання 2. Визначити теоретико-методичну сутність предметної сфери концептуалізації як педагогічного процесу організації професійної підготовки магістрів.

Завдання 3. Визначити сутність логістичного методу, його синергетичну природу в контексті концептуалізації саме професійної підготовки майбутніх викладачів та його функції.

Професійна підготовка спеціалістів у ВНЗ, як і майбутніх викладачів в умовах магістратури (згідно з тлумаченням терміна “професійна” від “професія” як рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань та навичок) [6, с. 62]), потребує здійснення детального аналізу змісту тих знань і навичок, яких набувають спеціалісти й магістри в процесі навчання у ВНЗ.

Оскільки основними засобами *теоретичної* підготовки спеціалістів і магістрів є підручники, навчальні посібники, монографії, статті тощо, “певні знання” та “навички” майбутньої професії вони отримують саме із цих джерел. То які це знання та навички? Хто їх створює? І в чому полягає суть здобутої ними професії після закінчення навчання?

Відповідь на це запитання визначається сутністю та змістом природничо-наукової парадигми, котра прийнята за основу фахової підготовки спеціалістів у

всіх ВНЗ світу, є пріоритетною й визначальною щодо сутності та змісту майбутньої професії. Назва парадигми “природничонаукова” підкреслює той факт, що вона виникла в науках, які досліджують природні явища, а основним методом дослідження був експеримент, суть якого зводиться до виконання, досить чітких процедур його організації та проведення, введення одиниць вимірювання, обробки результатів експериментів з використанням математичних засобів, виявлення наукових фактів, закономірностей, законів, створення на їх основі відповідних теорій, оскільки теорія в точному значенні є система взаємопов’язаних законів тощо.

Починаючи із часів Галілея як одного з основоположників експериментального пізнання фізичних явищ, технологія й вимоги щодо організації та проведення експериментів досягли високого рівня розвитку й позначаються такими термінами, як “репрезентативність”, “валідність”, “достовірність” тощо.

Факти пріоритетності природничонаукової парадигми у ВНЗ подані в програмному забезпеченні фахової підготовки спеціалістів такими дисциплінами, як: *експериментальна* фізика, хімія, біологія, психологія тощо. Обробка результатів експериментів презентована математичними дисциплінами типу *математична* фізика, хімія, біологія або методичними рекомендаціями та вказівками, як-от: “*математичні методи*” в біології, хімії, а потім і інших науках – педагогіці, соціології, економіці тощо. І є теоретичні дисципліни: *теоретична* фізика, хімія, біологія, психологія тощо.

Крім того, слід зазначити, що підручники, навчальні посібники, монографії пишуть учені, які проводили експерименти або використовували опис експериментів, проведених іншими дослідниками, і процес організації експериментів, обробку результатів, їх інтерпретацію тощо фіксували в зазначених засобах.

У кінці навчання майбутні спеціалісти й магістри виконують дипломні та, відповідно, магістерські роботи, тематика яких пріоритетно орієнтована на реалізацію природничонаукової парадигми: організація й проведення експериментів, обробка результатів, їх інтерпретація тощо.

Пріоритет природничонаукової парадигми у фаховій підготовці майбутніх спеціалістів досить логічний, оскільки спеціаліст повинен отримати *наукові* фахові знання, щоб потім їх використовувати у своїй професійній діяльності. Але парадокс полягає в тому, що отримані спеціалістами фахові наукові знання та навички придатні для їх професійної діяльності лише в досить вузькій сфері, тобто там, де ставиться мета й завдання – відкривати нові наукові факти, закономірності, закони тощо. А така мета й завдання притаманні переважно фаховим *науково-дослідним інститутам та лабораторіям*. Проте більшість випускників потрапляє в галузеві організації, зміст професійної діяльності, мета і завдання яких зовсім інші – вирішувати галузеві проблеми не експериментами, а професіональним розумом, який визначає сутність проблем, розуміння причин їх виникнення, засоби ліквідації причин тощо. На жаль, у програмному забезпеченні підготовки спеціалістів та магістрів відсутні дисципліни, які були б орієнтовані на формування фахового *професіонального розуміння, фахового образу мислення* майбутніх спеціалістів.

Зазначені нами обставини вимагають упровадження у фахову підготовку як спеціалістів ВНЗ, так і магістрів – майбутніх викладачів, крім професійної підготовки, також і *професіональну* підготовку, предметна сфера якої визначається не

тільки оволодінням науковими фактами, закономірностями досліджуваної вченими дійсності, а формуванням їхнього професіонального образу мислення та фахового розуміння, який ми позначаємо терміном “*розумовий професіоналізм*”.

Таким чином, термінологічний розподіл підготовки і спеціалістів у ВНЗ, і майбутніх викладачів в умовах магістратури на “професійну” та “професіональну” повинен супроводжуватись розподілом двох онтологічно різних предметних сфер педагогічного впливу. З одного боку, це досліджувана та досліджена вченими фахова предметна сфера, яка відображена в наукових текстах підручників, навчальних посібників, монографій і має статус гносеологічної категорії, тобто певної системи фахових знань. З іншого боку, підготовка здатності спеціалістів і магістрів щодо їх *професіонального розуміння* та формування в них *фахового* (за змістом) і *професіонального* (високий рівень) образу мислення. І такий педагогічний вплив ми позначаємо терміном “концептуалізація”. Водночас уточнюємо, *професіональної*, підготовки магістрів, кінцевим результатом якої постає *розумовий професіоналізм* фахівця будь-якої спеціальності.

На відміну від поняття “концептуалізація” як філософської, а точніше, гносеологічної категорії, сутність якої та її функції викладені у філософських словниках, наприклад [5], ми терміном “концептуалізація” позначаємо педагогічний вплив, дидактичну дію в контексті професіональної підготовки магістрів. І тим самим звужуємо тлумачення поняття “концептуалізація” до статусу *педагогічної категорії*.

Виходячи з того, що термін “концептуалізація” походить від лат. *concertus* – думка, поняття [8, с. 360], сутність концептуалізації зводиться, образно кажучи, до “опонятіювання” професіональної підготовки магістрів. А поняття “концептуалізація” як педагогічна категорія визначається нами таким чином.

Концептуалізація є педагогічний процес оволодіння положеннями, правилами й законами побудови денотатів фахових професіональних концептів з метою формування *розумового професіоналізму* майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Звертаємо увагу на ту обставину, що традиційна педагогіка у ВНЗ, яка пріоритетно орієнтована природничонауковою парадигмою на оволодіння знаннями, вміннями та навичками організації й проведення експериментів, обробки результатів, їх інтерпретації тощо (педагогіка ЗУН), і концептуалізація як педагогічний процес мають зовсім різні онтологічні акценти. З одного боку, це фахова дійсність, яку досліджують вчені, а з іншого – це поняття, яких у досліджуваних явищах не існує принципово, оскільки їх створює своїм *розумом* учений (повинен створювати). Але за умови, що він володіє положеннями, правилами та законами побудови денотатів фахових концептів і тим самим опосередковано впливатиме на формування розумового професіоналізму.

То постає таке запитання: які науки й дисципліни в програмному забезпеченні професіональної підготовки магістрів сприяють оволодінню положеннями, правилами та законами побудови денотатів фахових концептів.

Відповідь на це запитання, а точніше, не відповідь, а лише вказівку на дві з них, а саме логіку й психологію, можна вважати такими, оскільки поняття (концепт) є предметом і логіки, яка розглядає його як логічну форму мислення, поряд з іншими логічними формами мислення – судженнями, умовиводами тощо, і предметом психології, яка досліджує поняття як результат процесу мислення.

Разом із тим постає інше запитання: а чому так важливо знати положення, правила й закони побудови денотатів фахових концептів у процесі професійної підготовки магістрів?

Відповідь полягає в такому.

У наукових текстах підручників, статей, монографій є чотири основних типи знаків (за винятком розподільних знаків): знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти й математичні знаки. Знаками-словами вчені позначають у наукових текстах реально існуючі предмети та явища, їх властивості, рухи, їх кількість тощо. Доказом є наявність частин мови: іменники позначають предмети і явища, прикметники – їх властивості, дієслова – рухи, числівники – їх кількість тощо.

Знаками-термінами вчені позначають у наукових текстах (як автори текстів) ідеально існуючі у своїй свідомості образи предметів і явищ, образи їх властивостей, думки, роздуми, міркування. На відміну від предметів та явищ, які мають енергетичні характеристики (властивості), і знаків-слів, які також мають енергетичні характеристики (фонетизовані, графовізовані), образи предметів та явищ, елементи суб'єктивного світу не мають таких характеристик. І тому їх не можна позначати знаками-словами. Саме тому використанням термінів визначається межа, яка відокремлює в наукових текстах дві зовсім різні за суттю предметні сфери: реально та ідеально існуючі явища (лат. *terminus* – межа, кінець, кордон) [4, с. 594].

Знаками-концептами вчені позначають (повинні) логічні форми мислення, в які (форми) вони вкладають фахову парадигму й результати своїх досліджень, дотримуючись логічних, термінологічних і парадигмальних правил побудови денотатів фахових концептів. І саме в денотатах концептів відбувається поєднання, з одного боку, суттєвих ознак досліджуваних ученим явищ. А, з іншого боку, результатів його мислення, керованого зазначеними правилами створення денотатів наукових концептів. І є логічна операція визначення поняття, функція якої полягає в розкритті, розгортанні змісту, вкладеного вченим у логічну – родо-видову форму (схему) визначуваного ним концепту.

Математичними знаками вчені позначають у наукових текстах результати експериментів у вигляді наукових фактів, закономірностей, законів тощо, які детерміновані властивостями досліджуваних явищ. І тому факти, закономірності належить до явищ, які були предметом дослідження, а не до суттєвих ознак, оскільки вони детерміновані фаховою парадигмою. Суттєвість ознак досліджуваних явищ визначає теорія, яка створена спільнотою вчених, а не явища як такі.

Парадокс-проблема полягає в тому, що три із чотирьох типів знаків, а саме знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти, які вивчають різні науки, денотати знаків зовсім різні, а зовнішньо ці три типи знаків абсолютно однакові. З огляду на ці обставини професійність магістрів як майбутніх викладачів визначатиметься їх здатністю відображати в наукових текстах три різні предметні сфери: реальні явища та їх властивості, які позначаються в наукових текстах знаками-словами, і природа цих явищ різноманітна: фізичні, економічні, юридичні тощо; ідеальні явища – думки, роздуми, міркування вченого, які позначаються *термінами* в наукових текстах; і суттєві ознаки явищ, які детерміновані фаховою парадигмою, введеною вченим у денотат фахового (фізичного, біологічного, соціологічного тощо) концепту.

У більшості магістрів є певна система лінгвістичних знань, тобто знань рідної мови. І ці знання систематично вивчені у школі, а навички їх використання

сформовані у процесі спілкування тощо. Логічні, термінологічні та концептологічні (від “концептологія”) знання в школі, як і у вищих навчальних закладах, у зазначеному контексті, не даються, оскільки в програмному забезпеченні відсутні науки й дисципліни щодо зазначених типів знаків та їх денотатів. І тому фахова підготовка магістрів як майбутніх викладачів здійснюється на пріоритетній – лінгвістичній (лексичній) основі. І, як результат: знати знають, і можуть знати дуже багато на лексичній основі (і говорити), а розуміти не здатні, оскільки у свідомості майбутніх викладачів відсутня система знань щодо, підкреслюємо, трьох різних типів знаків у їх взаємозалежності, здатності змінювати систему координат інтерпретації їх денотатів, і тим самим усвідомлювати сутність явищ, їх професіональне, тобто парадигмоване, трьома різними теоріями, *фахове розуміння*.

Таким чином, концептуалізація як педагогічний процес оволодіння положеннями, правилами й законами побудови денотатів фахових концептів передбачає: наявність певної системи взаємопов’язаних знань щодо трьох різних типів знаків та їх денотатів; механізмів їх (денотатів) утворення; правил оперування різними типами знаків та їх денотатами; оволодіння здатністю змінювати систему координат інтерпретації типів знаків та їх денотатів тощо. При цьому слід зазначити, що вказану систему знань не потрібно створювати як наукові сутності. Вони створені в інших науках. Завдання полягає в зовсім іншому: оволодіти різними видами знань, які, на перший погляд, не мають безпосереднього стосунку до фахових дисциплін і наук, але без яких професіонально мислити й розуміти, як спеціалісти, так і майбутні викладачі, принципово не спроможні. Саме тому ми розділяємо предметні сфери *професійної* підготовки (оволодіння фаховими знаннями) і *професіональну* (розумовий професіоналізм).

На перший погляд, предметом наших міркувань постають професіональне мислення та фахове розуміння, які є предметом педагогічної психології. Але лише за однієї умови: якщо і професіональне мислення, і фахове розуміння розглядати в контексті однієї науки – психології, яка їх досліджує як реально існуючі психічні явища. Замість цього в нашій статті мова йде про концептуалізацію професіональної підготовки магістрів, яка (концептуалізація як педагогічний процес) поєднує в собі оволодіння системою: лексичних, логічних, термінологічних і концептуальних знань, котрі мають певний стосунок до психічних явищ і психології як науки. Водночас сутність знаків визначає не лише психологічна парадигма, а й інші науки, оскільки вони мають свої, власні парадигми, теорії щодо знаків, природа яких матеріальна.

Очевидно, що знання про типи знаків, природу та механізми їх походження, їх функції тощо й знання щодо психічних явищ не можна ототожнювати. Разом із тим, установлювати їх взаємозв’язок та взаємозумовленість можна й *необхідно*. Але лише на *концептуальній*, а не *експериментальній* основі, оскільки природа таких об’єднань міждисциплінарна, синергетична (англ. *synergetics*, від грец., син – “спільне” і ергос – “дія”) [7].

Цим уточненням ми привертаємо увагу до зовсім іншого педагогічного методу, предметною сферою якого постають концепти, поняття та положення, правила й закони побудови їх денотатів. Іншими словами, переважає конструктивна, а не експериментальна функція таких методів. І ця функція здійснюється засобами тих наук і дисциплін та їх досягнень, предметною основою яких по-

стають знаки й знакові системи в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості зі знаннями інших фахових наук. А дослідна функція буде притаманна їм лише після оволодіння положеннями, правилами й законами побудови денотатів фахових концептів, які (правила та закони) визначатимуть метричні (вимірювальні) стандарти дослідження визначень понять у наукових текстах підручників, монографій, статей тощо на предмет їх професійної коректності.

Міждисциплінарну й синергетичну природу предметної сфери такого методу можна показати на такому прикладі. Очевидно, що і мислення, і поняття є предметом і логіки, і психології. Але логіка досліджує логічні форми *мислення*, відволікаючись від його змісту, а психологія досліджує *мислення* як реальний психічний процес, котрий вона розглядає в контексті власної парадигми – теорії відображення: що відображається, механізми відображення, результати відображення тощо.

І логіка, і психологія вважають своїм предметом і “поняття”. Але психологія розглядає його як результат процесу мислення. Тому “поняття” в психології або інших фахових науках завжди має певний зміст того, що в ньому відображено (і згорнуто в денотаті). А логіка розглядає поняття як логічну форму мислення, відволікаючись від його (мислення) змісту й тим самим акцентує увагу лише на форму. Тому не можна віддати перевагу ні тій, ні іншій науці, оскільки і та, і друга як науки досліджують факти, закономірності й закони власних об'єктів, але різними методами. І логістичний метод постає одним із таких педагогічних методів, який конструктивно і водночас, на що слід звернути увагу, *концептуально*, а не емпірично, поєднує різні предметні сфери (утворення), природа яких міждисциплінарна, синергетична.

Саме логістичний метод дає відповідь на запитання, яке ставив перед собою ще А.Н. Уайтхед: “Як знання “виникає” із досліду, замінюється логічною: “виникнення” тепер означає уже не реальний процес “породження” знання дослідом, а логічну реконструкцію семантичного зв'язку між науковими поняттями та висхідними висловлюваннями щодо безпосереднього досліду” [9, с. 11].

Аналогічний метод під назвою “логістичний аналіз” пропонують інші вчені. Так, у теоретичній археології [2] сутність логістичного аналізу, його природу, мету, функції [2, с. 43–55], а також його перспективи в гуманітарних науках [2, с. 252–266] Ж.-К. Гарден пов'язує з відповіддю на поставлені ним запитання: як мислить археолог щодо прийомів інтерпретації археологічних знахідок і процес та результати своїх міркувань фіксує у наукових археологічних текстах. Свою книгу автор присвятив аналізу прийомів наукових міркувань у археології, поданих у наукових публікаціях. Зазначимо – не психолог, не логік, а спеціаліст-археолог. І така – фахова – постановка запитання щодо професійного мислення та міркування, фахового розуміння в усіх науках і дисциплінах досить актуальна, у тому числі в професійній підготовці магістрів – майбутніх викладачів.

Основними елементами логістичного методу постають: *положення, правила і закони* логіки, термінології, концептології, а також психології і фахової науки. Так, у логіці напрацьовані сім правил і положень побудови визначення понять за класичною, родо-видовою схемою (визначення через найближчий рід та видові відмінності) [4, с. 467–468]. Родо-видова схема (форма) термінологічно, тобто термінами “рід” і “вид” уточнює напрацьовані в термінології й логіці

узагальнені елементи процесу мислення, якими постають “рід” і “вид” як результати інтелектуальних дій ученого. І тим самим вводиться правило співвідношення обсягів понять визначуваного та визначального. При цьому в досліджуваних явищах ні “роду”, ні “видів” немає, оскільки вони є продуктом думок, роздумів, міркувань ученого, зафіксованих у його працях.

Але логіка не уточнює зміст “найближчого роду” та “видових ознак” як відмінностей, оскільки до змісту досліджуваних явищ не має безпосереднього стосунку. І тільки за умови, що в денотат концепту (родо-видова схема визначення) ученим буде введена фахова парадигма і, крім того, зазначена ним одна з універсальних форм змісту мислення, котра задає і предмет дослідження, і тим самим визначає класифікаційну норму, тобто як правило, щодо побудови визначуваного концепта: або це процес (фізичний, хімічний, економічний), або проміжні параметри процесу (стани), або результат процесу, або властивості. Тим самим парадигма *фаховізує* денотати і концепта, і термінів, які претендують на статус фахових. Віза (фран. *visa* від лат. *visus* – побачений, переглянутий) – 1) позначка, зроблена службовою особою на документі, що свідчить про його вірогідність або надає йому юридичної сили [8, с. 127].

Разом із тим не завжди усвідомлюється той факт, що введенням у денотат концепту фахової парадигми вводиться і логічний закон виключеного третього, який виконує інквізиторську функцію. Тобто, якщо в денотат визначуваного концепта вчений вводить фахову парадигму, то він (концепт) визнається фаховим, а автор вважається професіоналом. Якщо ж у денотаті визначуваного концепту автором не зазначена фахова парадигма, то концепт не визнається фаховим. І, відповідно, автора не може вважати професіоналом. Згідно із законом логіки – третього не дано.

Таким чином, логістичний метод як вид педагогічного методу конкретизує конструктивну функцію побудови денотатів фахових концептів за участю різних наук, в яких напрацьовані власні положення, правила і закони, крім того, синергетизує парадигми різних наук і тим самим визначає перелік (і певний, вибірко-вий, зміст) тих дисциплін, які беруть участь (повинні) у формуванні професіонального розуміння (розумового професіоналізму). З деякими положеннями, правилами й законами побудови денотатів психологічних концептів можна познайомитись у нашій монографії [3].

Висновки. Виявлено відмінності різних предметних сфер щодо: професійної підготовки магістрів, котрою постає система фахових знань у підручниках, посібниках, монографіях тощо; і їх професіональної підготовки, предметною сферою якої постають думки, роздуми, міркування тих авторів, думки, роздуми яких відображено в наукових текстах тих самих засобів.

Визначено теоретико-методичну сутність концептуалізації як педагогічного процесу організації саме професіональної підготовки магістрів на основі оволодіння знаннями різних наук щодо положень, правил і законів побудови денотатів фахових концептів.

3. Визначено сутність логістичного методу як виду педагогічного методу, який конкретизує конструктивну функцію побудови денотатів фахових концептів за участю різних наук, і синергетизує (взаємопоеднує) парадигми різних наук, котрі й визначають засоби, способи та прийоми формування професіонального розуміння (розумового професіоналізму).

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головн. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2002. – 1440 с.
2. Гарден Ж.-К. Теоретическая археология / Ж.-К. Гарден. – М. : Прогресс, 1983. – 295 с.
3. Коваленко В.О. Методологія, парадигми, теорії логістичної фаховізації вищої психологічної освіти : монографія / В.О. Коваленко, Є.А. Огаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 152 с.
4. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
5. Концептуализация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/624/концептуализация.
6. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпущенко. – 2-ге вид., випр. – К. : АКОНТ, 2006. – Т. 1–3.
7. Синергетика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: uk.wikipedia.org/wiki.
8. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К., 1975. – 776 с.
9. Уайтхед А. Избранные работы по философии : пер. с англ. / сост. И.Т. Касавин ; общ. ред и вступ. ст. М.А. Киселя. – М. : Прогресс, 1990. – 718 с.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2013.

Коваленко В.А. Синергетическая природа логистического метода концептуализации профессиональной подготовки будущих преподавателей в условиях магистратуры

В статье рассмотрена синергетическая природа логистического метода концептуализации профессиональной подготовки магистров, определена междисциплинарная взаимосвязь лексических, логических, терминологических и парадигмальных аспектов концептуализации как педагогического процесса.

Ключевые слова: логистический метод, синергетическая природа, концептуализация, педагогический процесс.

Kovalenko V. Synergetic Nature of Logistic Method for the Conceptualization of Future Teachers' Professional Training under MA course

The article deals with synergetic nature of logistic method for the conceptualization of professional training of students under MA course. The author determines the interdisciplinary correlation between lexical, logical, terminological and paradigmatic aspects of conceptualization as a pedagogical process.

Key words: logistic method, synergetic nature, conceptualization, pedagogical process.

НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ

Дано характеристику сутності й особливостям професійно-педагогічної діяльності майстрів виробничого навчання ПТНЗ. Визначено та проаналізовано нормативні засади професійно-педагогічної підготовки майстрів виробничого навчання ПТНЗ у вищих навчальних закладах. Визначено й проаналізовано нормативні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання у процесі підвищення кваліфікації, а також у методичній роботі ПТНЗ.

Ключові слова: педагогічна майстерність, майстер виробничого навчання, ПТНЗ, професійна підготовка, підвищення кваліфікації, професійна діяльність.

У зв'язку із кардинальною зміною структури зайнятості населення України за останні 20 років, викликану впливом кваліфікованої робочої сили за кордон, а також прагненням молоді до працевлаштування у невиробничій сфері та іншими чинниками сьогодні в економіці країни підвищилася необхідність у кваліфікованих виробничих кадрах. Відповідно, збільшилось значення професійно-технічної освіти як суспільного інституту, що зафіксовано Законами України “Про освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, Постановами Кабінету Міністрів України “Про затвердження Положення про професійно-технічний навчальний заклад”, “Про затвердження Положення про організацію навчально-виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах”, Концепцією професійно-технічної освіти України та іншими нормативними документами.

Ключовим чинником ефективності професійно-технічної освіти виступає професійно-педагогічна діяльність майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів (далі – ПТНЗ), місія яких полягає в організації передачі досвіду предметної діяльності учням ПТНЗ з метою формування у них необхідних професійних компетенцій.

Утім на сьогодні виконання майстрами виробничого навчання ПТНЗ своєї місії ускладнюється відсутністю у них належної педагогічної підготовки (за даними О. Щербак, на 2011 р. 40% педагогічних працівників ПТНЗ України мали лише технічну освіту), що актуалізує спрямування наукових зусиль на пошук шляхів удосконалення психолого-педагогічної підготовки майстрів виробничого навчання ПТНЗ у системі безперервної професійної освіти.

Одним із можливих цільових орієнтирів психолого-педагогічної підготовки майстра виробничого навчання ПТНЗ виступає його педагогічна майстерність, сутність і характеристики якої окреслені у фундаментальній монографії І. Зязюна “Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти” [2].

Різні аспекти проблеми розвитку та формування педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у процесі підвищення кваліфікації висвітлено у працях Г. Басаргіної, О. Кривошеєвої, В. Кузнецова, Ю. Торби, В. Олійника, Л. Шевчук, О. Юртаєвої, О. Ягупової. У дослідженнях Г. Жукової, А. Карельської, В. Євдокімова окреслено шляхи формування у майстрів виробни-

чого навчання ПТНЗ готовності до професійно-педагогічної діяльності в умовах коледжу. Підготовці інженерів-педагогів до виховної роботи у ПТНЗ присвячені дослідження О. Макаренко.

Попередній аналіз публікацій показав, що на сьогодні авторами створено інструментальні засади формування та розвитку педагогічних якостей працівників ПТНЗ, до яких належить педагогічна майстерність. Разом з тим науковий матеріал з питань формування та розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ потребує системного узагальнення й осмислення у контексті реалій чинного нормативного поля. Зокрема, потребують уточнення:

- сутність професійно-педагогічної діяльності майстрів виробничого навчання;
- кваліфікаційні вимоги до майстрів виробничого навчання;
- нормативні засади формування педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ у фаховій підготовці;
- нормативне регулювання розвитку педагогічної майстерності у процесі професійної діяльності майстра виробничого навчання ПТНЗ.

Уточнення визначених аспектів дасть змогу подати розвиток педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ як безперервний системно організований процес, що охоплює все професійне життя і спирається на конкретні нормативні засади.

Мета статті полягає у визначенні нормативних засад, що регламентують професійну діяльність, професійну підготовку та атестацію майстрів виробничого навчання ПТНЗ у контексті формування та розвитку їхньої педагогічної майстерності.

Перш за все, спрямуємо зусилля на уточнення *сутності професійно-педагогічної діяльності майстрів виробничого навчання ПТНЗ*, яка конкретизується у завданнях, приведених у типових посадових інструкціях.

Аналіз цих інструкцій показує, що професійна діяльність майстрів професійного навчання ПТНЗ інтегрує завдання, пов'язані із організаційно-виробничою діяльністю (організація виконання практичних робіт з виготовлення якісної продукції та надання послуг населенню; підготовка устаткування і відповідної оснастки до занять, удосконалення матеріальної бази навчання; завідування гаражем, майстернею, кабінетом, а також вживання заходів щодо їх своєчасного забезпечення необхідним устаткуванням і засобами навчання; участь у роботі предметних комісій, конференцій, семінарів та ін.), а також завдання, що мають типово педагогічний характер (проведення практичних занять та навчально-виробничих робіт з професійного (виробничого) навчання; забезпечення дотримання безпеки праці, оволодіння учнями передовими методами праці, сучасною технікою і технологією виробництва; здійснення контролю за виробничою практикою учнів; підготовка учнів до виконання кваліфікованих робіт і складання кваліфікаційних іспитів; сприяння загальноосвітньому, професійному, культурному розвитку учнів, залучення їх до технічної творчості; сприяння встановленню гуманних, морально здорових відносин у навчальному середовищі та ін.) [6].

Перша група завдань (організаційно-виробнича) потребує від майстра виробничого навчання ПТНЗ досвіду предметної праці, а також відповідної підготовки за фахом. Друга група завдань (педагогічна) потребує від майстра виробничого навчання специфічної педагогічної підготовки.

Ця двоїстість професійної діяльності майстрів виробничого навчання ПТНЗ визначає основну особливість їхньої професійної діяльності – необхідність виконання двох однаково важливих груп обов'язків: виробничо-організаційних та педагогічних.

Водночас необхідність поєднання означених складовиху професійній діяльності майстрів виробничого навчання ПТНЗ не відображено у чинних *кваліфікаційних вимогах до майстра виробничого навчання ПТНЗ*. Відповідно до цих вимог, на посади майстрів виробничого навчання можуть призначатися особи, які закінчили середні спеціальні або вищі навчальні заклади I–IV рівнів акредитації (технікуми, коледжі, інститути) за фахом і мають відповідну робітничу кваліфікацію [3].

Аналіз кваліфікаційних вимог до майстрів виробничого навчання показує, що по суті основною вимогою до майстрів виробничого навчання ПТНЗ виступає наявність у них робітничої кваліфікації не нижче встановленого навчальним планом для випускника ПТНЗ з відповідної професії. При цьому вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня, а також до психолого-педагогічної підготовки виступають як вторинні.

Відсутність у кваліфікаційних характеристиках вимог до обов'язкової спеціальної педагогічної підготовки призводить до того, що більшість майстрів виробничого навчання ПТНЗ її не мають. Відповідно, рівень їхньої педагогічної майстерності залежить від різноманітних чинників, не пов'язаних із цілеспрямованим формуванням цієї професійної якості. Відзначимо також, що на 2011 р. вищу освіту мали лише 51% майстрів виробничого навчання, з яких у ВНЗ навчалися близько 8% [4].

Подолання означених недоліків лежить, перш за все, у компетенції системи безперервної фахової освіти майстрів виробничого навчання ПТНЗ, ключовим елементом якої є базова фахова підготовка.

Очевидно, що в ідеалі зміст *фахової підготовки майстра виробничого ПТНЗ* навчання має включати три складові: професійну підготовку з конкретної спеціальності Класифікатора спеціальностей середньої професійної освіти, робітничу кваліфікацію та психолого-педагогічну підготовку, що дасть змогу випускнику мати систему знань і вмінь для майбутньої професійно-педагогічної діяльності [12, с. 402].

Ідеальний варіант професійної підготовки майстрів виробничого навчання ПТНЗ виступає як орієнтир розбудови вітчизняної професійно-технічної освіти у Національній стратегії розвитку освіти України, де наголошено на необхідності забезпечення підготовки педагогічних працівників за спеціальністю “Професійна освіта” (за профілем) для системи професійно-технічної освіти за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста і магістра з присвоєнням кваліфікацій майстра виробничого навчання, викладача практичного навчання за відповідною галуззю виробництва або сферою обслуговування, інженера-педагога та викладача дисциплін професійно-теоретичної підготовки у відповідній галузі виробництва або сфері обслуговування [14, с. 26].

При цьому вже на сьогодні підготовка майстрів виробничого навчання ПТНЗ за спеціальністю “Професійна освіта”, яка інтегрує предметну, фахову та педагогічну підготовку, здійснюється в навчальних закладах. Так, за даними М. Короденко, за цим напрямом готують фахівців десять індустріально-

педагогічних технікумів, два професійно-педагогічних коледжі, двадцять університетів, а також Українська інженерно-педагогічна академія [4]. Відмітимо також, що на сьогодні професійна підготовка майстрів виробничого навчання за спеціальністю “Професійна освіта” відбувається за 35 профілями, які відображають реалії ринку праці та структуру виробництва країни [7].

Описаний варіант освітньої траєкторії “потрапляння” у професію майстра виробничого навчання ПТНЗ забезпечує майбутньому фахівцю за встановлений термін навчання: фахову підготовку у відповідній галузі промисловості або сфери послуг; психолого-педагогічну підготовку з урахуванням специфіки інженерної педагогіки; отримання розряду за робітничою професією, що дає можливість працювати у разі потреби робітником на промисловому підприємстві.

Іншим варіантом освітньої траєкторії майстра виробничого навчання ПТНЗ на сьогодні виступає фахова підготовка у відповідній галузі промисловості або сфери послуг у поєднанні із набуттям робітничої кваліфікації. Як засвідчує аналіз вітчизняного досвіду, ще однією поширеною траєкторією підготовки майстрів виробничого навчання є набуття робітничої кваліфікації на основі середньої спеціальної освіти [4]. Як варіант цієї траєкторії може розглядатися середня освіта з наступним набуттям робітничої кваліфікації у професійній діяльності за тим чи іншим фахом.

Очевидно, що у варіантах “потрапляння” у професію майстра виробничого навчання ПТНЗ, які не передбачають навчання у ВНЗ I–IV рівнів акредитації за спеціальністю “Професійна освіта”, не приділяється належної уваги їхній психолого-педагогічній підготовці і, відповідно, формуванню педагогічної майстерності.

Разом з тим аналіз реалій підготовки кадрів для системи професійно-технічної освіти показує, що кількість випускників “першого коридору” підготовки майстрів виробничого навчання – Професійної освіти (960 осіб у 2011 р.) не задовольняє повністю кадровупотребусистеми ПТО України у майстрах виробничого навчання, у якій на 2011 р. з 46 тисяч педагогічних працівників працює майже 22 тисячі майстрів виробничого навчання й існує близько 4 тисяч вакансій, що становить близько 16% загальної їхньої кількості[4].

Відзначимо, що подоланню кадрового дефіциту майстрів виробничого навчання певною мірою сприяє Постанова Кабінету Міністрів України про Порядок виплати надбавок за вислугу років педагогічним та науково-педагогічним працівникам навчальних закладів і установ освіти, у якій визначено, що час роботи претендента на посаду майстра виробничого навчання ПТНЗ на підприємстві зараховується до педагогічного стажу [13].

Означений крок уряду, з одного боку, сприяє подоланню кадрового дефіциту, підвищуючи мотивацію досвідчених фахівців виробництва до переходу на роботу в ПТНЗ, а з іншого, – стимулює постійне поповнення рядів майстрів виробничого навчання ПТНЗ фахівцями без спеціальної психолого-педагогічної підготовки, а також вищої освіти.

Внаслідок вищезазначеного на сьогодні актуальності набуває не тільки формування педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у фаховій підготовці, але й її розвиток під час професійної діяльності, який би враховував:

- освітні потреби майстрів різних профілів;
- потреби майстрів, які працюють із різним контингентом учнів (дівчата, юнаки, учні з виробничим досвідом або без нього та ін.);

– різницю у стажі, освіті та професійному досвіді майстрів виробничого навчання;

– індивідуальні освітні запити кожного майстра.

Каталізатором розвитку педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ поза межами фахової підготовки виступають *вимоги до його обов'язкової атестації як педагогічного працівника* [8].

Поетапний характер атестації створює необхідні умови для стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня педагогічної і фахової майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення авторитету упродовж усієї професійної діяльності майстра виробничого навчання ПТНЗ [8].

Особливого значення при атестації майстрів виробничого навчання ПТНЗ надається заповненню лакун у їхній психолого-педагогічній підготовці, зокрема, *розвитку педагогічної майстерності в процесі підвищення кваліфікації*.

Відповідно до нормативних документів, підвищення кваліфікації виступає однією з обов'язкових умов чергової атестації майстрів виробничого навчання і проводиться не рідше одного разу на п'ять років [8].

Аналіз ключового нормативного документа, що регламентує підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання ПТНЗ – Наказу МОН України “Про підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання” показав, що розвиток педагогічної майстерності має співвідноситися з психолого-педагогічним блоком підвищення кваліфікації (зокрема, дистанційним, очним та діагностичним його етапами) [9].

Як показав аналіз названого документа, професійно-педагогічна підготовка майстрів виробничого навчання ПТНЗ у рамках підвищення кваліфікації забезпечує:

– багаторічний супровід розвитку педагогічної майстерності у логіці модульного підходу;

– забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і слухачів груп підвищення кваліфікації;

– формування у слухачів навичок і вмінь управління, проектування педагогічних технологій;

– індивідуалізацію процесу розвитку педагогічної майстерності за рахунок варіабельності організації процесу відповідно до контингенту слухачів, їхньої базової освіти, робітничої кваліфікації.

Орієнтири психолого-педагогічної підготовки у процесі підвищення кваліфікації визначаються навчальними програмами, що розробляються відповідно за координаційним планом НМЦ ПТО МОНмолодьспорту України.

На нормативному рівні визначено провідні заклади, що розробляють типові програми психолого-педагогічної підготовки [9].

Хоча, список закладів, у яких майстри виробничого навчання можуть підвищувати кваліфікацію, постійно оновлюється та розширюється, звертає на себе увагу те, що майстри виробничого навчання не можуть вільно обирати місце підвищення своєї кваліфікації, як це зазначено у Типовому Положенні про атестацію педагогічних кадрів [8]. Іншими словами, чинна нормативна база не дає змоги розширити коло установ підвищення кваліфікації на основі вільного їх вибору майстрами виробничого навчання ПТНЗ.

Означена особливість нормативного регулювання системи підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання, з одного боку, стандартизує та сис-

тематизує процес підвищення кваліфікації, а з іншого, – ускладнює еволюцію системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ, перешкоджаючи пошуку альтернативних варіантів розвитку цієї системи.

Попередній аналіз програм психолого-педагогічної підготовки показав, що в процесі їхньої розробки, як правило, застосовується комплексний підхід до структурування навчального матеріалу: на перше місце виходять дисципліни, що містять інтегрований матеріал за декількома суміжними галузями знань [10].

Аналіз методичних матеріалів з підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ показує, що на очному етапі викладачам установ, у яких проходить психолого-педагогічна підготовка, рекомендовано організовувати навчальний процес переважно у формі практичних занять, а також широко використовувати у навчальному процесі такі форми, як дискусії, ділові ігри, кейси, вирішення конкретних виробничих завдань і проблем [10].

Водночас порівняно невеликий обсяг очного етапу психолого-педагогічного підвищення кваліфікації (від 36 до 108 год), а також його періодичність (раз на п'ять років) не дає змоги забезпечити поступовість та спадкоємність процесу розвитку педагогічної майстерності. Виходячи з чого, доцільним виступає використання методичної роботи ПТНЗ як організаційного резерву для розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання.

Розвиток педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання у системі методичної роботи ПТНЗ має належне нормативне підґрунтя у Наказі “Про удосконалення методичної роботи в системі професійно-технічної освіти” від 12.12.2000 р. № 582. При цьому участь майстра виробничого навчання ПТНЗ у методичній роботі ПТНЗ на нормативному рівні стимулюється атестаційними вимогами, у яких зазначено, що при складанні атестаційної характеристики має бути відображено активність педагогічного працівника у методичній роботі міжатестаційний період.

Методична робота ПТНЗ визначається як заснована на досягненнях науки та передового досвіду система аналітичної, організаційної, діагностичної, пошукової, дослідницької, науково-практичної, інформаційної діяльності, завданнями якої є підвищення ефективності навчально-виховного процесу, розвиток педагогічної та професійної майстерності педагогічних працівників, їхньої загальної культури, створення мотивації і умов для професійного вдосконалення [11].

Організаційна структура методичної роботи втілюється у різних формах, методах і засобах, що інтегруються у колективну та індивідуальну методичну роботу.

Вибір форм, методів і засобів методичної роботи, до яких залучаються майстри виробничого навчання ПТНЗ, відбувається на основі діагностичного вивчення рівня їхньої професійної компетентності.

Колективні форми методичної роботи використовуються з метою вироблення єдиного підходу до вирішення певних проблем, обговорення актуальних питань організації навчально-виховного процесу, аналізу результатів колективної діяльності, вивчення та поширення кращого педагогічного досвіду, науково-технічної й педагогічної інформації [11].

У контексті розвитку педагогічної майстерності найбільш доцільним виступає використання таких форм колективної методичної роботи, як проблемні семінари, семінари-практикуми, лекторії, школи передового досвіду, організовані

з метою поглибленого навчання найбільш важливих питань навчально-виховного процесу, пропаганди та впровадження конкретного передового досвіду. Означені заходи проводяться диференційовано залежно від поставлених завдань, складу педагогічних працівників, рівня їх професійної компетентності [11].

Індивідуальні форми методичної роботи (наставництво, консультації, самоосвіта, стажування тощо) використовуються для задоволення особистих потреб і конкретних запитів майстрів виробничого навчання. Вибір цих форм залежить від рівня їхньої освіти, професійної компетентності, індивідуальних можливостей та інших характеристик [11].

Практика показує, що на сьогодні організацією та плануванням методичної роботи займаються обласні навчально-методичні центри професійно-технічних навчальних закладів, які складають щорічні плани цієї роботи, координують ресурси ПТНЗ для забезпечення цієї роботи.

Централізація методичної роботи ПТНЗ, як на нашу думку, виступає сприятливим чинником розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ.

Разом з тим аналіз досвіду методичної роботи ПТНЗ показує, що на сьогодні не визначено шляхи побудови траєкторій розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання у міжатастаційний період, зокрема, змісту колективних та індивідуальних форм методичної роботи відповідного спрямування. Означене вказує на суперечність між необхідністю індивідуального підходу до визначення змісту методичної роботи, до якої залучені майстри виробничого навчання ПТНЗ, та відсутністю відповідного технологічного інструменту для індивідуалізації цієї роботи.

Відзначимо, що існують *альтернативні шляхи розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ*. Теоретично певною альтернативою заповнення лакун у психолого-педагогічній підготовці майстра виробничого навчання можуть розглядатися спеціальні курси, які подекуди проводяться різноманітними навчальними закладами (“Школи педагогічного мінімуму” та ін.). Як правило, після закінчення таких курсів видається посвідчення, або сертифікат.

Однак, як показав аналіз чинних документів, що регламентують психолого-педагогічну підготовку майстрів виробничого навчання ПТНЗ, нормативні засади для проведення таких курсів на сьогодні не розроблені. Не розроблено також належного методичного забезпечення. Відповідно, звернення до практики проведення цих курсів у контексті розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ не є доцільним.

Висновки. Таким чином, аналіз нормативного поля безперервної фахової освіти майстрів виробничого навчання у контексті розвитку їхньої педагогічної майстерності засвідчив, що на сьогодні в Україні:

- створено нормативні засади формування педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ за умов підготовки за напрямом 010104 “Професійна освіта (за профілем)” за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста та магістра;
- створено нормативні засади для розвитку педагогічної майстерності у процесі підвищення кваліфікації, де основою розвитку педагогічної майстерності виступатиме психолого-педагогічний блок;
- існують нормативні засади для розвитку педагогічної майстерності у рамках методичної роботи ПТНЗ, у якій основою для цього розвитку визначено індивідуальну та колективну форми методичної роботи.

Означене дає змогу зробити висновок, про те, що на сьогодні існують належні нормативні й організаційні підстави для комплексної інтеграції фахової підготовки, підвищення кваліфікації та методичної роботи у ПТНЗ у контексті розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання.

Водночас аналіз нормативної бази та досвіду безперервної фахової освіти майстрів виробничого навчання ПТНЗ виявив суперечності між:

– кваліфікаційними вимогами до майстрів виробничого навчання ПТНЗ, у яких не знайшла відображення необхідність їхньої психолого-педагогічної підготовки, та вимогами професійної діяльності щодо належного рівня педагогічної майстерності цих фахівців;

– необхідністю достатнього рівня педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ та невизначеністю нормативних засад формування педагогічної майстерності за умов їхньої фахової підготовки поза межами спеціальності “Професійна освіта (за профілем)”;

– необхідністю індивідуального підходу до визначення змісту методичної роботи, до якої залучені майстри виробничого навчання ПТНЗ з метою розвитку педагогічної майстерності та відсутністю відповідного технологічного інструменту для індивідуалізації цієї роботи.

Означені суперечності не дають змоги представити систему формування та розвитку педагогічної майстерності як безперервний організований процес, що охоплює все професійне життя майстра виробничого навчання ПТНЗ.

Перспективним напрямом подальшого дослідження визначаємо аналіз і систематизацію методичного забезпечення формування та розвитку педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі освіти.

Список використаної літератури

1. Головінов В. Про сучасні міфи та підводні рифи профтехосвіти України [Електронний ресурс] / Василь Головінов // Освіта України. – 2011. – № 11 (1183). – Режим доступу: http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article;jsessionid=B37DEC2394075AB11F58CC6079C67850?art_id=49950&cat_id=44731].

2. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія / І.А. Зязюн. – К., 2003. – 246 с.

3. Кваліфікаційні вимоги до майстрів виробничого навчання професійних навчальних закладів на оплату їх праці за відповідними тарифними розрядами: Кваліфікаційні вимоги до майстрів виробничого навчання професійних навчальних закладів на оплату їх праці за відповідними тарифними розрядами, затверджені заступником Міністра освіти України В.О. Зайчук 07.05.1993 р. № 1/9-51 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://vpu9.kr.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=216:2010-03-25-05-13-48&catid=40:finance&Itemid=74.

4. Короденко М. Форум “Золотих рук” : Міністерство освіти, науки, молоді та спорту України. Офіційний сайт [Електронний ресурс] / М. Короденко // “Освіта України”. – 21.05.2012. – № 21. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/index.php/ua/novini/komentari/9979-forum-zolotikh-ruk-stattya-v-gazeti-osvita-ukrajini-21-vid-210512>.

5. Порядок формування та ведення особових справ педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів : методичні рекомендації для кадрових служб професійно-технічних навчальних закладів / упоряд. О.І. Горак, Т.М. Король. – Ужгород : НМЦ ПТНЗ у Закарпатській області, 2009. – 21 с.

6. Посадова інструкція майстра виробничого навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.jobs.ua/ukr/job_description/view/235/.

7. Про затвердження Переліку профілів підготовки кадрів у вищих навчальних закладах за напрямом (спеціальністю) “Професійна освіта (за профілем)” : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2010 р. № 705 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0604-10>.

8. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників : Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.10.2010 р. № 930 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>.

9. Про підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів : Наказ Міністерства освіти і науки України від 19.10.2009 р. № 749 (із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки від 29.12.2009 р. № 1238) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/proftech/4541/>.

10. Про порядок вивчення, узагальнення, поширення та практичного впровадження позитивного педагогічного досвіду та педагогічних інновацій у системі ПТО : методичні рекомендації / укл. Н.Ю. Самойленко. – Суми : НМЦ ПТО, 2007. – 23 с.

11. Про удосконалення методичної роботи в системі професійно-технічної освіти : Наказ МОН від 12.12.2000 р. № 582 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uazakon.com/documents/date_2c/pg_isgbwh.htm.

12. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – 3-е изд., перераб. – М. : Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

13. Про доповнення пункту 2 Порядку виплати надбавок за вислугу років педагогічним та науково-педагогічним працівникам навчальних закладів і установ освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 11 червня 2008 р. № 535 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/535-2008-%D0%BF>.

14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2025 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Ковальчук В.И. Нормативные основы формирования и развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУ

Дана характеристика сущности и особенностям профессионально-педагогической деятельности мастеров производственного обучения ПТУ. Определены и проанализированы нормативные основы профессионально-педагогической подготовки мастеров производственного обучения ПТУ в высших учебных заведениях. Определены и проанализированы нормативные основы развития педагогического мастерства мастеров производственного обучения в процессе повышения квалификации, а также в методической работе ПТУ.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, мастер производственного обучения, ПТУ, профессиональная подготовка, повышение квалификации, профессиональная деятельность.

Koval'chuk V.I. Statutory basis for the formation and development of teaching skills trainers vocational technical school

The characteristic of the nature and characteristics of professional and educational activities vocational trainers. Identify and analyze regulatory framework vocational and educational training trainers in vocational higher education. Identify and analyze regulatory framework of pedagogical skills trainers in the training, as well as in professional life.

Key words: pedagogical skills, master inservice training, vocational technical school, normative base training.

СУТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті на основі аналізу педагогічної літератури розглянуто існуючі підходи до визначення суті поняття “педагогічна практика”, визначено її структуру та етапи реалізації. Розглянуто особливості педагогічного проектування.

Ключові слова: педагогічна практика, студенти, структура, етапи, педагогічне проектування, професійно значущі якості.

Педагогічна практика є одним із ключових складників у підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності, адже вона поряд із формами теоретичного навчання є обов’язковою складовою навчального процесу у ВНЗ, самостійною організаційною формою навчання майбутніх учителів, вихователів, психологів, методистів, керівників системи освіти. Найважливішим завданням педагогічної практики є: навчити майбутнього педагога застосовувати у своїй професійній діяльності теоретичні знання, сприяти розвитку професійно значущих якостей особистості й надавати практичну допомогу освітній установі в роботі з дітьми.

Питаннями теоретичної розробки і методичного забезпечення педагогічної практики займаються М. Аріарський, Т. Белан, І. Богданова, Г. Бутиков, О. Гомонюк, О. Дубасенюк, Л. Кацова, В. Кінелев, Г. Кіт, В. Лозовий, Т. Люріна, О. Матвієнко, Є. Соколов, К. Степанюк, Л. Хомич, Г. Черкас, І. Шаповалова, Е. Ямбург та ін.

Мета статті – на основі аналізу педагогічної літератури розглянути існуючі підходи до визначення суті поняття “педагогічна практика”.

Педагогічна практика належить до системи педагогічного знання. Як категорія вона функціонує й досліджується у педагогіці вищої школи й андрагогії. Аналіз науково-методичної літератури засвідчує, практика найчастіше розробляється на філософсько-методологічному рівні, в аспекті зв’язку теорії із практикою, і на рівні організаційно-педагогічному, на якому вивчається організація, програмно-методичне забезпечення й методика її проведення.

Категоріальний статус педагогічної практики полягає в тому, що вона є формою організації педагогічного процесу у ВНЗ. Під формою розуміється стійка й логічно завершена сукупність певних цілей, принципів, змісту, методів і засобів діяльності учасників педагогічного процесу, що має властиві лише їй специфічні риси. Ці специфічні особливості педагогічної практики виражаються у тому, що вона є:

- формою професійної підготовки майбутнього педагога. Вона має професійну спрямованість, зміст і технологію проведення, сприяє формуванню в студента професійно значущих якостей особистості;
- соціально-педагогічною формою активної діяльності, оскільки пов’язана з реальним перетворенням існуючої практики, у тому числі й участю самих студентів;
- початковою формою усвідомленого нагромадження майбутнім педагогом педагогічного досвіду й формування його професійної кваліфікації й майстерності;

- комплексною формою організації навчання, оскільки полягає у використанні простих і складних форм, таких як підготовка й проведення уроків, екскурсій, збори з дітьми, а також форм власного навчання – консультації, самостійна робота, вивчення досвіду вчителів, спостереження й аналіз уроків тощо;
- системотворчою ланкою професійної підготовки у ВНЗ, що визначає добір досліджуваних дисциплін і методику їх вивчення, адже вона спрямовує й організовує їх аналіз, відбір, оцінювання ефективності;
- особистісно орієнтованою формою навчання, за якої кожний студент виконує свою програму й вирішує свої завдання;
- формою саморегулювання, реалізація якої перебуває під владою природи й особливостей організації педагогічного процесу в освітній установі, де вона проводиться;
- формою з поступово-последовним контрольно-діагностичним супроводом, що визначає динаміку зростання й розвитку студента як професіонала.

У системі вищої освіти педагогічна практика може йти паралельно з теоретичним навчанням і тоді весь педагогічний процес набуває рис дуальної освіти. Прикладом може слугувати неперервна практика, яка проводилася паралельно з теоретичним навчанням. Також вона може проводитися після основної частини теоретичного навчання. Як правило, вона вводиться на III курсі. Після чого знову триває теоретична підготовка з перериванням на практичну вже на IV курсі.

Педагогічну практику розглядають як сполучну ланку між теоретичною підготовкою й власне професійно-практичною діяльністю. Під практикою в дидактиці розуміють застосування знань у ході виконання вправ, вирішення завдань (це навчальна практика) [1, с. 34]. Це загальне положення конкретизується проективною педагогікою. Суть його полягає в тому, що цей зв'язок забезпечується проектувальною діяльністю педагога [2]. Проектування реальної діяльності здійснюється студентом уперше саме на практиці.

Педагогічне проектування – це попередня розробка основних моментів діяльності всіх учасників педагогічного процесу, спрямованої на досягнення загального результату. Педагогічне проектування призначене для розробки технологій освіти й виховання.

У ході практики студент має навчитися проектувати педагогічні ситуації, процеси й системи. Усе це в поступовій послідовності, що, в остаточному підсумку, приводить до розуміння педагогічних засобів діяльності. Одним із завдань практики є навчити виділяти об'єкти проектування й робити це на науковій основі. Лише через поняття й технологію проектування студент починає розуміти зміст і призначення будь-якої шкільної документації й подавати її в системі.

Також суть педагогічної практики полягає у формуванні професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога. На сьогодні до таких зараховують гностичні, мовні, комунікативні, перцептивні, мнемічні, сенсорні й особистісні якості. На нашу думку, це є найскладнішим у процесі практики, управляти якою педагоги не вміють. Процес, як правило, йде стихійно.

Педагогічна практика має власну структуру, яка реалізується на таких етапах: ознайомлювальному (пропедевтичному), проективному, активно-діяльнісному, узагальнювальному, підсумковому.

Однак, В. Горленко [3, с. 77] у своїх дослідженнях виділяє такі етапи педагогічної практики: пробно-тренувальний, закріплювально-тренувальний, заліково-тренувальний.

Таке виділення етапів ґрунтується на процесі й технології формування вмінь. Але практика включає не лише уміння, а й знання, відносини, творчу діяльність.

Погоджуємося з думкою Є. Оганесяна [4] в тому, щоб при визначенні структури педагогічної практики необхідно розглядати її шляхом набуття професійно-педагогічного досвіду і тоді як самоцінне становлення кожний етап педагогічної практики. Адже на кожному етапі освоюється необхідна частина діяльності й формується відносно неї власний досвід.

Розгляд педагогічної практики в аспекті нагромадження власного досвіду дає змогу відмовитися від недооцінки першої стадії з погляду її теоретичного й практичного значення. Саме відсторонене ставлення до діяльності, її первинне сприйняття, “погляд з боку” має ту цінність, що формує в студента: емоційно-чуттєве підґрунтя для подальшої діяльності; дає можливість неупереджено, більш об’єктивно її аналізувати саме з теоретичних позицій. У результаті студент уже на першому етапі має отримати досвід цілісного сприйняття об’єкта пізнання й діяльності, досвід його аналізу. Якщо ці вміння не входять у початковий досвід студента, то весь етап втрачає педагогічний сенс і зводиться лише до адаптації студентів до нового середовища та його умов, нового режиму й вимог. Але в реальній практиці ВНЗ наявний саме цей ненауковий підхід до структури практики.

Так, на кожному етапі студент одержує певну частину досвіду, який, у кінцевому результаті, створює цілісну картину педагогічної діяльності. На етапі проектування студенти вивчають необхідні за їхніми конкретними функціями проєктивні документи освітньої установи й розробляють свої. Тут затребувані вміння аналізувати побачене й почуте, тобто емпіричний і текстовий, нерідко теоретичний матеріал. У цьому і полягає впровадження теорії в практику. Уміння проєктувати, з наукової точки зору, не повинне зводитися до переписування заходів, які буде проводити студент у класі або з окремою дитиною, до фіксації доручень учителя.

Активна діяльність студента, як етап практики, заснована на всіх попередніх отриманих уміннях. Тут не можна без досвіду спостереження й аналізу, але вже більш глибокого. Спостереження як сприйняття цілісної картини, образу професійної діяльності доповнює персоніфікацією, деталізацією сприйняття конкретних дій, ситуацій, фактів тощо. Спостереження при цьому є діагностикою. При цьому потрібні проєктивні дані щодо вивчення того, що проводилося з дитиною, класом і які результати отримано. Також існує необхідність більш детального проєктування, тобто конструювання конкретного педагогічного процесу й ситуацій. На цьому етапі освоюється й частина проєктних матеріалів освітньої установи.

Етап узагальнення виникає як нова частина досвіду. Студент освоює форму відповідей, узагальнення статистичних даних, написання характеристик тощо. Ці жанри діяльності освітньої установи також мають проєктивну основу й навіть алгоритмізовані. Жодний із підсумкових документів не має бути довільним або без доказу змінений. У практиці ж ВНЗ це досить розповсюджене явище. У ньому вбачають творчий початок. Але ці ілюзії руйнуються при вивченні самих документів і навіть щоденників. Студенти копіюють їх один у одного й виконують на посередньому рівні.

Підсумковий етап – оцінний, рефлексивний фактично продовжує попередній. Уміння рефлексувати – особливе вміння, коли об’єктом спостереження й аналізу стає сам студент-практикант. Це вміння є поєднанням експліцитного знання й імпліцитного, відкритих і прихованих мотивів діяльності, об’єктивності

й суб'єктивності. І все це переробляється на основах самокритики, самооцінки й педагогічного планування у гуманне ставлення й розуміння себе і інших [4].

Висновки. Отже, через проектувальну діяльність, через підхід до практики як до педагогічного досвіду, що формується, можна її розглядати в єдності з теоретичним навчанням. Інших підходів, що забезпечують зв'язок теорії й практики та формування науково-педагогічного мислення, поки що немає.

Вважаємо, що педагогічна практика є особливою формою організації навчання, коли оцінюється отриманий досвід і рівень сформованості вмінь використовувати наукові знання на практиці. На жаль, не існує розрядів оволодіння тим або іншим умінням, як це робиться у середній професійній освіті. Усе зводиться до звичайного оцінювання. Однак, сама суть педагогічної практики потребує розробки ідеї "ключових кваліфікацій" і оцінювання їх розвитку. Для студентів педагогічна практика впродовж усього процесу навчання у ВНЗ є етапом початкової професійної освіти, і процеси, які на ній відбуваються, є аналогічними тим, що наявні в професійно-технічному навчанні й виробничій практиці. Будь-яка педагогічна практика та її повний комплекс здатні сформувані лише початковий педагогічний досвід, який можна охарактеризувати як педагогічну вмільість, але не майстерність.

У зв'язку з цим вважаємо актуальним для подальшого дослідження питання розробки критеріїв оцінювання якості практичної підготовки майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

1. Цетлин В.С. Функции практики в учебно-воспитательном процессе и ее виды / В.С. Цетлин // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1986. – № 1. – С. 33–36.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 320 с.
3. Горленко В.П. Цели педагогической практики: проблемы обоснования / В.П. Горленко // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 74–77.
4. Оганесян Е.В. Культурологическая модель педагогической практики в системе высшего педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Е.В. Оганесян. – М., 2005. – С. 87–92.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2013.

Майский Г.Ю. Сущность педагогической практики студентов высших учебных заведений

В статье на основе анализа педагогической литературы рассмотрены подходы к определению сути понятия "педагогическая практика", определены ее структура и этапы реализации. Рассмотрены особенности педагогического проектирования.

Ключевые слова: педагогическая практика, студенты, структура, этапы, педагогическое проектирование, профессионально значимые качества.

Maiskiy G. The essence of teaching practice of university students

On the basis of analysis of pedagogical literature discuss approaches to defining essence of the concept "pedagogical practices" identified by its structure and implementation stages. The features of the pedagogical design.

Key words: teaching practice, students, structure, stages, pedagogical design, professionally important qualities.

ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито сутність програмно-цільового підходу до управління, окреслено основні етапи формування та реалізації програми розвитку навчального закладу.

Ключові слова: управління, програмно-цільове управління, програма розвитку навчального закладу, процедура розробки програми.

Новий проект Стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. орієнтує управління на реалізацію програмно-цільового підходу як основного на відміну від авторитарно-адміністративного.

Проте на цьому етапі система управління навчальними закладами має значні недоліки: відсутня цільова основа системи; управління недостатньо зорієнтоване на розвиток організації, формування координаційних і комунікативних зв'язків; воно недостатньо враховує особливості та потреби шкільного середовища; ідеї гуманізації та демократизації мають здебільшого декларативний характер; про модернізацію управління більше розмов, ніж конкретних справ, бо не визначено технологій та методів якісних змін тощо. Зміна системи управління можлива шляхом упровадження програмно-цільового підходу. Саме програмно-цільове управління передбачає усвідомлені, системні та радикальні зміни в діяльності організації та керівника. Воно не відкидає досвід керівника і традиції закладу, вбирає наявні кращі управлінські взірці та технології, базується на глибокому науковому підґрунті.

Проблеми розвитку стратегічного менеджменту організацій розглядали такі вчені, як: І. Ансофф, М. Армстронг, Дж. Брайтон, П. Дойль, С. Потапов, М. Шифрін. Різноманіття точок зору на управління стратегічним розвитком навчальних закладів містять науково-методичні матеріали російських учених: В. Лазарева, В. Лізінського, А. Моїсеєва, О. Новикова, М. Поташника. Останнім часом активізували творчопошукову діяльність у цьому напрямі українські науковці: Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, І. Осадчий, О. Пометун, І. Сущенко, Л. Даниленко та ін.

Проте подібних досліджень недостатньо, особливо у період активного звернення керівників навчальних закладів до стратегічного управління, розробки різноманітних комплексно-цільових програм і програм розвитку. Відтак останнім часом на сторінках періодичних видань спостерігаємо велику кількість публікацій керівників навчальних закладів різних типів, які діляться своїм досвідом розробки програм розвитку і цільових проектів та у такий спосіб привертають увагу до проблеми науково-методичного супроводу стратегії.

Мета статті – розкрити поетапну процедуру розробки та реалізації програми розвитку навчального закладу, визначити сутність і змалювати зміст кожного етапу.

Сутність програмно-цільового підходу до управління полягає у досягненні стратегічних завдань через відповідні цільові програми розвитку. Програмно-цільове управління забезпечує пріоритет першочергових цілей і завдань, орієн-

тує на комплексний підхід у використанні ресурсів (кадри, час, фінанси тощо) та досягнення максимально значущих кінцевих результатів. Основна форма програмно-цільового підходу – програма розвитку.

Програма розвитку – це робочий документ для організації перспективної та поточної діяльності закладу, який містить відомості про вихідний стан школи в цілому та її окремих підсистем; гіпотетичну модель закладу, бажану в майбутньому; змалювання змісту діяльності та послідовності дій, що приведуть до очікуваного результату. Програма розвитку – це, одночасно, і система діяльності з чітко визначеними цілями, завданнями, прогнозованими результатами, яка збалансована із кадровими й іншими умовами, наявними ресурсами і невикористаними резервами.

Програми розвитку виконують такі функції: визначають напрями діяльності та цільові орієнтири; виступають засобами цілеспрямування спільної роботи персоналу; забезпечують координацію зусиль; виступають як засоби моніторингу протікання робіт та умов їх виконання.

Процедура розробки та реалізації програми розвитку складається із декількох етапів.

I етап. Передпроектний аналіз.

1.1. Усвідомлення керівником необхідності стратегічного розвитку організації.

“Початок – найважливіша частина роботи”, – говорив філософ Платон. Керівник, як лідер організації, повинен усвідомити необхідність розвитку навчального закладу й ініціювати цей процес; бути здатним розробити програму розвитку та створити умови для її успішної реалізації.

Вимоги до керівника навчального закладу як суб’єкта проектування: базові знання (теоретичні основи управління; технологія проектування; школа як об’єкт проектування); вимоги як до організатора проектування (мати чітке уявлення про своє місце і роль у проектуванні; мати цільову спрямованість своєї проектувальної діяльності; діяти в межах своєї компетенції; здійснювати загальне управління проектом; активно взаємодіяти із вищими органами управління, з представниками наукових закладів, з консультантами, експертами; всебічно аналізувати ситуацію, логіку її розвитку; формувати команду проектувальників; визначати ступінь важливості рішення у часі; вміти співробітничати в команді, координувати діяльність членів команди; забезпечувати проектну групу інформацією, кваліфікованим інструктажем, завданнями; здійснювати моніторинг проектних робіт; оцінювати результати проектної роботи; реалізувати якості лідера (вирішувати проблеми; заохочувати інноваційну активність інших; управляти конфліктами; приймати рішення в складних ситуаціях; використовувати переговори, переконання та владу для досягнення цілей; реагувати на потреби, почуття, інтереси інших; адаптуватись до ситуації та людей, вміти мотивувати; реально оцінювати власні достоїнства та недоліки; забезпечувати широку підтримку змін; управляти контактами; управління бюджетними коштами, технологіями тощо); ключові характеристики та якості керівника (стратегічне бачення; готовність управляти персоналом; готовність управляти ресурсами; готовність управляти проектними роботами; уміння підготувати й оцінити проектні програми; готовність до впровадження інноваційних технологій); стиль керівництва (в основі – модель соціальної людини; взаємоповага та співробітництво членів адміністрації, педагогів, учнів, батьків; гласність і доступність інформації; обгово-

рення актуальних думок та запланованих нововведень; врахування інтересів меншості, окремих членів колективу; зменшення ролі контролю і покарань; толерантність; зацікавленість у досягненні спільних цілей; заохочення індивідуальних досягнень членів колективу, творчих підходів; прагнення щодо взаємодопомоги та моральної підтримки; широке делегування повноважень)).

1.2. Створення робочої групи для розробки стратегій.

Доцільно до початку роботи над розробкою програми розвитку створити певні творчо-ініціативні групи, які б її супроводжували на всіх етапах. Цими групами можуть бути такі: група вивчення соціального замовлення та визначення місії школи; група прогнозування якості навчання; проектна група з розробки програми розвитку; група розробки критеріїв та механізмів оцінювання якості програми та її результатів; група психологічного супроводу; експертна рада; група діагностики та моніторингу; група матеріально-технічного забезпечення; група організації умов; група учнівської та батьківської підтримки тощо.

Безсистемний підхід до формування команди провокує виникнення конфліктів, суперечностей, нераціональну діяльність ще на початку її створення. Команда передбачає не просто сумісну роботу людей, об'єднаних однією метою, а співробітництво, що ґрунтується на чіткому розподілі ролей, обов'язків, координації дій і зусиль. Відтак керівникові необхідно: сформулювати проблему, сформулювати систему цілей, пояснити наявність ресурсного забезпечення, бути готовим до конструктивної дискусії, запропонувати стимули, задіяти підтримку зовнішнього та внутрішнього середовища, бути готовим до прийняття відповідальності та застосування влади.

1.3. Аналіз цінностей організації, очікувань, проблем.

Будь-яка організація має певне соціальне підґрунтя для життєдіяльності, тобто сенс існування, який потрібний не тільки для самої організації, а й для задоволення потреб соціуму. Відтак місію навчального закладу необхідно розглядати не як виключно ідеал прагнень і цінностей педагогічного колективу, а як узгоджену, спільну, прийнятну ідею для учнів, батьків та громадськості. Якщо чітко визначити місію організації, то цим можна спрямувати діяльність колективу, запобігти конфліктам і зайвим дискусіям. Місія визначає напрями розвитку організації. Вона є джерелом натхнення для всіх учасників навчально-виховного процесу.

Передпроектний аналіз передбачає всебічне вивчення відповідної стратегічної проблеми, яку необхідно вирішити засобом проекту. Результати аналізу знаходять вияв у комплексному оцінюванні ситуації та у формулюванні проблеми. Навчальний заклад аналізується з точки зору системного підходу. Знаходження наріжних каменів не говорить про другорядність інших проблем. Мова йде про те (як казав Козьма Прутков: "Нельзя объять необъятное"), що під час розробки стратегії розвитку не можна діяти багатовекторно. Вияв стратегічної проблеми становить технологічну основу цілепокладання. Немає проблеми – немає мети. Проблема визначає характер мети та можливості (засоби, умови, ресурси) її досягнення.

Процедура вияву та вирішення проблеми складається із таких елементів, як: аналіз фактичного стану системи; формулювання гіпотези щодо її бажаного стану; вияв відхилення фактичного стану від бажаного; встановлення суперечностей, які зумовлюють цю невідповідність; формулювання проблеми; оцінювання ступеня новизни проблеми; встановлення причин виникнення проблеми; визначення можливостей вирішення проблеми; моделювання варіантів вирішен-

ня проблеми; вибір оптимального варіанта вирішення; формулювання цілей діяльності з вирішення проблеми.

1.4. Вивчення ресурсного забезпечення, умов, факторів-впливів на організацію.

Під час складного процесу аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища необхідно приділяти увагу однаковою мірою як загрозам, негативним явищам, так і сприятливим факторам, можливостям, тобто доцільно здійснити аналіз силового поля. Аналізувати необхідно тенденції, ресурси, результати діяльності.

Для аналізу умов розвитку навчального закладу необхідно зібрати й обробити інформацію стосовно внутрішнього та зовнішнього середовища закладу. Інформація про внутрішнє середовище – це: статистичні відомості про учнів; режим роботи школи; стан матеріально-технічної бази; відомості про здоров'я учнів; результати поточної та підсумкової успішності; інтелектуальний і творчий потенціал учителів; історія, традиція школи; характеристика виховної роботи; зв'язки з науковими центрами тощо. Зовнішнє середовище потребує вивчення такої інформації, як: нормативно-правова база; регіональна програма розвитку освіти; статистичні дані про соціум мікрорайону школи, міграції; культурні традиції, національні особливості регіону; соціальне замовлення на освіту; навколишні підприємства, культурні центри, ВНЗ; наукові концепції та теорії; інформація про досвід роботи інших шкіл тощо.

У подальшому відбувається аналітична обробка інформації за напрямками: аналіз досягнень і наявних результатів школи; аналіз навчально-виховного процесу; аналіз умов функціонування і розвитку школи; здійснюється комплексне оцінювання ситуації; зіставляється бажане з реальним та виявляються розбіжності; виявляються недоліки у роботі, які призвели до нинішнього стану; актуалізуються внутрішні та зовнішні резерви розвитку школи; прогнозуються зміни та напрями розвитку.

II етап. Цілепокладання, розробка концепції розвитку.

2.1. Формулювання місії та системи цілей.

Місія – це певний кодекс організації, її філософія. Чітко сформульована місія слугує підвищенню якості діяльності організації, управлінню організацією з огляду на те, що в місії закладено такі чинники, як: ділова філософія – це певний перелік правил успішності організації; соціальна відповідальність – це можливість бути конкурентноспроможною, якщо залишатись орієнтованою на споживача та захист його інтересів; корпоративний дух – це можливість відчувати причетність кожного працівника до організації, її успіху, проблем, виявляти підтримку, солідарність; стратегічний вибір – це можливість вибору та втілення стратегічної домінанти, яка є найбільш привабливою для організації; позиціонування на ринку – це можливість визначати та впевнено тримати свою нішу на ринку освітніх послуг.

У системі координат розробка місії являє собою завдання пошуку компромісів: вісь “треба” – відображає потреби ринку; вісь “можу” – відображає реальні можливості організації (ресурси); вісь “хочу” – відображає філософію організації (цінності, принципи). Місія спрямована на майбутнє організації, тому не повинна залежати тільки від наявних ресурсів, можливостей внутрішнього та зовнішнього середовища. Під місію формуються стратегічні цілі, серед яких є ті, що зумовлюють її ресурсне забезпечення. Місія – це декларативна мета організації. Вона повинна надихати. Місія розробляється і відповідно підтримується всіма учасниками навчально-виховного процесу (керівниками, вчителями, учнями, батьками).

Обговорення місії не повинно заходити занадто у наукову чи філософську площину. Таким чином, місія повинна бути благородною та соціально корисною.

2.2. Формулювання стратегії через систему цілей.

На підставі місії організації формуються її цілі. Цей процес має назву цілеутворення, або цілепокладання, декомпозиції мети. Він пов'язує всі компоненти стратегічного управління між собою: місію – генеральну мету – цілі – завдання – конкретну діяльність – результати.

Мета – категорія філософська, психологічна, соціальна, педагогічна, управлінська, економічна. Це своєрідний фокус, навколо якого і відповідно до якого організується поведінка, діяльність, свідоме життя людини. Цілепокладання – це свідоме передбачення результату діяльності, визначення шляхів його досягнення за допомогою певних засобів. Воно дає змогу розкрити сутність відносин між змістом і формою, між процесом та засобами, загальними та конкретними цілями; викриває механізми складних та різнобічних відносин між учасниками педагогічного процесу: керівником та персоналом, між членами адміністративної команди, між педагогічними працівниками, між учнями та педагогічним колективом тощо.

У теорії сучасного менеджменту виокремлюються певні вимоги до цілеутворення: цілі повинні бути реалістичними, гнучкими, мати реальні строки виконання, передбачати вимірювання результатів діяльності; кожному мету слід розробляти з точки зору результату, а не процесу діяльності; необхідно чітко визначати умови та фактори, від яких залежать цілі; перевіряти, регулювати процес реалізації загальної мети необхідно і в цілому, і через досягнення конкретних цілей.

Стратегічна мета дає відповідь на запитання: що необхідно зробити для виконання місії. Бажані результати, якщо усвідомлюються і закладаються у стратегію організації, забезпечують мотивацію персоналу, конкретизують місію і є показниками досягнення цілей. Саме бажані результати дають змогу визначитися із критеріями для оцінювання стратегічного розвитку. Вони провокують ухвалення рішень, є основою норм комунікацій у колективі. Навколо бажаних результатів розгортаються битви за ефективність та якість діяльності. Уявлення про бажані результати повинно бути чітким, конкретним і амбітним, тобто кінцеві “плоди” діяльності треба намалювати так, щоб обов'язково захотілось їх виростити.

2.3. Вибір ідей розвитку організації та розробка концептуальної моделі нової діяльності.

На цьому етапі розробляється концептуальна модель розвитку закладу освіти. Концептуальний проект повинен бути: актуальним, тобто відповідати сучасним і майбутнім освітнім проблемам; реалістичним, тобто відповідати наявним і прогнозованим ресурсам; системним, тобто визначати мету, склад і взаємодію всіх основних компонентів проекту.

Основними діями цього етапу можна вважати такі: вибір ідей розвитку школи; пошук та оцінювання відповідних освітніх новацій; формування банку інноваційних ідей; відбір ідей щодо впровадження та їхнє узгодження зі стратегією розвитку закладу (стратегія локальних змін – раціоналізація, оновлення діяльності окремих ланок; стратегія модульних змін – здійснення декількох комплексних нововведень; стратегія системних змін – повна реконструкція закладу (мета, зміст, структура)); визначення шляхів розвитку (оптимізація досвіду школи; засвоєння досвіду, створеного поза межами школи; застосування науково обґрунтованих технологій та методик; шлях “спроб та помилок” тощо); формування моделі розвитку школи.

Концептуальна модель навчального закладу складається з декількох частин, у яких дається змістовна характеристика керованого об'єкта (нова школа) та керівної системи (управління). Можливі компоненти – це: структура нової школи; новий навчальний план; нові навчальні програми (або модифіковані); організація навчально-виховного процесу (нові підходи, ідеї, структури); характеристика нових технологій, методик навчання та виховання; характеристика особливостей змісту, структури, організації позакласної, позашкільної роботи; нова організаційна структура керівної системи; нові методи управління; інноваційні технології управління тощо.

2.4. Розробка плану реалізації стратегії.

План повинен відображати втілення нових рішень і поступовість процесу впровадження стратегічних ідей; містити конкретні завдання, які висувуються перед різними стратегічними елементами організації та категоріями працівників; спиратися на наявні ресурси та джерела нових; визначати комунікації та взаємодію під час дослідження стратегії; передбачати моніторинг і чіткі процедури відповідальності та звітності щодо втілення розвитку стратегії організації.

Також необхідно визначити формат обговорення стратегічного плану: обов'язково надати можливість всім членам колективу заздалегідь ознайомитися з проектом плану; презентувати загальний зміст плану; загальне обговорення плану (позитивні аспекти; критичні зауваження, побажання); обговорення можливості доопрацювання, доповнення та змін; узгодження наступних кроків завершення роботи над планом та його затвердження.

Розділи плану можуть добиратись за змістовним, процесуальним, ресурсним або змішаним підходами. Змістовний підхід передбачає, що назви та зміст розділів відповідні проблемі та декомпозованій меті програми. Процесуальний підхід передбачає форматування плану згідно з логікою її запровадження. Ресурсний аспект побудови на перше місце у макетуванні плану ставить можливість забезпечення її умови реалізації. Іноді під час розробки форми плану буває доцільно поєднати декілька аспектів. Тоді мова йде про змішаний підхід. Основними елементами плану повинні бути: розділи, цілі та завдання, види діяльності (заходи), строки, виконавці (відповідальні), управління проектом (рішення, контроль), примітка (відмітка про виконання, зміни, коригування тощо). Кожен управлінець обирає ту форму стратегічного плану, яку вважає більш доцільною і зручною, котра найкраще дає змогу відобразити особливості змісту проекту.

2.5. Експертна процедура.

Після розробки програми розвитку доцільно здійснити її експертизу. Це дасть змогу встановити прогнозовану якість програми, виявити слабкі місця, доопрацювати програму до її впровадження.

Метод експертизи передбачає такі кроки: формування групи експертів; визначення мети роботи експертної групи; вибір правил, способів оцінювання, статистичної обробки й узагальнення інформації; визначення критеріїв експертизи; проведення процедури експертизи; заповнення протоколу результатів експертизи. З метою експертизи розробленої комплексно-цільової програми необхідно укомплектувати експертну групу складом 5–11 осіб. Експертами можуть бути вчені, викладачі ВНЗ, спеціалісти відділів освіти, інші компетентні особи, а також колегіальні експерти – кафедри, наукові лабораторії, комісії тощо.

Рецензія складається із декількох позицій: оцінювання повноти програми (структура, компоненти); оцінювання цілісності програм (узгодженість проблеми, мети, завдань, способів реалізації); оцінювання обґрунтованості висновків, прогнозів; недоліки, помилки, зауваження; пропозиції, рекомендації, висновки.

III етап. Впровадження програми стратегічного розвитку.

3.1. Управління стратегічними змінами.

Цей етап – практичний (оганізаційно-виконавчий, регулятивно-корекційний). Організація виконання проекту, як правило, забезпечується певною управлінською структурою, в якій передбачено відповідні посади, обов'язки, права. До групи впровадження програми слід залучати рішуче налаштованих, активних, авторитетних людей, які є прибічниками ідей розвитку. Керівники-координатори – це ті менеджери різних рівнів управління, які відповідають на стан певних цілей-напрямів діяльності; це високого гатунку професіонали, відповідальні та патріотично налаштовані стосовно організації.

Стратегічні програми повинні бути конкретизовані тактичними. Як правило, це плани дій на рік. Без подібних планів стратегії залишаться паперовими виворами. Впровадження стратегії передбачає управління в режимі реального часу. Головна ознака такого управління – управління за сигналами (слабкими, сильними) або за відхиленнями. Такий підхід дає можливість своєчасно дізнаватись про відхилення стратегічного курсу, швидко реагувати на ці зміни, завчасно вживати контрзаходи або використати нові “стратегічні вікна”.

Відповідні управлінські дії: спостереження за перебігом реалізації стратегії; моніторинг внутрішніх та зовнішніх умов; визначення сигналів відхилень від стратегічної норми; встановлення сили сигналу (слабке відхилення, сильне відхилення); підготовка рішень і здатність відповідних управлінських дій; гнучкість управлінської політики.

3.2. Профілактика опору реалізації стратегії.

У полі зору керівника повинна бути проблема культури організації, тому що будь-які зміни, тим більш стратегічні, інноваційні впливають на уявлення, цінності, відносини в колективі. Процеси змін будуть більш впорядкованими, безболісними, ефективними, якщо: відповідатимуть цінностям колективу; будуть концептуально обґрунтованими; базуватимуться на причинно-наслідкових зв'язках; суть змін буде зрозумілою; буде впевненість про можливість практичного втілення; не передбачатимуть зайвих бюрократичних процедур, перерозподілу ресурсів; не вимагатимуть перекваліфікації персоналу; підготовчий період буде достатнім для осмислення змін, визначення своєї ролі в них, своїх переваг від реалізації стратегії; буде задіяна система морального та матеріального стимулювання.

Стратегічні зміни можуть супроводжуватись проблемою опору. Ця проблема передбачувана, очікувана, а тому до неї керівництво повинно бути готовим. Опір виникає кожного разу, коли стратегічні зміни зумовлюють нові організаційні правила, схеми комунікацій, тарифи оплати, стиль управління. До ключових елементів, що провокують опір, можна зарахувати: силу (глибину) змін; масштаби змін; швидкість змін; послідовність змін (процедура). Відтак, формуючи позитивне ставлення людей до змін, спрямовуючи їх поведінку, керівник створює сприятливі умови для впровадження стратегії. Коли ж люди із розумінням ставляться до необхідності змін, доцільно спрямувати управлінські зусилля на підвищення компетентності персоналу. Виконання перших двох умов дасть змогу в оптимально сприятливому режимі реалізувати план стратегічних змін.

IV етап. Підбиття підсумків проектної діяльності.

Підбиття підсумків проектної діяльності ґрунтується на моніторинговій інформації, передбачає формулювання висновків щодо ефективності програми розвитку та прийняття рішення про продовження чи закриття проекту.

На цьому етапі відстежуються основні показники реалізації програми, дається оцінка та готуються висновки. Підходи до визначення основних критеріїв та показників реалізації програми різні. Більшість авторів зосереджують увагу на: а) визначенні критеріїв оцінювання діяльності всіх учасників проектної діяльності; б) визначенні критеріїв оцінювання якості програми розвитку (відповідно до мети й основних завдань школи). Критерії якості програми – це: реальні результати діяльності школи відповідно до цілей, завдань закладу, моделі випускника, державних освітніх стандартів, соціального замовлення; економічність (ефективність витрати часу, коштів, кадрів, зусиль, інших ресурсів); психологічний клімат (самопочуття, відносини, атмосфера тощо).

Висновки. Перевагами програмно-цільового підходу до управління розвитком навчального закладу є: баланс між прогнозованими результатами та кадрами, наявними ресурсами, невикористаними резервами; те, що програми забезпечують системність розвитку та впровадження інновацій; робота над розробкою та втіленням програми у життя згуртовує шкільний колектив; у пошуках ідей, нових технологій, під час їх реалізації значною мірою зростає рівень компетентності та професіоналізму педагогів; упродовж роботи в інноваційному режимі зростає статус школи; проектна діяльність допомагає керівнику стати лідером-реформатором, “соціальним архітектором”. Процес розробки та реалізації програми розвитку повинен бути логічним, простим, зрозумілим усім учасникам проектної діяльності.

У подальшому потрібні змістовні наукові дослідження та відповідні науково-методичні рекомендації, які б реально допомогли сучасному керівникові в умовах загальної економічної та суспільно-політичної кризи, з одного боку, та потреб оновлення освіти – з іншого, управляти стратегічним розвитком навчального закладу, враховуючи його тип, вид, форму власності.

Список використаної літератури

1. Армстронг Майкл. Стратегическое управление человеческими ресурсами / Майкл Армстронг ; пер. с англ. Н.В. Гринберг. – М. : ИНФРА, 2002. – 327 с.
2. Скібіцький О.М. Стратегічний менеджмент : навчальний посібник / О.М. Скібіцький. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 312 с.
3. Управление развитием школы / под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 543 с.
4. Шифрин М.Б. Стратегический менеджмент / М.Б. Шифрин. – СПб. : Питер, 2006. – 286 с.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2013.

Мармаза А.И. Формирование и реализация программы развития учебного заведения

В статье раскрыто сущность программно-целевого подхода к управлению, описано основные этапы формирования и реализации программы развития учебного заведения.

Ключевые слова: *управление, программно-целевое управление, программа развития учебного заведения, процедура разработки программы.*

Marmaza A. Forming and realization of the development program of educational establishment

The article discovers the nature of target-planning approach in management; the basic stages of forming and realization of the development program of educational establishment are described.

Key words: *management, target-planning management, development program of educational establishment, procedure of development of the program.*

УДК 37.01.455(075.8)

Н.Р. РАЗУМОВСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті проаналізовано розвиток інженерно-педагогічної освіти. Приділено увагу професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено цілі професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю. Розглянуто професійно-педагогічну діяльність інженера-педагога, визначено особливості інженерно-педагогічної діяльності, що потрібно враховувати при підготовці майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: підготовка, інженер-педагог, професійна підготовка, професійно-педагогічна діяльність.

Виконання складних і відповідальних завдань, що стоять перед системою професійної освіти з підготовки кваліфікованих робітників у зв'язку з науково-технічним і соціально-економічним прогресом, значною мірою залежить від інженерів-педагогів.

Інженер-педагог є професійно-педагогічним працівником освітньої установи професійної освіти й виконує функції професійного навчання та виховання учнів. Він забезпечує виконання вимог державного освітнього стандарту, навчального плану, програми виробничого навчання, безпосередньо відповідає за рівень професійної підготовки, дотримання норм і правил безпечного виконання роботи з учнями.

Сьогодні можна виділити низку суперечностей, які характеризують умови підготовки інженерів-педагогів у системі професійно-технічної освіти, що можуть бути представлені на рівні вимог ринку праці, соціуму, кваліфікації інженера-педагога, методики й технології підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічного профілю.

На рівні сучасних вимог соціально-економічного прогресу й ринкових відносин є суперечності між:

- вимогами працедавця, суспільства та держави до професійної підготовки майбутнього інженера-педагога та можливостями забезпечити сучасний рівень підготовки традиційною системою професійної освіти у вищій школі;
- існуючою потребою в інженерах-педагогах, чия підготовка відповідає сучасним соціально-економічним умовам, ринковим відносинам, та можливістю забезпечити масштаби такої підготовки;
- існуючою системою вимог у межах державного освітнього стандарту з підготовки інженерів-педагогів та відповідністю реальним вимогам їхньої підготовки до професійно-педагогічної діяльності.

На рівні вимог до особистісних якостей інженера-педагога є суперечності між:

- потребою реальної професійно-педагогічної практики в інженерах-педагогах, які иворчо працюють, здатні до самостійної перетворювальної діяльності, та переважанням підготовки професійно й соціально пасивних випускників вищих навчальних закладів;

– існуючими кваліфікаційними вимогами до інженера-педагога та затребуваними сучасним ринком праці екстрафункціональними кваліфікаціями (професійна мобільність, винахідливість, конкурентоспроможність тощо).

На рівні вимог до процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів існують суперечності між:

– необхідною спрямованістю професійної підготовки на розвиток особистісно-професійних здібностей і якостей майбутніх інженерів-педагогів та існуючою системою методичного й технологічного забезпечення процесу підготовки;

– необхідністю продуктивного характеру навчання як головного чинника розвитку системи професійно-технічної освіти та консерватизмом системи.

Указані суперечності мають тенденцію до поглиблення внаслідок дії чинників соціально-економічного характеру: економічна нестабільність; скорочення фінансування соціальної сфери; скорочення виробництва; безробіття; девальвація статусу інженера-педагога; зниження соціальної захищеності педагогічних працівників тощо. Однак, ґрунтуючись на вимогах до випускника інженерно-педагогічного вищого навчального закладу, загальній логіці підготовки фахівця інженерно-педагогічного профілю й наявній практиці передових систем освіти, можна стверджувати, що чинниками, котрі визначають якість процесу професійної підготовки у вищому навчальному закладі, є сформовані професійні знання, вміння і навички та якості у студентів.

Підготовка інженерно-педагогічних кадрів відповідно до сучасних потреб соціуму, обсягів наукової й технічної інформації повинна полягати в оволодінні методами самостійного пошуку, аналізу та синтезу процесів і явищ, які відбуваються. Удосконалення професійної підготовки інженерів-педагогів дасть змогу знайти оптимальні способи вирішення існуючих суперечностей між стрімким розвитком суспільства, змінами, що відбуваються в державі, та рівнем підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю; між зростанням обсягу інформації в умовах розвитку ринкових відносин у суспільстві й умінням цілеспрямовано засвоювати сприйняту інформацію.

Для того, щоб говорити про зміни в підготовці інженерно-педагогічних кадрів, доцільно простежити історичний аспект розвитку інженерно-педагогічної освіти.

Дослідженню питань, пов'язаних з підготовкою інженерно-педагогічних кадрів, присвячено праці С. Артюха, С. Батишева, В. Блюхера, Н. Брюханової, Г. Зборовського, Е. Зеєра, Р. Карпової, О. Коваленко, В. Ледньова, В. Ложкіної, П. Лузана, А. Пастухова, О. Романовського, Б. Соколова, О. Федорової.

Однак особливості професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів не висвітлено повністю.

Мета статті – проаналізувати становлення інженерно-педагогічної освіти (історичний аспект); виявити особливості підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю.

Система підготовки інженерно-педагогічних кадрів почала складатися в СРСР ще в 1920–1930-го рр. Тут відразу ж позначилися два напрями: підготовка викладачів професійно-технічних навчальних закладів і підготовка інструкторів (у майбутньому майстрів) виробничого і потім професійного навчання.

У 1921 р. в Москві були відкриті перші курси інструкторов-майстрів виробничого навчання. На курси набирали досвідчених робітників з виробництва, що іноді не мали навіть початкової освіти. У 1925–1926 рр. курси були перетворені в індустріально-педагогічний технікум. У ці ж роки з'явилися й інші форми

підготовки інженерно-педагогічних працівників: техніко-педагогічні курси при вищих навчальних закладах, що випускали викладачів загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, педагогічні факультети при вищих навчальних закладах з підготовки викладачів, спеціалізований інженерно-педагогічний інститут ім. К. Лібкнехта в Москві (1923–1933 рр.).

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, 1920–1930 рр. були надзвичайно плідними для становлення інженерно-педагогічної освіти. Цьому періоду властиві активний пошук, різноманітні форми підготовки професійно-педагогічних кадрів, визнання необхідності спеціальної підготовки технічних і педагогічних кадрів для будь-яких видів професійних шкіл.

На початковому етапі розвитку систему інженерно-педагогічної підготовки називалася системою спеціальної педагогічної освіти. Система спеціальної педагогічної освіти включала підготовку педагогів професійної освіти за різними спеціальностями: інженерів-педагогів (технопедагогів), агрономів-педагогів, педагогів-економістів, інструкторів виробничого навчання тощо.

У розробці ідеології підготовки педагогів для профтехнічної школи брали участь такі вчені-педагоги, як: І. Анкудінов, Н. Барбашов, С. Гайсинович, А. Євстигнеєв-Беляков, І. Каїров, С. Купідонів та інші. У своїх працях вони науково обґрунтували зміст і організаційні форми підготовки викладачів спеціальних дисциплін і інструкторів виробничого навчання.

У 1940-х рр. продовжують активно створювали індустріально-педагогічні технікуми з підготовки майстрів виробничого навчання. У 1960-х рр. – інженерно-педагогічні факультети при вищих навчальних закладах, до 1975 р. було вже 24 факультети.

1979 р. відкрито Свердловський інженерно-педагогічний інститут (СІПІ), що став згодом здійснювати підготовку інженерно-педагогічних кадрів.

Так поступово зростала не тільки кількість навчальних закладів, що здійснювали підготовку інженерно-педагогічних кадрів, а й методичне та технічне забезпечення цієї професії. Були розроблені професійно-кваліфікаційні характеристики майстрів виробничого навчання, зросла роль психолого-педагогічної підготовки.

Професія інженера-педагога виробничого навчання належить до складної групи професій, що функціонують одночасно в двох різнорідних системах: “людина-людина”, “людина-техніка” і їх модифікаціях. Інженер-педагог, крім підготовленості до педагогічної діяльності, володіє компетентністю в тій галузі народного господарства, для якої готує кадри професійне училище. Таким чином, можна говорити про інтеграційну діяльність інженера-педагога. У зв’язку із цим вказана діяльність складається з двох видів: професійної (галузевої) і педагогічної діяльності й у результаті може бути визначена як професійно-педагогічна діяльність (ППД).

Професійно-педагогічна діяльність інженера-педагога відповідає загальним вимогам педагогічної діяльності, яку В. Сластьонін визначає як особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури й досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Для проникнення в сутність ППД інженера-педагога необхідно звернутися до аналізу її структури, яку з опорою на вчення О. Леонтєва можна подати як єдність мети, мотивів, дій (операцій), результату. Системотвірною характеристикою ППД інженера-педагога є мета. Від неї залежить решта елементів: зміст і засоби отримання результату. Мета як наукове поняття є передбачення в свідомості

суб'єкта результату, на досягнення якого спрямована діяльність. Згідно з фізіологічною теорією П. Анохіна, мета – це модель потрібного майбутнього, образ необхідного результату, що визначає відбір дій, що приводять до його досягнення.

Вибір цілей виховання й навчання не повинен мати волонтаристського характеру. Він зумовлений методологією педагогіки. Цілі освіти залежать від потреб суспільства в людині з певними якостями, від цінностей цього суспільства й відповідають рівню суспільного розвитку та педагогічної системи – сукупності взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями [1].

Мета – запрограмований результат, який передбачають одержати в процесі діяльності. Целепокладання – процес формування мети.

Детальніше про це сказано в праці О. Новікова, який виділяє три групи цілей професійної освіти [3]:

1. Створення умов для оволодіння професійною діяльністю, здобуття кваліфікації або, в необхідних випадках, перекваліфікації для включення людини в суспільно корисну працю відповідно до її інтересів і здібностей. Для кожної окремої людини її професійна освіта виступає в двох напрямках:

- як засіб самореалізації, самовираження й самоствердження особистості, оскільки найбільшою мірою людина розкриває свої здібності в праці, насамперед професійній;

- як засіб стійкості, соціального самозахисту й адаптації людини в умовах ринкової економіки, як її власність, капітал, яким вона розпоряджається або розпоряджатиметься на ринку праці.

2. Виховання громадян – соціально активних, творчих членів суспільства, що оволоділи системою загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів, здатних до перетворення виробництва, виробничих, економічних і суспільних відносин, участі в управлінні, з відчуттям громадянської відповідальності за результати своєї праці, діяльності підприємства, фірми, установи, де вони працюють, за охорону природи, за долю країни й світу.

3. Задоволення поточних і перспективних потреб виробництва в економічній, соціальній, культурній та інших сферах у кваліфікованих фахівцях відповідно до вимог гуманітарного, соціального й науково-технічного прогресу, які володіють широким загальноосвітнім і професійним кругозором, професійною мобільністю.

Ці загальні цілі професійної освіти, що відображають тенденцію гуманізації професійної освіти, ми розглядатимемо як установку на посилення в ньому особистісно-суб'єктних засад, перетворення в систему, що забезпечує процес професійного розвитку й самоствердження особистості як засобу її соціальної стійкості та соціального захисту в умовах ринкових відносин.

Зміст професійно-педагогічної діяльності інженера-педагога можна подати, виходячи зі структури суспільного досвіду: це формування знань учнів, умінь і навичок, способів творчої діяльності, соціальних та духовних відносин. Професійно-педагогічна діяльність інженера-педагога пов'язана з передачею певної частини суспільного досвіду тим, хто вчиться, з метою *розвитку особистості*, а точніше, особистісного трудового потенціалу. За допомогою професійно-педагогічної діяльності інженер-педагог формує професійно значущі властивості особистості, організовує умови набуття й самовдосконалення навичок професійної діяльності, бере участь у розвитку та гармонізації умов виховання особистості за допомогою їх включення в позанавчальну діяльність.

Таким чином, професійно-педагогічна діяльність інженера-педагога спрямована на ментальне та професійне становлення особистості учнів, сприяючи розвитку й саморозвитку всіх її сфер: емоційно-ціннісної, когнітивно-пізнавальної та моторно-рухової.

Подібна особистісна спрямованість процесу професійно-педагогічної діяльності інженера-педагога приведе в результаті до професійного розвитку й самоствердження особистості, її соціальної стійкості та соціальної захищеності в умовах ринкових відносин.

Отже, у процесі професійно-практичної підготовки інженера повинна здійснюватися особистісно спрямована підготовка фахівця з навчання професійних знань і вмінь у професійних ліцеях, а також безпосередньо на виробництві.

Слід зазначити, що характерною особливістю професійної діяльності інженерів-педагогів є постійна необхідність у самостійному пошуку та методичній обробці нової технічної інформації, нових прийомів праці, нових технологій, оскільки відбувається постійний процес оновлення змісту спеціальних предметів. Інженер-педагог повинен постійно вдосконалювати свою професійну майстерність з метою підвищення якості навчально-виховного процесу в навчальному закладі.

Особливості інженерно-педагогічної діяльності стосовно діяльності вчителя загальноосвітньої школи можна звести в три великі групи, кожна з яких охоплює специфіку окремих її аспектів:

- особливості предметно-технологічного плану, пов'язані зі специфікою предмета діяльності, її змісту й технології;
- особливості, пов'язані з організаційно-матеріальними умовами (система організації навчального процесу);
- особливості, що стосуються самих суб'єктів діяльності – інженерів-педагогів і вчителів (відмінність у досвіді, знаннях, уміннях, у перебігу психічних процесів тощо).

Отже, кожному виду професійної діяльності повинна відповідати своя оптимальна структура знань і вмінь людини, яка працює в цій професії. Л. Карпова зазначає, що природа педагогічної праці така, що вона пов'язана з “великою кількістю моментів, що не автоматизуються, можливістю постійного виникнення нових реакцій, присутністю творчого задуму, значною складністю вимог, складністю комплексу дій”, а також трудністю врахування тих елементів роботи, які не піддаються безпосередньому сторонньому спостереженню» [4].

Ми згодні з автором і вважаємо, що це необхідно врахувати при підготовці фахівців. Щоб професійно вирішувати педагогічні завдання, інженеру-педагогу необхідно володіти як системою знань, так і системою професійних умінь, які є найважливішим компонентом кваліфікаційної характеристики інженера-педагога, а їх формування – складовою інженерно-педагогічної підготовки.

Висновки. Отже, у статті подано аналіз розвитку інженерно-педагогічної освіти. Вважаємо, що необхідно вдосконалювати професійну підготовку майбутніх інженерів-педагогів. При здійсненні професійної підготовки інженерів-педагогів доцільно враховувати особливості майбутньої професійної діяльності, що здійснює інженер-педагог у професійно-технічних навчальних закладах.

Список використаної літератури

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
2. Дидактичні основи професійної освіти : навч. посіб. для студ. інженерно-педагогічних спеціальностей / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, З.І. Гирич, В.В. Кулешова, О.О. Прохорова. – Х. : УПА, 2008. – 154 с.

3. Новиков А.М. Профессиональное образование России: Перспективы развития / А.М. Новиков. – М. : ИПЦ НПО РАО, 1997. – 254 с.
4. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.Г. Карпова ; ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.
5. Новиков П.Н., Зуев В.М. Опережающее профессиональное образование / П.Н. Новиков, В.М. Зуев. – М. : РГАТиЗ, 2000. – 260 с.
6. Новоселов С.А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход : монография / С.А. Новоселов. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 371 с.
7. Образовательно-ориентированный подход к профессиографии / В.В. Бажутин, З.З. Кирикова, Н.В. Крохина и др. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 165 с.
8. Закон України про професійно – технічну освіту // Збірник законів України про професійно – технічну освіту.-К., 2002.
9. Положення про організацію навчального процесу в професійно-технічних навчальних закладах // Збірник законів України про професійно-технічну освіту. – К., 2002.
10. Державний стандарт професійно-технічної освіти // Збірник законів України про професійно-технічну освіту. – К., 2002.
11. Найн А. Гуманизация непрерывного профессионального образования: вариант, концепция, модели : учеб. пособ. / А. Найн, Л. Кустов. – Челябинск : ЧГИФК, 1994. – 76 с.
12. Методика професійного навчання : навч. посіб. для студ. вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, Н.В. Корольова, С.В. Шматков. – Х., 2008. – 488 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Разумовская Н.Р. Особенности профессиональной подготовки будущих специалистов в высшем инженерно-педагогическом учебном заведении

В статье проведен анализ развития инженерно-педагогического образования. Уделяется внимание профессиональной подготовке будущих инженеров-педагогов. На основе анализа психолого-педагогической литературы, определяются цели профессиональной подготовки будущих специалистов инженерно-педагогического профиля. Рассматривается профессионально-педагогическая деятельность инженера-педагога, определены особенности инженерно-педагогической деятельности, которые необходимо учитывать при подготовке будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: подготовка, инженер-педагог, профессиональная подготовка, профессионально-педагогическая деятельность.

Razumovs'ka N.R. Features of the professional training of future specialists in higher engineering and teacher training institutions

The article analyzes the development of engineering and teacher education. Attention is paid to the training of future engineers and educators. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature are determined by the purpose of training future specialists of engineering and pedagogical profile. We consider the professional pedagogical activity engineer-teacher, identified characteristics of engineering and educational activities that need to be taken into account when preparing the future engineers and educators.

Key words: training, engineer-teacher, professional on-dgotovka, professional and educational activities.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИКОРИСТАННЯ ВИКЛАДАЧАМИ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті проаналізовано проблему використання сучасними викладачами активних методів навчання у вищому технічному навчальному закладі. Здійснено кількісну та якісну інтерпретацію результатів анкетування студентів. Зроблено висновок, що загальною тенденцією у ВТНЗ лишається недостатнє використання активних методів навчання викладачами.

Ключові слова: методи навчання, активні методи навчання, анкетування.

У сучасному інформаційному світі проблема забезпечення якісної вищої освіти набуває все більшої гостроти. З одного боку, у системі освіти відбуваються корінні зміни, пов'язані із використанням інформаційних технологій, доступністю для широких верств населення результатів наукових досліджень та різноманітної навчальної інформації, електронної літератури, відеолекцій тощо. З іншого боку, викладачі та вчені відзначають, що загальною тенденцією освіти у різних країнах стає так звана "інфляція оцінок". Тобто декілька десятиліть тому рівень знань, за який студенти сьогодні отримують чотири або п'ять балів, був би недостатнім для успішного навчання.

Отже, сучасні студенти мають більше можливостей для здобуття вищої освіти, для самонавчання, для поглибленого вивчення навчального матеріалу, ніж їх ровесники раніше, але водночас рівень знань студентів знижується. Причини цього явища можуть бути пов'язані і з масовизацією освіти, втратою вищою освітою статусу елітарної, і з мотивацією сучасних студентів, і з умовами навчально-виховної діяльності, і з поширенням явища плагіату та "купівлі" навчальної (курсової, контрольної тощо) роботи зокрема і "завдяки" використанню ними можливостей інформаційних технологій.

Вирішення ж цієї суперечності можливе через успішне управління викладачами навчальним процесом та пізнавальною діяльністю студентів. Уже давно доведеним фактом є те, що активізація пізнавальної діяльності, стимулювання навчання, зацікавленість студентів, підвищення ефективності освіти значною мірою залежить від методів навчання, які використовує викладач. Активні методи навчання, безумовно, із цієї точки зору є найбільш доцільними.

Аналізу сутності активних методів навчання, їх класифікації та методики використання присвячено значну кількість досліджень та публікацій [1–4]. Водночас актуальною проблемою залишається визначення, наскільки поширеним сьогодні є використання активних методів навчання викладачами у навчально-виховному процесі.

Отже, *метою статті* є аналіз сучасних тенденцій використання викладачами активних методів навчання у вищому технічному навчальному закладі.

Як відомо, методи навчання визначаються як спосіб взаємодії викладача та студента, спрямований на досягнення цілей навчання. Активні методи навчання відповідно – це такий спосіб їхньої взаємодії, який приводить до активі-

зації мислення та практичної навчальної діяльності студентів, підвищує їх самостійність у оволодінні навчальним матеріалом та сприяє підвищенню ефективності навчально-пізнавальної діяльності.

До активних методів навчання зараховують такі методи, як: дискусія, дебати, метод конкретних ситуацій, мозковий штурм, проблемні методи, ділові та рольові ігри, метод проектів тощо. Використання активних методів навчання зазвичай протиставляється так званому “традиційному навчанню”, коли переважають репродуктивні методи навчання, студенти досить пасивні, а їх діяльність більшою мірою спрямована на сприйняття, запам’ятовування та відтворення навчального матеріалу. Умови традиційного навчання меншою мірою сприяють осмисленню студентами навчальної інформації та її розумінню.

Для вивчення тенденцій використання активних методів навчання викладачами було застосовано метод анкетування. В опитуванні взяли участь магістри VI курсу Національного технічного університету “Харківський політехнічний університет”, які вивчали дисципліни “Основи педагогіки вищої школи” та “Психолого-педагогічні основи викладацької діяльності”. Після занять із цих дисциплін та виконання творчого самостійного завдання студенти добре розуміли, що таке активні методи навчання, і могли свідомо відповідати на запитання анкети. Усього в анкетному опитуванні взяли участь 104 студента факультетів інформатики та управління, фізико-технічного, механіко-технологічного, економічної інформатики та менеджменту, технології неорганічних речовин, інтегрованих технологій та хімічної техніки, транспортного машинобудування, енергомашинобудівного, інженерно-фізичного, машинобудівного.

Займання анкети були такими:

1. Під час мого навчання у ВНЗ активні методи навчання використовувались викладачами: постійно більшістю викладачів; постійно деякими викладачами; постійно окремими одиницями викладачів; час від часу більшістю викладачів; час від часу деякими викладачами; час від часу окремими одиницями викладачів; рідко більшістю викладачів; рідко деякими викладачами; рідко окремими одиницями викладачів; ніким і ніколи.

2. Під час мого навчання у ВНЗ активні методи навчання використовувались на % дисциплін.

Відповідно до інструкції, на перше запитання анкети студенти могли дати декілька відповідей. Наприклад, “постійно деякими викладачами” та “час від часу окремими одиницями викладачів”.

Більшість опитуваних (26,4%) вважають, що під час їх навчання деякі викладачі використовували активні методи навчання час від часу (рис. 1).

Значна кількість студентів відзначила, що у ВНЗ є одиниці викладачів, які використовують активні методи навчання постійно (18,7%), трохи менше опитаних вважають, що постійно використовує у своїй педагогічній діяльності ці методи деяка частка викладачів (16,5%).

З одного боку, позитивним є те, що варіанти відповідей, де вказувалось, що викладачі рідко використовують активні методи навчання, було обрано не великою кількістю студентів, на кожен із таких варіантів припало менше ніж 10%. Не було жодного студента, який би вказав, що під час його навчання ці методи не використовувались ніколи і ніким. З іншого боку, тільки 1,1% студентів вважають, що активні методи навчання більшість викладачів використовує постійно.

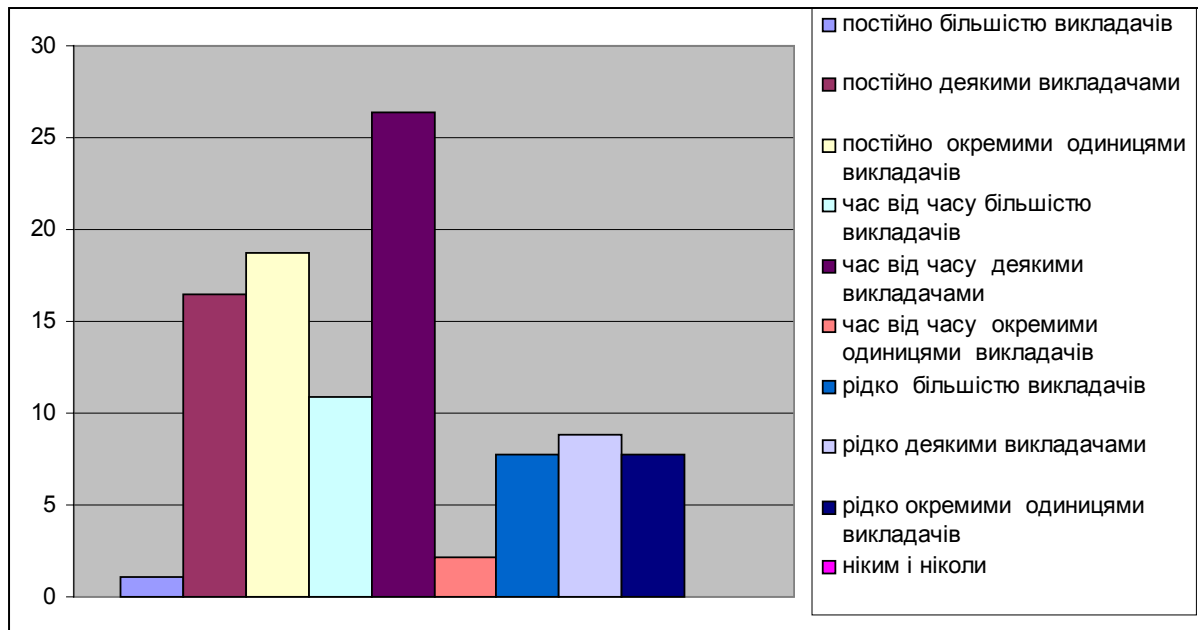


Рис. 1. Результати оцінювання студентами того, наскільки часто викладачі використовують активні методи навчання

Отже, відповідно до оцінювання студентами свого навчання у ВНЗ, певна кількість викладачів постійно або час від часу використовує активні методи навчання. Водночас ситуація з використанням активних методів навчання ще потребує вдосконалення, потрібна робота спрямована на більше поширення та частіше використання активних методів навчання.

Ще гірші результати було отримано при відповідях студентів на друге запитання анкети (рис. 2).

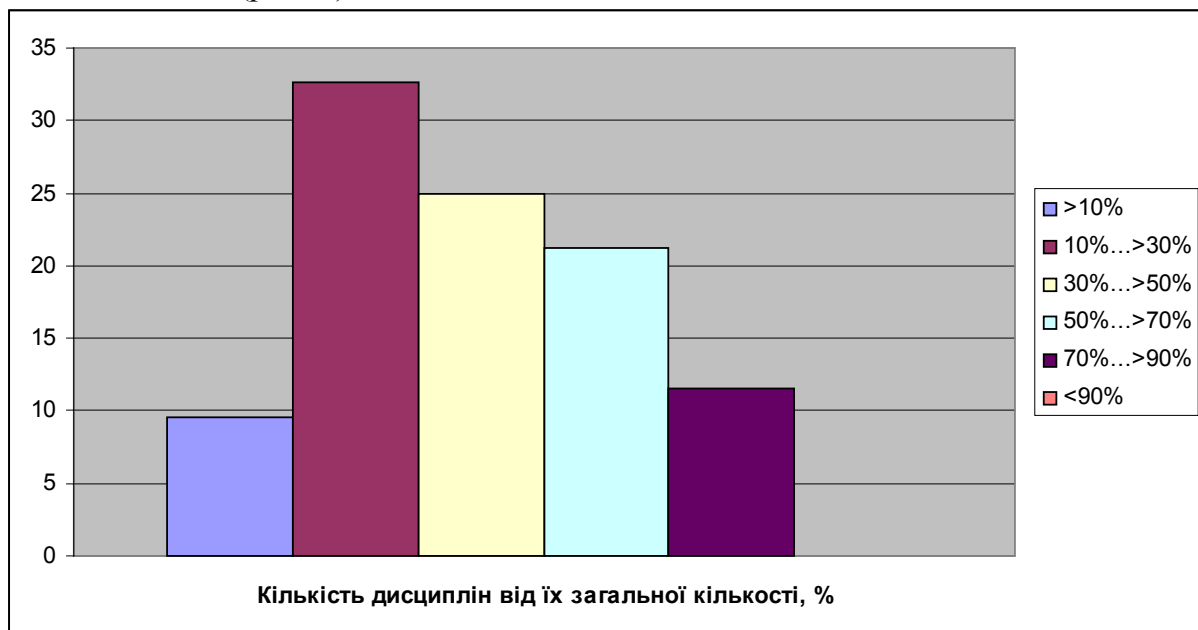


Рис. 2. Кількість дисциплін, на яких використовувались активні методи навчання, від загальної кількості дисциплін, котрі викладались студентам під час навчання у ВНЗ

Як уже відзначалось, на запитання анкети відповідали студенти останнього, VI курсу навчання. Їм було запропоновано згадати всі дисципліни, які вони ви-

вчали, та визначити у викладанні якої кількості з них використовувались активні методи навчання. Як видно з рис. 2, найбільша кількість студентів (32,7%) відзначила, що ці методи використовувались у діапазоні від 10 до >30% дисциплін. Безумовно, це незадовільний результат. Ще 25% студентів на запитання анкети відповіли, що цей процент дисциплін перебуває у межах від 30 до >50%, а 21,2% – у межах від 50 до >70% від загальної кількості дисциплін, що вони вивчали.

Водночас 9,6% студентів вважають, що активні методи навчання використовувались на менше ніж 10% дисциплін і при цьому жодного студента не було, який би відзначив, що таких дисциплін було більше ніж 90%.

Якщо дещо збільшити верхню та нижню межу, за якою ми порівнюємо результати анкетування, то потрібно буде відзначити, що 19,2% студентів вважають, що активні методи навчання використовувались на менше ніж 15% дисциплін від їх загальної кількості, і тільки 1,9% вважають, що таких дисциплін було більше ніж 85%. Узагальнення отриманих результатів показує, що 67,3% опитаних студентів відзначили, що активні методи навчання використовуються на менше ніж 50% дисциплін, 3,8% вказали рівно 50%, і тільки 28,9% студентів визначили, що ці методи використовувались більше ніж на 50% дисциплін із тих, які вони вивчали.

Безумовно відмінності у відповідях студентів могли залежати від напряму їх підготовки та спеціальності, від того, які саме викладачі “зустрілись” їм на шляху професійного навчання у ВНЗ, від суб’єктивного ставлення студентів до своєї професії. Можна, наприклад, припустити, що використання таких активних методів навчання, як проблемні питання, конкретні практичні ситуації підвищували увагу, стимулювали розумову діяльність студентів, давали їм змогу краще зрозуміти навчальний матеріал, але такі методи роботи викладача могли просто забуватись, або навіть особливо не запам’ятовуватись студентами. Адже їх основна увага має бути спрямована на вивчення нового навчального матеріалу, а не на те, як саме проводить заняття викладач, які методи навчання використовує. Особливо, на нашу думку, таке “забування” буде характерним для студентів із низькою мотивацією до навчання й здобуття професії. З іншого боку, найбільшою цікавістю й активністю для студентів відзначаються рольові та ділові ігри, тренінги, проекті методики, гострі, бурхливі, емоційні дискусії. Припускаємо, що такі яскраві вправи студенти навряд би забули, але самі ці методи навчання використовуються не дуже часто.

Проте причин для цього також досить багато. І це не тільки недостатня професійна компетентність викладачів, хоча саме ця проблема, на наш погляд, потребує найбільшої уваги та пошуку шляхів її вирішення. Але постають й інші проблеми, наприклад, які форми навчання переважають у навчальному процесі? Колективні лекції у великій аудиторії слухачів обмежують можливості викладача у виборі активних методів навчання. Із цього випливає й ще одне запитання: скільки студентів припадає на одного викладача? Відомо, що в Україні це співвідношення більше ніж у ВНЗ, наприклад, Європи й Америки, а це проблема, яку треба також зарахувати до об’єктивних ускладнень. Нарешті, ще одне запитання, яке потрібно ставити: скільки навчальних аудиторних годин є у розпорядженні викладача для вивчення дисципліни? Відомо, що переваги традиційно-репродуктивних методів навчання полягають у можливості за відносно невеликий проміжок часу забезпечити оволодіння студентами значного обсягу навчального матеріалу. Активні методи навчання більш ефективні та потребують більшої кількості часу та більших зусиль від викладача й студентів. Отже, існують досить багато об’єктивних і суб’єктивних трудно-

щів використання активних методів навчання. Викладачі мають володіти достатньою майстерністю, бути мотивовані, бажати їх використовувати, але й організація навчального процесу має сприяти цьому.

Але, які б пояснення ми не шукали, **висновок** поки лишається невтішним, адже результати опитування студентів свідчать, що активні методи навчання викладачами використовуються недостатньо. Студенти вважають, що є певна частка викладачів, які застосовують у своїй діяльності активні методи навчання час від часу або постійно, але тільки близько 30% студентів відзначають, що ці методи навчання використовувались на більше ніж 50% дисциплін, що вони вивчали. Із цього ми можемо припустити, що студенти у процесі своєї професійної підготовки переважно відчують себе у пасивній ролі, не досить зацікавлені та невисоко оцінюють організацію навчального процесу.

Незважаючи на значну увагу до активних методів навчання у педагогічних дослідженнях, досить велику кількість публікацій із цієї проблеми, поширення ідей щодо використання активних методів навчання, традиційно-репродуктивні методи навчання лишаються достатньо розповсюдженими.

Отже, загальною тенденцією у вищому технічному навчальному закладі лишається недостатнє використання активних методів навчання викладачами, що загострює проблему необхідності вдосконалення навчального процесу та забезпечення активності студентів у процесі професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогические технологии / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушки. – М. : МарТ, 2006. – 336 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Пехота О.М. Освітні технології / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. – К. : АСК, 2001. – 256 с.
4. Сисоєва С. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: метод проектів / С. Сисоєва // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – К., 2002. – Вип. 1 (5). – С. 73–80.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Резник С.Н. Современные тенденции использования преподавателями активных методов обучения в высшем техническом учебном заведении

В статье проанализирована проблема использования современными преподавателями активных методов обучения в высшем техническом учебном заведении. Проведена количественная и качественная интерпретация результатов анкетирования студентов. Сделан вывод, что общей тенденцией в ВТУЗ остается недостаточное использование активных методов обучения преподавателями.

Ключевые слова: *методы обучения, активные методы обучения, анкетирование.*

Reznik S. Trends of active learning methods, used by teachers in higher technical schools

In the article the problem of the use of modern methods of training teachers active in the higher technical school. The quantitative and qualitative interpretation of the survey results of students. It is concluded that the general trend in is insufficient use of active teaching methods teachers.

Key words: *teaching methods, active learning methods, questionnaire.*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДО ЕКСПЕРТНО-КОНТРОЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто теоретичні засади організації підготовки висококваліфікованих фахівців для спеціалізованих лабораторій аграрної та природоохоронної галузей за магістерськими програмами підготовки експертів-аналітиків.

Ключові слова: експерти-аналітики, підготовка фахівців, магістерські програми.

На сучасному етапі розвитку людства дедалі відчутнішими стають проблеми забруднення навколишнього природного середовища, виснаження та деградації природних екосистем і біосфери землі загалом. Остання прискореними темпами втрачає свої відтворювальні, відновлювальні та асиміляційні можливості, у ній порушується екологічна рівновага й погіршуються якісні параметри. Усе це значною мірою підриває фундаментальну природну основу здорового існування та безпечного розвитку людської цивілізації й загрожує життю суспільства, перспективам його стабільного соціально-економічного розвитку [1]. У Законі України “Про екологічну експертизу” наведено визначення: “Екологічна експертиза в Україні – вид науково-практичної діяльності спеціально уповноважених державних органів, еколого-експертних формувань і об’єднань громадян, що ґрунтується на міжгалузевому екологічному дослідженні, аналізі й оцінці передпроектних, проектних і інших матеріалів або об’єктів, реалізація і дія яких можуть негативно впливати або впливають на стан навколишнього природного середовища, і спрямована на підготовку висновків про відповідність запланованої або здійснюваної діяльності нормам і вимогам законодавства про охорону навколишнього природного середовища, раціональне використання і відтворення природних ресурсів, забезпечення екологічної безпеки” [4].

Питання екологічної освіти та тенденції її розвитку в системі вищої професійної освіти висвітлено в працях Г. Білявського, В. Боголюбова, М. Дрібнохода, Ю. Злобіна, М. Кисельова, Л. Лук’янової, Н. Рідей, С. Рудишина та ін.; проблеми неперервної професійної освіти розкрито в працях В. Андрущенко, В. Арнаутова, Л. Ємчик, І. Зязюна, Н. Ничкало, Л. Сігаєвої, Е. Скибицького, І. Соколової, А. Стеганцева, Т. Фінікова та ін.; методологічні та дидактико-методичні засади екологічної освіти проаналізовано в публікаціях В. Андрущенко, В. Добровольського, С. Заскалети, В. Некоса, О. Пометун, Ю. Скиби та ін.; питання професійної підготовки фахівців розкрито в працях А. Кудіна, В. Кременя, В. Сидоренка, С. Сисоєвої та ін.; теоретико-методичні проблеми навчання спеціальних дисциплін досліджено в працях Т. Говорова, С. Гончаренко, С. Демченко, Ю. Жидецького, О. Коваленко, Д. Костюка, А. Литвина, В. Манько, О. Пащенко, В. Серикова, І. Сілютіної та ін.

У контексті кадрового забезпечення організаційних структур з визначення якості та безпечності сільськогосподарської продукції, цілком аргументовано необхідно вести мову про підготовку галузевих фахівців, які б не лише розуміли

специфіку сільськогосподарської продукції, володіли технологіями її виробництва переробки та зберігання, а й могли б проводити її кількісний і якісний аналіз, порівнювати його результати з відповідними нормами та робити експертний висновок щодо застосування її для вжитку. Такі фахівці, крім технологічної підготовки за обраною спеціальністю, повинні володіти методологією та нормативною базою проведення досліджень, а також вмінням формувати експертні висновки за одержаними результатами. Отже, підготовка фахівців аграрних спеціальностей за магістерськими програмами експертів-аналітиків для аграрного ринку є повністю правомірною та об'єктивно необхідною.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок про те, що експерти-аналітики є унікальними фахівцями, підготовленими для роботи в спеціалізованих лабораторіях, які перебувають у підпорядкуванні Державної ветеринарної та фітосанітарної служби України, Головної державної інспекції захисту рослин "Головдержзахист", Державного науково-технологічного центру охорони родючості ґрунтів "Центрдержродючість", Міністерства екології та природних ресурсів України та інших міністерств і відомств, що зорієнтовані на проведення моніторингу якості і безпечності ґрунтів, кормів, продовольчої сировини та харчової продукції рослинного чи тваринного походження, а також якості навколишнього природного середовища [2].

Магістерські програми підготовки фахівців з прикладної біології за спеціалізацією "Лабораторна справа" експертно-контрольної сфери працевлаштування на базі навчально-наукових лабораторій навчально-наукових інститутів (ННІ) та Української лабораторії якості і безпеки продукції АПК (УЛЯБП АПК) забезпечують освоєння сучасних методів хімічної, фізико-хімічної, біологічної, екологічної експертизи та оцінювання якості й безпеки відповідних об'єктів за міжнародними стандартами, розробку методик з визначення якості та безпеки продовольчої сировини й харчових продуктів, їх ідентифікацію тощо (рис. 1).

Підготовка магістрів у НУБіП України здійснюється за спеціальностями, визначеними Постановою Кабінету Міністрів України "Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра" від 27.08.2010 р. № 787 (далі – Перелік 2010). Підготовка фахівців ОКР "магістр" за магістерськими програмами експертів-аналітиків у НУБіП України здійснюється за спеціальностями (ліцензія № 582089 серія АГ від 17.10.2011 р.).

Мета статті – провести аналіз теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх фахівців аграрних вищих навчальних закладів до експертно-контрольної діяльності.

Завдання: розробити зміст, структуру магістерських програм підготовки експертів-аналітиків для спеціалізованих лабораторій та організаційно управлінські процедури для потреб відповідних галузей економіки України.

Зміст підготовки фахівців ОКР "Магістр" за магістерськими програмами експертів-аналітиків у НУБіП України визначається нормативною та вибірковою складовими відповідної спеціальності (Перелік 2010), які розробляються у встановленому порядку відповідно до ст. 14 Закону України "Про вищу освіту".

Зміст нормативної складової визначає галузевий стандарт вищої освіти і забезпечує ННІ, який координує підготовку фахівців закріпленої за ним спеціальності.



Рис. 1. Структурно-організаційна модель підготовки магістрів експертів-аналітиків у НУБіП України

Магістерські програми експертів-аналітиків реалізуються за робочими навчальними планами, розробленими деканатами, які здійснюють адміністративний супровід підготовки магістрів за вищезазначеними спеціальностями спільно з МННЦ (біології рослин та лабораторної діагностики якості і безпеки продукції рослинництва і довілля чи біології тварин і лабораторної діагностики їх здоров'я та якості і безпеки продукції тваринництва). Робочі навчальні плани затверджує вчена рада університету.

Магістерські програми експертів-аналітиків для спеціалізованих лабораторій розробляються на основі вимог (у тому числі перспективних) посадових інструкцій відповідних посад спеціалізованих лабораторій; вводяться в дію згідно з Порядком введення в НУБіП України в дію нових магістерських програм, затвердженого 12.04.2010 р.

Розробку, введення в дію та координацію магістерських програм експертів-аналітиків здійснює МННЦ біології рослин та лабораторної діагностики якості і безпеки продукції рослинництва і довілля для спеціалізованих лабораторій фітосанітарного контролю та якості навколишнього природного середовища.

Обсяги замовлення, у тому числі державного, для підготовки за магістерськими програмами експертів-аналітиків визначаються потребами ринку праці (табл. 1).

Таблиця 1

**Потреба в підготовці магістрів з прикладної біології за спеціалізацією “Лабораторна справа”
експертно-контрольної сфери працевлаштування у МННЦ біології рослин та лабораторної діагностики якості
і безпеки продукції рослинництва і довкілля**

Назва структури	Генетик	Ентомолог	Фітопатолог	Мікробіолог та вірусолог	Агрохімік	Еколог	Радіолог	Інженер з охорони тваринного світу	Інженер з охорони тваринного світу	Всього
Державний науково-технологічний центр охорони родючості ґрунтів “Центрдержродючість”	–	–	–	–	5	–	–	–	5	10
Державне агентство земельних ресурсів (обласні)	–	–	–	–	40	–	–	–	40	80
Центральна науково дослідна карантинна лабораторія (ЦНДКЛ)	–	1	3	–	–	–	–	–	–	4
Український інститут експертизи сортів рослин	15	–	–	–	–	–	–	–	–	15
Головна Державна інспекція сільського господарства України	–	7	7	–	–	–	–	–	–	14
Державний центр сертифікації і експертизи сільськогосподарської продукції Державної інспекції сільського господарства України	20	–	–	–	–	–	–	–	–	20
Обласні державні проектно-технологічні центри охорони родючості ґрунтів і якості продукції	–	–	–	24	120	–	–	–	120	264
Обласні Державні інспекції з карантину рослин	–	25	25	–	–	–	–	–	–	50
Обласні Державні інспекції із захисту рослин	–	50	50	–	–	–	–	–	–	100
Обласні контролюльно-токсикологічні лабораторії	–	25	25	–	–	–	–	–	–	50
Обласні лабораторії біологічного захисту	–	35	35	–	–	–	–	–	–	70
Регіональні відділення Державної інспекції сільського господарства України (на базі обласних хлібних інспекцій)	24	–	–	–	–	–	–	–	–	24
Управління водних ресурсів	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
- обласні	–	–	–	–	3	8	4	5	–	20
- міжрайонні	–	–	–	–	5	35	20	20	–	80
Державні екологічні інспекції	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
- обласні	–	–	–	–	3	15	9	3	–	30
- регіональні	–	–	–	–	5	25	20	10	–	60
Управління Держкомзему (районні)	–	–	–	–	–	–	–	–	60	60
Територіальні органи Держпожизвстандарту України	19	–	–	40	–	–	–	–	–	59
Територіальні органи Санепідемслужби України	59	–	–	118	10	210	297	–	–	694
Всього	137	143	145	182	191	293	350	38	225	1704
Потреба у підготовці фахівців експертів-аналітиків (10% від загальної к-ті робочих місць), осіб	14	15	15	19	19	30	35	4	23	174

**Магістерські програми з прикладної біології за спеціалізацією “Лабораторна справа” експертно-контрольної сфери
працевлаштування (МННЦ біології рослин та лабораторної діагностики якості і безпеки продукції рослинництва і
довкілля)**

Спеціальність підготовки магістрів	Кваліфікація, що відповідає спеціальності	Магістерська програма спеціалізації “Лабораторна справа”	Об’єкти спеціалізації	Дисципліни, які формують зміст магістерської програми спеціалізації
Агрономія	2213.1 – агроном-дослідник	Методи	Здоров’я	1. Мікробіологія й вірусологія в рослинництві та довікллі.
Плодоовочівництво та виноградарство	2213.1 – дослідник із плодово-чівництва та виноградарства	мікробіологічного та вірусологічного	рослини, якість продукції	2. Лабораторна справа.
Агрохімія	2213.1 – дослідник із агрохімії і	контролю об’єктів	рослинництва, діагностика	3. Методологія та технічне забезпечення сучасних мікробіологічних та вірусологічних досліджень.
і ґрунтознавство	ґрунтознавства	рослинництва та довкілля	мікроорганізмів, вірусів у	4. Молекулярна діагностика вірусів і бактерій у довікллі.
Захист рослин	2213.1 – дослідник із захисту рослин		сільськогосподар сь-кій продукції, воді, ґрунтах, повтрі	5. Системний аналіз якості об’єктів довіклля і продукції рослинництва.
Екологія та охорона навколишнього середовища	2213.2 – інженер з охорони природних екосистем 2149.2 – інженер з охорони навколишнього середовища			6. Трансгенні технології, ДНК-технології у рослинництві
Екологічна біотехнологія та біоенергетика	2211.2 – біотехнолог, мікробіолог 2211.1 – біолог-дослідник			
Лісове господарство	2213.2 – інженер-лісопатолог			
Садово-паркове господарство	2149.2 – інженер садово-паркового господарства			
Агрономія	2213.1 – агроном-дослідник	Методи	Комахи, рослини, ґрунти	1. Біоенергетика 2. Лабораторна справа.
Плодоовочівництво та виноградарство	2213.1 – дослідник із плодовоочівництва та виноградарства	ентомологічного контролю у		3. Методологія та технічне забезпечення сучасних ентомологічних досліджень.
Захист рослин	2211.1 – біолог-дослідник, ентомолог, ентофтопатолог 2213.1 – дослідник із захисту рослин	рослинництва та природокористуванні		4. Фітосанітарна та екологічна експертиза. 5. Системний аналіз якості об’єктів довіклля і продукції рослинництва.
Екологія та охорона навколишнього середовища	2213.2 – інженер з охорони природних екосистем, 2149.2 – інженер з охорони навколишнього середовища			6. Ентомологічна біотехнологія. 7. Екоотоксикологічна діагностика агрохімікатів
Екологічна біотехнологія та біоенергетика	2211.2 – біотехнолог			
Лісове господарство	2213.2 – інженер-лісопатолог			
Садово-паркове господарство	2149.2 – інженер садово-паркового господарства			

Продовження табл. 2

Спеціальність підготовки магістрів	Кваліфікація, що відповідає спеціальності	Магістерська програма спеціалізації "Лабораторна справа"	Об'єкти спеціалізації	Дисципліни, які формують зміст магістерської програми спеціалізації
Агрономія	2213.1 – агроном-дослідник	Методи генетичного контролю у рослинництві та природокористуванні	Генотипи та геноми рослин, генетичні модифікації та генетичні конструкції	1. Екологічна генетика та спеціальна генетика рослин. 2. Лабораторна справа. 3. Методологія та технічне забезпечення сучасних генетичних досліджень. 4. Молекулярна діагностика у рослинництві та природокористуванні. 5. Системний аналіз якості об'єктів довкілля і продукції рослинництва. 6. Трансгенні технології, ДНК-технології у рослинництві
Селекція і генетика сільськогосподарських культур	2211.1 – біолог-дослідник, генетик 2213.1 – дослідник із селекції та генетики с.-г. культур			
Плодоовочівництво та виноградарство	2213.1 – дослідник із плодовоовочівництва та виноградарства			
Захист рослин	2213.1 – дослідник із захисту рослин			
Екологічна біотехнологія та біоенергетика	2211.2 – біотехнолог			
Екологія та охорона навколишнього середовища	2213.2 – інженер з охорони природних екосистем; 2149.2 – інженер з охорони навколишнього середовища			
Екологія та охорона навколишнього середовища	2211.2 – еколог, токсиколог 2149.2 – інженер з охорони навколишнього середовища 2213.2 – інженер з природокористування	Методи екологічного контролю об'єктів довкілля	Рослини, вода, ґрунти, повітря	1. Екологічна токсикологія, оцінка ризику та безпека природокористування. 2. Лабораторна справа. 3. Методологія та технічне забезпечення сучасних екологічних досліджень. 4. Системний аналіз якості об'єктів довкілля і продукції рослинництва. 5. Моделювання і прогнозування стану розвитку біо- та екосистем
Агрохімія і ґрунтознавство	2213.1 – дослідник із агрохімії і ґрунтознавства			
Лісове господарство	2213.2 – інженер лісового господарства, інженер з охорони та захисту лісу			
Екологія та охорона навколишнього середовища	2211.2 – еколог, інженер з радіаційної безпеки 2111.2 – інженер-радіолог, інспектор з радіаційної безпеки 2112.2 – радіолог 2113.2 – інженер-радіохімік 2149.2 – інженер з охорони навколишнього середовища, інженер з техногенно-екологічної безпеки 2213.2 – інженер з охорони природних екосистем	Методи техногенно-екологічної та радіаційної безпеки рослинництва	Рослини, вода, ґрунти, повітря	1. Техногенно-екологічна та радіаційна безпека. 2. Лабораторна справа. 3. Методологічна та технологічна забезпеченість техногенно-екологічних та радіоекологічних досліджень. 4. Системний аналіз якості об'єктів довкілля. 5. Моделювання і прогнозування техногенно та радіаційно порушених ландшафтів
Екологія та охорона навколишнього середовища	2149.2 – інженер з охорони навколишнього середовища 2213.2 – інженер з охорони тваринного світу, інженер з охорони при-родних екосистем, інженер з відтворення природних екосистем, фахівець з використання водних ресурсів, інженер з використання водних ресурсів 2211.2 – еколог	Заповідна справа та методи природоохоронного контролю	Рослини, вода, ґрунти, повітря	1. Заповідна справа та аудит ПЗФ. 2. Лабораторна справа. 3. Методологічне та технічне забезпечення у природно-заповідній справі. 4. Моделювання і прогнозування стану розвитку біо- та екосистем. 5. Системний аналіз якості об'єктів довкілля

Примітка: * спеціальності згідно з Переліком 2010, які відповідають підготовці магістрів з прикладної біології

Організація підготовки магістрів з прикладної біології за спеціалізацією “Лабораторна справа” експертно-контрольної сфери працевлаштування здійснюється згідно з вимогами Закону України “Про вищу освіту”, Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (наказ Міністерства освіти України від 02.06.1993 р. № 161), інших чинних нормативних актів, що стосуються вищої освіти в Україні та статуту університету.

Структура НУБіП України включає підрозділи, які координують підготовку експертів-аналітиків. Серед них МННЦ з випусковими кафедрами, ННІ, навчальна частина, центр магістерських програм, деканати відповідних факультетів, вчена рада університету (табл. 2).

МННЦ біології рослин та лабораторної діагностики якості і безпеки продукції рослинництва і доквілля та МННЦ біології тварин і лабораторної діагностики їх здоров'я та якості і безпеки продукції тваринництва з випусковими кафедрами забезпечують наповнення вибіркової частини робочого навчального плану за вибором університету та студента, проходження переддипломної практики, підготовку магістерської роботи та працевлаштування випускників.

Навчальна частина, за поданням директорів ННІ, формує державне замовлення на підготовку фахівців ОКР “магістр” вищезазначених спеціальностей, з урахуванням кількості місць для підготовки магістрів експертів-аналітиків згідно з вимогами ринку праці, спільно із центром магістерських програм координує наповнення магістерських програм та виконує адміністративний супровід навчального процесу.

Центр магістерських програм координує перелік, зміст і наповнення магістерських програм експертів-аналітиків на їх відповідність галузевим стандартам вищої освіти та вимогам відповідних посадових інструкцій фахівців спеціалізованих лабораторій фітосанітарного, ветеринарного й екологічного контролю; виконує адміністративний супровід навчального процесу, у тому числі контролює укладання тристоронніх угод, проведення атестацій, передачі магістерських робіт до репозиторію НУБіП України тощо. Деканати відповідних факультетів здійснюють адміністративний супровід підготовки експертів-аналітиків. Вчена рада НУБіП України затверджує робочі навчальні плани підготовки експертів-аналітиків.

Керівник магістерської роботи призначається наказом ректора за поданням директора відповідного МННЦ з-поміж провідних науково-педагогічних працівників випускових кафедр та координує роботу студента магістратури протягом періоду підготовки магістерської роботи, а також як представник кафедри безпосередньо бере участь у працевлаштуванні випускника. Базами проведення експериментальних досліджень при підготовці експертів-аналітиків є Українська лабораторія якості та безпеки продукції АПК, навчально-наукові лабораторії УННІ якості біоресурсів та безпеки життя, ННІ рослинництва, екології і біотехнологій, ННІ ветеринарної медицини та якості і безпеки продукції тваринництва, ННІ тваринництва та водних біоресурсів та ННІ лісового і садово-паркового господарства, а також спеціалізовані лабораторії.

Прийом до магістратури НУБіП України здійснюється згідно з Умовами прийому до вищих навчальних закладів України, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України та Правилами прийому, розробленими приймальною комісією НУБіП України.

На програми підготовки магістрів (експертів-аналітиків) приймаються особи, які мають базову чи повну вищу освіту за відповідним напрямом бакалавра чи спеціальністю (спеціаліста, магістра).

Державна атестація випускників магістратури здійснюється згідно із Законом України “Про вищу освіту” та наказом Міністерства освіти України “Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” від 02.06.1993 р. № 161.

Студенту магістратури, який навчався за магістерськими програми підготовки експертів-аналітиків, виконав усі вимоги робочого навчального плану й захистив магістерську роботу, рішенням державної екзаменаційної комісії присвоюється кваліфікація відповідно до обраної спеціальності та видається документ про здобутий освітньо-кваліфікаційний рівень магістра. У додатку до диплома зазначається назва магістерської програми та тема виконаної магістерської роботи.

Висновки. Функціонування вищезазначених магістерських програм дасть можливість забезпечити спеціалізовані лабораторії фітосанітарного та екологічного контролю експертами-аналітиками вірусологами, мікробіологами, ентомологами, генетиками, токсикологами, радіологами, які будуть спеціалізуватися на проведенні експертного аналізу сільськогосподарської продукції, базуючись на технологіях її виробництва та переробки.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є вивчення теоретичних і методичних засад підготовки магістрів для аграрного сектору економіки в галузі знань “Специфічні категорії”.

Список використаної літератури

1. Бугера С.І. Правові проблеми державного контролю якості сільськогосподарської продукції / С.І. Бугера // Бюлетень Міністерства юстиції України : офіційне видання. – 2012. – № 2. – С. 62–69.

2. Солодкий В.Д. Основи екологічної безпеки : навчальний посібник / В.Д. Солодкий, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, Ю.Д. САКАРА та ін. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2002. – 176 с.

3. Коломієць Т.М. Експертиза товарів : підручник / Т.М. Коломієць, Н.В. ПРИТУЛЬСЬКА, О.Л. РОМАНЕНКО. – К. : КНТЕУ, 2001. – 274 с.

4. Закон України “Про екологічну експертизу”, відомості Верховної Ради України від 2 березня 1995 р.

5. Закон України “Про основні засади державного нагляду (контролю) у сфері господарської діяльності” від 5 квітня 2007 р. № 877-V [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/877-16/print1243951416647990>.

6. Закон України “Про якість та безпеку харчових продуктів і продовольчої сировини” від 23 грудня 1997 р. № 771/97-ВР (Із змінами) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrsugar.kiev.ua/legal/pager.php?iddoc=377&docl=0>.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Сицкая А.В., Ридей Н.М., Клих Л.В. Подготовка будущих специалистов в высших аграрных учебных заведениях к экспертно-контрольной деятельности

В статье рассмотрены теоретические основы организации подготовки высококвалифицированных специалистов для специализированных лабораторий аграрной и природоохранной отраслей по магистерским программам подготовки экспертов-аналитиков.

Ключевые слова: *эксперты-аналитики, подготовка специалистов, магистерские программы.*

Syts'ka A.V., Ridey N.M., Klich L.V. Training of future specialists in higher agricultural education institutions to expert-control activities

To consider theoretical organization principles of highly skilled specialists preparation for the specialized laboratories of agrarian and nature protection industries by the master's degree preparation programs of experts-analysts.

Key words: *experts-analysts, preparation of specialists, master's degree programs.*

УДК 378:371.124:316.61.(045)

Р.Л. СКІРКО

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У статті розглянуто організаційно-педагогічні умови формування соціального досвіду майбутніх педагогів у навчальній діяльності.

Ключові слова: соціальна компетентність, соціальний досвід, формування професійної компетентності.

Однією з умов підвищення якості освіти майбутніх педагогів є ефективне формування в них професійної компетентності, підготовка до всіх форм педагогічної практики та видів діяльності, які передбачаються функціональними обов'язками.

Аналіз галузевого стандарту, освітньо-кваліфікаційної характеристики програми підготовки педагогів доводить, що майбутній спеціаліст має оволодіти компетентністю в різноманітних сферах діяльності, серед яких значущою є соціальна сфера, зокрема соціальна взаємодія. Для визначення сутності, змісту та структури процесу ефективного формування соціальної компетентності майбутніх педагогів слід здійснити конкретизацію теоретичної основи, методологічної орієнтації дослідження, розглянути визначені попередніми дослідниками умови формування професійної і соціальної компетентності фахівців.

У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" слову "формування" надається значення "вироблення в кого-небудь певної якості, риси характеру", "набування рис завершеності, визначеності внаслідок розвитку змін" [2]. В.В. Ягупов визначає "формування" як "надання певної форми, завершеності, процесу становлення особистості, досягнення нею рівня зрілості та стабільності" [11].

А.І. Кузьмінський вважає, що формування – це складний процес становлення людини як особистості, який відбувається в результаті розвитку і виховання; цілеспрямований процес соціалізації особистості, який характеризується завершеністю. Проте про завершеність цього процесу можна говорити лише умовно [4].

Обґрунтовуючи основи педагогіки й психології О.М. Степанов і М.М. Фіцула зазначають, що формування особистості є становленням людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища й виховання на внутрішні сили розвитку [9, с. 518].

Формування пов'язують зі змінами, вдосконаленням, які відбуваються не в умовах пристосування суб'єкта до вимог середовища, а в умовах постійної його творчої активності, спрямованої на перетворення і середовища, і самого себе, про що свідчать праці Л.І. Божович. Формування, на думку деяких учених, як педагогічне поняття є умовним. Завдання цього педагогічного впливу вбачають не у прямому впливі на особистість з метою досягнення певних результатів, а в створенні необхідних умов для самопізнання, саморозвитку, самотворення, самовиховання. Зважаючи на висновки вчених про сутність терміна "формування", ми в подальшому дослідженні розглядаємо його як процес цілеспрямованого

впливу на розвиток особистості, соціальний зокрема. Якщо говорити про формування соціальної компетентності майбутнього педагога, то такий вплив здійснюється в умовах навчання у ВНЗ, а його зміст і особливості слід глибоко дослідити з теоретичної і експериментальної точки зору.

Мета статті – розкрити організаційно-педагогічні умови формування соціального досвіду майбутніх педагогів у процесі навчальної діяльності.

Визначимо вікові передумови формування соціальної компетентності у майбутніх педагогів. На сьогодні педагогічну освіту здобувають найчастіше у студентському віці (17–23 роки). Юнацький вік є найбільш сприятливим для розвитку соціальної компетентності, як свідчаєть сучасні дослідники О.О. Бодальов, Н.М. Васіна [1].

Крім того, цей вік є найбільш сприятливим для досягнення соціальної зрілості, становлення готовності до суспільно корисної виробничої праці, розвитку почуття громадянської відповідальності, як вважають І.С. Кон, А.В. Мудрик. У цей період студенти здобувають певну незалежність від батьків, відбувається активне вироблення соціальної позиції, визначення свого місця в суспільстві, що сприяє формуванню соціальної компетентності в умовах вищого навчального закладу [6, с. 69].

Наступним кроком до уточнення сутності формування соціальної компетентності майбутнього педагога є вивчення результатів педагогічних досліджень організаційно-педагогічних умов формування соціального досвіду в навчальній діяльності студентів.

Соціальний досвід є чинником становлення особистості соціального типу, якій притаманні розвинуті почуття відповідальності, професійно-життєвої й соціальної компетентності та активності, якості діяльного суб'єкта суспільного прогресу. Соціальний досвід формується в умовах розвивального соціального середовища, яке становлять суспільні, матеріальні, духовні умови існування, формування, діяльності особистості. Макросередовище (соціальне середовище в широкому значенні слова) охоплює суспільно-економічну систему в цілому, сукупність суспільних стосунків і соціальних інститутів, культуру суспільства. Соціальне середовище у вузькому смислі – мікросередовище – включає в себе безпосереднє оточення людини (родину, трудовий, навчальний та інші колективи й групи).

Для збагачення соціального досвіду особистості необхідним є створення різноманітності перспектив і ліній спілкування суб'єктів освітнього процесу, культуровідповідного середовища розвитку особистості як сукупності оточуючих суб'єкта соціально значущих, ціннісних обставин (предметно-посторових, діяльнісно-поведінкових, подієво-інформаційних), що позитивно впливають на становлення досвіду соціальної взаємодії.

Процес формування соціальної компетентності спеціаліста спрямований на досягнення мети особистісного прийняття й присвоєння наукових знань, практичних умінь, засвоєння способів діяльності та особистісного перетворення, формування професійно значущих якостей, накопичення професійного досвіду.

Кожна людина, кожне покоління спирається на досвід попереднього, просуваючись уперед. Процес набування досвіду невід'ємний від засвоєння нею соціальних ролей. Така роль означає соціальну функцію конкретної особистості, певну модель її поведінки. Вона залежить від засвоєних та усвідомлених соціальних норм, очікувань, стосунків, сукупності взаємовідносин тощо. Кількість ролей, які виконує людина, залежить від тих соціальних груп і видів діяльності,

у яких вона бере участь. Але що більше соціальних ролей виконує вона, то більше набуває соціального досвіду. Через досвід формується ставлення до життя, праці, інших людей. Він також впливає на спрямованість особистості в соціальному просторі й часі.

Залежність формування соціальної компетентності особистості від сукупності умов, серед яких визначальним фактором є соціокультурне середовище, ініціює процеси професіоналізації, соціальної адаптації та особистісного самовизначення.

Організаційно-педагогічними умовами формування соціального досвіду майбутніх педагогів у навчальній діяльності, на думку О.Є. Куренкової, є такі, як:

- врахування взаємопов'язаних соціальних і професійних цінностей, що сприймаються та усвідомлюються особистістю;
- неперервність і наступність накопичення соціального досвіду, що супроводжується ускладненням цілей практико-соціальної активності студентів, посиленням суб'єктної позиції особистості в навчальній діяльності;
- наявність соціально-педагогічної практики як центральної ланки навчальної діяльності, орієнтованої на розвиток особистого соціального досвіду;
- супровід цілісного навчального процесу рефлексійною діяльністю у сфері розвитку соціального досвіду особистості [5, с. 4].

Указані умови щодо значення цінностей, практико-соціальної активності, суб'єктної позиції, рефлексії, організації практики, спрямованої на розвиток соціального досвіду, які визначено для педагогів, можуть бути враховані та апробовані в процесі професійної підготовки [5, с. 2].

З метою посилення суб'єктної позиції особистості в навчальній діяльності була здійснена розробка соціально-педагогічних ситуацій, яка спрямована на забезпечення реалізації позитивної взаємодії студентів, визнанні суб'єктивності іншої людини, її права на внутрішню інтерпретацію різноманітних подій, явищ оточуючого світу, своєї суб'єктивної точки зору, а також формуванні у студентів навичок самоконтролю поведінки й діяльності, вміння відстоювати свої цілі й інтереси.

Однією з педагогічних умов є неперервність і наступність накопичення соціального досвіду студентів педагогічного вищого навчального закладу через організацію роботи виробничої практики студентів, створення психолого-педагогічних клубів, навчальних тренінгів, круглих столів, рольових ігор тощо.

Перед проходженням виробничої практики обов'язковою, згідно з результатами дослідження Є.С. Муніца, є тренувальна форма роботи, що дає змогу студенту включитися у змодельовану практичну діяльність, апробувати свої соціальні вміння, напрацювати ті, яких не вистачає в процесі глибокого занурення студентів у модель майбутньої професійної діяльності, у ході навчання, яке пов'язане з організацією всієї життєдіяльності й соціальної взаємодії.

Виробнича практика дає змогу набути соціального досвіду та спрямована на вирішення таких завдань: формування й розвиток професійно значущих складних соціальних умінь і навичок взаємодії, гнучкості поведінки в ситуаціях соціально-культурної взаємодії; розвиток соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграція, що дає змогу швидко й адекватно адаптуватися в соціумі; оволодіння способами досягнення цілей у соціальній взаємодії; аналіз власного досвіду [7, с. 14–16].

На практичних заняттях розкриваються різновиди соціального досвіду: досвід соціальної адаптації, організаційної діяльності, досвід самоактуалізації,

комунікативний досвід, досвід професійної, суспільно значущої діяльності, досвід спілкування з “важкими людьми”, досвід урегулювання й профілактики конфлікту. Така робота сприяла забезпеченню інтеріоризації студентами отриманих та усвідомлених як соціально значущих знань, прояву соціальної компетентності в сумісній діяльності і взаємодії студентів. З метою формування соціального досвіду майбутніх спеціалістів розвивали досвід самостійної професійної діяльності в процесі виробничої практики, яка сприяла успішній адаптації студентів до умов життя в соціумі, що постійно змінюється.

У зв'язку зі складною структурою й змістовим багатством поняття “соціальна компетентність” саме соціально-психологічний тренінг як метод активного навчання, що включає різноманітні методичні прийоми (групова дискусія, ігрові методи, проєктивний малюнок, психогімнастичні вправи тощо), дає змогу вирішити широке коло завдань з формування соціального досвіду майбутніх фахівців. Розглянувши основні організаційно-педагогічні умови формування соціального досвіду як складової професійної компетентності майбутнього педагога, ми можемо зробити такі висновки.

Висновки. Майбутній педагог має оволодіти професійною компетентністю в різноманітних сферах діяльності, серед яких значною є соціальна, однак проблема формування соціального досвіду в умовах вищого навчального закладу розкрита недостатньо. Тому з метою посилення суб'єктної позиції особистості в навчальній діяльності нами було запропоновано такі організаційно-педагогічні умови формування соціального досвіду: розробка соціально-педагогічних ситуацій, яка спрямована на забезпечення реалізації позитивної взаємодії студентів; організація роботи виробничої практики, на практичних заняттях якої розкриваються різновиди соціального досвіду (досвід соціальної адаптації, організаційної діяльності, досвід самоактуалізації, комунікативний досвід, досвід професійної, суспільно значущої діяльності, досвід спілкування з “важкими людьми”, досвід урегулювання й профілактики конфлікту); створення психолого-педагогічних клубів, навчальних тренінгів, круглих столів, рольових ігор тощо.

Список використаної літератури

1. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.
3. Егоров Д.А. Формирование социального опыта будущих педагогов в молодежных общественных объединениях : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Денис Александрович Егоров. – Оренбург, 2009. – 189 с.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка : підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
5. Куренкова О.Е. Формирование социального опыта студентов педвуза в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Ольга Евгеньевна Куренкова ; Вологод. гос. пед. ун-т. – Вологда, 2002. – 172 с.
6. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
7. Муниц Е.С. Формирование социальной компетентности специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец.

13.00.05 “Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (по всем уровням образования)” / Евгений Семенович Муниц ; ГОУ ВПО “Российский государственный университет им. И. Канта”. – Москва, 2009. – 19 с.

8. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість. Спеціальний курс : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.В. Радул. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2002. – 248 с.

9. Степанов О.М. Основы психологии і педагогіки : навчальний посібник / О.М. Степанов, М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 520 с.

10. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

11. Ягупов В. Педагогіка : навч. посіб. / В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013.

Скирко Р.Л. Формирование социального опыта будущих педагогов в условиях высшего учебного заведения

В статье рассмотрены организационно-педагогические условия формирования социального опыта будущих педагогов в учебной деятельности.

Ключевые слова: *социальная компетентность, социальный опыт, формирование профессиональной компетентности.*

Skirko R. Forming of social experience of future teachers is in the conditions of higher educational establishment

In the article it is considered organizationally pedagogical terms of forming of social experience of future teachers in educational activity.

Key words: *social competence, social experience, professional competence preparation.*

КОНЦЕПЦІЯ ЖИТТЄВИХ СИЛ ЛЮДИНИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ

У статті розглянуто актуальні питання фахової підготовки психологів у ВНЗ, спрямованої на формування у них професіоналізму. Обґрунтовано необхідність концепції життєвих сил людини як методологічної основи процесу формування професіоналізму в майбутніх психологів.

Ключові слова: формування професіоналізму, професійна підготовка психологів у ВНЗ, професіоналізм, психолог, концепція життєвих сил людини, психічне здоров'я.

Масштабні зміни у розвитку українського суспільства, освіти і науки зумовили значне зростання нової інформації, потребу переосмислення та впорядкування відомих знань, прискорили інтеграційні й комунікативні процеси. Ці тенденції є особливо характерними для вищої освітянської галузі, у якій протягом останніх десятиліть відбуваються принципові зміни у методології, змісті, методичному забезпеченні, оцінюванні якості освіти тощо.

Соціально-економічні трансформації в Україні, світові процеси інформатизації, інтеграції та глобалізації суттєво впливають на розвиток сучасної системи вищої психологічної освіти, посилюючи її значущість для особистісного і професійного розвитку майбутніх фахівців із психології. Висока якість освіти є основою інноваційного розвитку держави і кожної особистості. Усе це зумовлює актуальність дослідження шляхів оптимізації фахової підготовки майбутніх психологів, психічне здоров'я яких не виступало предметом спеціальних наукових досліджень.

Зазначена тема є поліаспектною і витoki її аналізу знаходимо у чотирьох напрямках досліджень. По-перше, це праці, присвячені виокремленню базисних властивостей особистості або спеціальних здібностей, які впливають на ефективність діяльності психолога (М.О. Амінов, Н.В. Бачманова, М.Т. Лобова, Р.В. Овчарова, М.І. Пов'якель, М.В. Семиліт, Ю.В. Укке, Н.В. Чепелева). Значна частина досліджень спрямована на розвиток професійної самосвідомості (О.І. Бондарчук, В.І. Карікаш, Ф.О. Михайлов, Н.І. Пов'якель, Т.В. Скрипченко) та професійного самовизначення спеціалістів-психологів (І.В. Вачков, О.А. Мальцева, Є.С. Сапогова). Ряд праць присвячено розробці змісту освіти психологів (Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський, В.Г. Панок, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко), створенню спеціальних форм і методів їхнього навчання (В.П. Захаров, І.А. Слободянюк, Т.С. Яценко). Розглянуто можливості попереднього відбору професійно придатних кандидатів (Ю.З. Гільбух, В.Г. Панок).

По-друге, вивченню проблеми вдосконалення професіоналізму присвячено праці багатьох дослідників у різних сферах: акмеології (О.С. Анісимов, С.А. Анісимов, А.А. Бодальов, А.А. Деркач, Е.А. Клімов, А.С. Огнев, Ю.В. Сяннин, Е.А. Яблокова та ін.), психології та педагогіки (А.Г. Асмолов, І.А. Зимня, Н.В. Кузьміна, О.М. Леонтєв, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Л.С. Рубінштейн, В.А. Сластьонін та ін.).

По-третє, робиться спроба ввести нові поняття – психологічне здоров'я (І.В. Дубровіна, В.І. Слободчиков, А.В. Шувалов та ін.), особистісне здоров'я (Б.С. Братусь). Поняття психічного здоров'я в контексті психологічної моделі в зарубіжній психології розробляється в так званій концепції “позитивного психічного здоров'я”, у витоків якої стоять такі представники гуманістичної психології, як Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, К.Г. Юнг та ін.

По-четверте, концепція життєвих сил людини своїм корінням йде до віталізму, описаного Р. Дрішем, Р. Міє, К.Л. Тімірязевим; соціодарвінізму (А. Смолл).

Однак, незважаючи на таке розмаїття науково-теоретичних досліджень та практичний доробок учених із теми, на сьогодні не існує науково обґрунтованої теорії формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ засобами концепції життєвих сил людини.

Мета статті – науково обґрунтувати концепції життєвих сил людини як методологічної основи формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ з урахуванням їх психічного здоров'я.

Проблема психологічного здоров'я особистості майбутнього психолога, що живе у нестабільному світі, складних, екстремальних соціоекологічних умовах, що змінюються, виступає на перший план у кінці ХХ ст. – початку ХХІ ст. – століття наук про людину, серед яких консолідує місце належить психології. Фахівці з психології мають характеризуватися не тільки високим рівнем стресостійкості, а й бути психічно здоровими людьми. На жаль, цей факт залишається лише на папері й у практиці фахової підготовки майбутніх психологів немає традиції врахування рівня психічного здоров'я, а іноді і його наявності взагалі у ситуації профвідбору.

Для початку розглянемо поняття “психічне здоров'я особистості”. Складність обговорюваної тематики полягає в тому, що сам термін “здоров'я” однозначно пов'язаний із медициною, а його порушення – з обов'язковим лікуванням у лікаря, інших представників різних напрямів традиційної та нетрадиційної медицини. Психічне здоров'я пов'язується зазвичай із фахівцями у сфері психіатрії та психотерапії [6].

На жаль, поки далеко не все населення нашої країни (та і багато фахівців в галузі людинознавства) приділяють належну увагу дослідженню інших форм порушення соціалізації особистості – виникненню неадекватної самооцінки, рівня домагань, заниженої самоцінності. Окремі люди зазнають труднощі в різних комунікаціях, інші – самопізнанні та саморозвитку, у третіх – домінує розвиток деструктивних якостей особистості (агресія, задрість, дисинхронія тощо) і форм поведінки (самогубна, асоціальна, з різними психологічними залежностями). Таких прикладів можна навести багато. Але це все властиво не хворому, а нормальній особі, й подолати такі виникаючі труднощі людині може допомогти не психіатр, а професійний психолог, психічне здоров'я якого не має викликати сумнівів [2].

Сучасна психологія володіє комплексом техніки і технологій психологічного консультування, психологічної терапії, психологічної корекції, психологічної діагностики. Саме це коло питань і належить, як ми в цьому переконані, до сфери не медицини, а психології, і його можна позначити як психологічне здоров'я, а не психічне (медичний підхід). Така постановка проблеми є принциповою, оскільки позначає абсолютно інший підхід до надання допомоги не “пацієнтові” (позначає

пошук хвороби, яку треба лікувати за допомогою різних медикаментозних засобів), а “клієнтові” (якому потрібно допомогти сформувати мотивацію: бажання змінитися, вирішити свою проблему, допомогти знайти шляхи, що найбільш відповідають ефективному саморозвитку особистості тощо) [1].

У контексті нашого дослідження ми спираємося на концепцію життєвих сил людини. Концепція (від лат. *conceptio* – розуміння) – система поглядів на ті чи інші явища, процеси; спосіб розуміння, трактування певних явищ, подій; ідея певної теорії. Перш за все звернення до життєвих сил людини (групи) часто пов’язане зі спробами інтерпретації формування картин світу соціальними і персональними суб’єктами, своєрідність яких пояснюється ідеями існування генеруючих потоків, властивих усім живим організмам. В.І. Вернадський, Л.Н. Гумільов, Г.Є. Михайлівський вважали, що генеруючі потоки наявні в усіх живих організмах і визначаються метаболічними й тимчасовими особливостями, становлять основну властивість життя. А.П. Льовіч, екстраполюючи цю гіпотезу на всі живі організми, у тому числі й вищого рівня, припускає наявність у них джерел ієрархічних рівнів життя, свідомості, пасіонарності [5].

Звернення до обговорюваної проблеми міститься у працях А.І. Субетто із соціогенетики (1994), Ч. Тойча з психогенетики. У науковій літературі категорія “життєві сили людини” корелює з поняттям “життєві стратегії особистості” (К. Альбуханова-Славська, Т.Є. Різник, Ю.М. Різник), категоріями психології та соціології, орієнтованими на прогнозування і проектування соціальної поведінки особи в нетипових ситуаціях (Ж. Альмодавр, М. Бургос, Е.І. Голаваха, Л.Н. Коган, І.С. Кон, М.Я. Корнєєв, А.А. Кроник, Н.Р. Наумова, Ю.Л. Черноушек, Е.Н. Фаустова та ін.).

Такими категоріями є “події життя”, “життєве орієнтування особистості”, “життєве благополуччя”, “життєвий успіх”, “життєва самореалізація”, “життєзабезпечення”, “життєве середовище”, “життєтворчість”, “життєві траєкторії”, “життєві цінності”, “життєві перспективи”, “життєвий потенціал”, “життєва активність” тощо.

Під життєвими силами в нашому контексті розуміється здібність людини до відтворення і вдосконалення життя, цілісного життєздійснення, що забезпечується індивідуальними та соціальними засобами в умовах історично конкретного життєвого простору (С.І. Грігорьев). Ця концепція відображає прагнення подолати абстрактність і відчуженість від життя конкретної людини, соціального суб’єкта, їх соціальних відносин і дій. Спроба “пожвавити” людину і соціальні відносини стала основою формування необхідності посилення уваги до проблеми особового компонента в соціальному житті як процесу відтворення життя шляхом задоволення нижчих і вищих потреб індивідів в умовах конкретного життєвого простору [4].

Поза сумнівом важливим є положення про те, що основу здійснення соціального життя становлять первинні соціальні відносини володіння, користування, розпорядження, розподілу, привласнення, споживання (М.Я. Бобров). Вони розглядаються як цілісні соціальні відносини, що виникають при сполученні життєвих сил і життєвого простору (С.І. Грігорьев), мають багаторівневі прояви і розуміються як взаємозв’язки між суб’єктами суспільного життя, засобами відтворення та її оптимізації. Це дає змогу виділити соціальні відносини у самостійну сферу і вважати, що саме вони інтегрують матеріальне і духовне життя

суспільства, соціальної групи, окремих індивідів. Ми вважаємо, що психосемантична характеристика життєвих сил людини може бути описана через такі категорії, як “образ”, “дія”, “мотивація”, “індивід”, “особа”, “індивідуальність”, “психологічний час особистості”.

У спеціальній літературі досить широко й активно обговорюється проблема про соціальну індукцію специфічних порушень психологічного здоров'я. Одним із перших на це вказав З. Фрейд. Він розвивав думку про те, що суспільство вже само по собі робить людину невротиком, оскільки в будь-якій цивілізації виникають внутрішні конфлікти між потребами (закладеними в структурі Ід) і соціальним контролем за їх проявом (Супер-его). Створюваній суспільством невротичності його членів присвячено праці його учнів і послідовників, перш за все – К. Хорні, А. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг, які працювали з людьми різних віків, культур і цивілізацій. Положення про те, що порушення психічного здоров'я є наслідком індивідуальної соціалізації до сьогодні є базовою ідеєю психоаналітичних поглядів. Більше того, ця думка характерна і для багатьох напрямів сучасної психології та виразно подана так само і в гуманістичній психології, зокрема, у працях А. Маслоу [3].

К. Лестер, досліджуючи процеси соціалізації людини в тоталітарних суспільствах, показав, що володіючи досвідом соціального життя в такому гуртожитку, індивід зазвичай вимушений відмовлятися від частини свого “Я” шляхом прийняття і виконання соціальних ролей. Але, на його думку, найбільшу невротизацію створює невідповідність уявлень індивіда про своє реальне й ідеальне “Я”, сформоване соціумом, указуючи, як правило, на недосконалість першого. Це виражається у формах провини, тривоги, особової деструкції тощо.

У процесі розвитку особистості наявні процеси, які можна позначити як деструктивні. Наявність деструктивних елементів у структурі особистості не є патологією, але істотно ускладнює процеси адаптації, співпраці, взаємодії. Запропонована концепція психічного здоров'я особистості значною мірою враховує і соціально-динамічні процеси економіки та культури конкретного суспільства, конкретного соціуму.

Соціокультурна трансформація, характерна для українського суспільства 1990-х рр., не залишила осторонь сферу персонального психічного життя як окремої людини, так і кожної особистості [8].

На думку ряду авторів, зокрема Є.В. Руденського, це створює базис для кризи адаптації особистості в сучасному нестабільному суспільстві, її включення в соціальну структуру. Унаслідок деформації соціо- і психокультурних моделей створюються, на думку автора, соціокультурні труднощі, що визначають когнітивний дисонанс, ціннісну деструкцію особистості, а, отже, і дисгармонію соціокультурних аспектів психологічного здоров'я. Крім того, спостерігається дезінтеграція психічних механізмів особово-екзистенціальної регуляції та функціонування, породжує парадоксальні характеристики індивідуальної і соціальної суб'єктності, зокрема й у майбутніх психологів. Останні виявляються як окремі феномени порушення психологічного здоров'я, наприклад:

- дефекти і деформації культурного розвитку психіки (психологічний інфантилізм, ригідність когнітивного звуження, ірраціональність свідомості та самосвідомості тощо), що є протипоказаннями до роботи психолога;
- соціальна й особова стресовість (апатія, містицизм, психосоціальний регрес тощо);

– дезінтеграція процесів особового самовизначення і саморозвитку.

Поява аномалій психологічного здоров'я особистості призвела до формування нових деструктивних типових характеристик особи. Серед них, наприклад, Е.В. Руденський виділяє:

- фруструючі (інтенсивні негативні переживання);
- конфліктогенні (опозиційне протистояння іншим людям);
- травматизовані (отримання власної вигоди внаслідок результатів травматизації та віктимної дії на інших людей);
- агресивні (що адаптуються за допомогою інтенсивного придушення інших людей і усунення їх як перешкод на своєму шляху);
- інверсійні (використовуючі різні психологічні маски для досягнення власних цілей);
- дефенівні (що втратили здібність до самовідтворення, знаходяться в стані психосоціальної летаргії), що формує її нову типологію:
- маргінал (основна одночасна орієнтація на психокультурні моделі як “постіндустріального типу”, так і “нового типу”, що детермінує перебування особистості в постійному психоемоційному напруженні);
- егоцентрист (людина, прагнуча до соціально-психологічної автономії, самостійно вирішає переважно свої соціокультурні проблеми);
- дефинзів (що втратив інтерес до соціокультурного життя і що відмовляється від активних форм включення у життя соціуму);
- інфантил (особа з переважанням стереотипних форм поведінки та повної відмови від самостійного вирішення проблем);
- харизматик (що використовує маніпуляцію як основний спосіб вирішення своїх проблем) [7].

Висновки. Отже, у сучасному українському суспільстві спостерігається широкий спектр процесів, що призводять до дезінтеграції життєвих сил, індивідуальної та соціальної суб'єктності особистості майбутніх фахівців із психології, тобто деструкції психологічного здоров'я не тільки окремих індивідів (психологів), соціальних груп, а і становлять загрозу психологічному здоров'ю всієї нації. Це створює умови для найрізноманітніших форм і видів деструктивного розвитку особистості, асоціальної, аддиктивної, делінквентної поведінки. Прикладами персональних деструкцій життєвих сил, психічного розвитку особистості майбутнього психолога та її психічного здоров'я є розвиток самосвідомості й самоцінності особистості. Акцентуємо увагу на функціональному значенні психологічних захистів для особистості, її парадоксальному характері – оберігаючи певний час усвідомлення особою негативних емоцій, вони, спотворюючи інформацію врешті-решт, примушують її існувати на ілюзорному світі, гальмуючи її розвиток, перешкоджаючи вирішенню виникаючих проблем, що безумовно є протипоказанням до роботи психолога.

Не виникли сумнівів і те, що захисні механізми зазвичай складаються у людини, “котра невпевнено себе відчуває в житті”. Самодостатня особистість найуспішніше звільняється від психологічних хистів і менш “чутлива” до їх виникнення. Найважливіший шлях звільнення від дії захисних механізмів – цілісний розвиток особистості студентів – майбутніх психологів, їх самосвідомості, а також формування адекватної їх можливостям життєвої перспективи. Реалізація можливостей індивідуальної та соціальної суб'єктності є однією з важливих

складових психологічного здоров'я особистості майбутніх психологів, що і здійснюється за допомогою формування відповідної життєвої перспективи на засадах концепції життєвих сил людини.

Список використаної літератури

1. Абрамова Г.А. Практическая психология / Г.А. Абрамова. – М. : МГУ, 1998. – 326 с.
2. Арсеньев А.С. Глобальный кризис и личность / А.С. Арсеньев // Мир психологии. – 1994. – № 10. – С. 3–12.
3. Асмолов А.Г. XXI век: психология и век психологии / А.Г. Асмолов // Здравый смысл и достоинства в школе. – М. : Прогресс, 1998. – С. 23–46.
4. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 11–19.
5. Григорьев С.И. Жизненные силы человека / С.И. Григорьев, Л.Д. Демина, Ю.Е. Растов. – Барнаул : БГУ, 1996. – 321 с.
6. Демина Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности : учебное пособие / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Алтай : Изд-во Алтайского государственного ун-та, 2000. – 123 с.
7. Дружинин В.Ф. Психологическое образование – основа гуманитарного образования в XXI веке / В.Ф. Дружинин. – М. : Прогресс, 1998. – С. 35–53.
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2013.

Черепехина О.А. Концепция жизненных сил человека как методологическая основа формирования профессионализма будущих психологов в вузе

В статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки психологов в вузе, направленной на формирование у них профессионализма. Обосновывается необходимость концепции жизненных сил человека как методологической основы процесса формирования профессионализма у будущих психологов.

Ключевые слова: *формирование профессионализма, профессиональная подготовка психологов в вузе, профессионализм, психолог, концепция жизненных сил человека, психическое здоровье.*

Cherepehina O. Conception of life-breaths of man as methodological basis of forming of professionalism of future psychologists is in higher education

The topically questions of professional preparation of psychologists in higher education, directed on forming for them of professionalism are examined in the article. The necessity of conception of life-breaths of man is grounded as methodological basis of process of forming of professionalism for future psychologists.

Key words: *forming of professionalism, professional preparation of psychologists in Institute of higher, professionalism, psychologist, conception of life-breaths of man, psychical health.*

АДАПТАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті висвітлено підходи науковців до питання адаптації студентів до навчання у ВНЗ; розкрито авторські підходи до розуміння сутності адаптації іноземних студентів до навчання в українському виші; обґрунтовано фактори, етапи процесу адаптації іноземних студентів до навчання в українському виші як інституті соціалізації особистості; з'ясовано поняття адаптованість іноземних студентів як стан гармонійної взаємодії іноземних студентів з новим навчально-виховним та соціальним середовищем.

Ключові слова: адаптація, адаптованість, фактори адаптації, етапи адаптації, іноземний студент, навчання в українському виші.

Однією з тенденцій розвитку сучасної освіти є її інтернаціоналізація, яка виражається в збільшенні кількості студентів, що здобувають освіту за межами рідної країни. Як свідчить статистика, приблизно двоє зі ста тих, хто навчається у вищій школі у світовому масштабі, є іноземними студентами. Найбільший контингент іноземних студентів сьогодні приймають США, Канада, Австралія, Франція, Німеччина, Великобританія.

До України щорічно на навчання приїздить понад 40 тис. студентів з різних країн світу. Згідно зі звіту інституту статистики ЮНЕСКО, у 2010 р. в Україні навчалось понад 37,7 тис. міжнародних студентів. Найбільш привабливими українські виші є для китайських студентів (у вказаний період в Україні навчалось 5,2 тис. китайців). Цікаво, що Міністерство освіти і науки України оцінює кількість іноземних студентів вищою, ніж ЮНЕСКО. Так, за словами Д. Табачника, в 2011 р. в Україні навчалось 53,5 тис. іноземців. Отже, підготовка іноземних студентів має політичну, економічну й соціальну значущість для країн, які надають освітні послуги, що виводить проблему створення особливих умов для цієї групи осіб на державний рівень.

Щодо дослідження науковцями проблеми адаптації студентів до умов ВНЗ, то перші дотики до зазначених питань припадають на 60–70-ті рр. ХХ ст. Дослідники (Д. Андреева, Р. Нізамов, В. Секун та ін.) акцентували увагу на виявленні проблем, труднощів адаптації; визначенні особистісних якостей, що забезпечують найбільш ефективну й швидку адаптацію.

У подальшому значний інтерес науковців (Р. Бибріх, Т. Буякас, Т. Кудрявцев, Л. Мітіна, А. Сухарев, Т. Щеглова та ін.) викликали питання динаміки процесу адаптації студентів, проблеми подвійної адаптації студентів (адаптація до ВНЗ та обраної професії), факторів, що зумовлюють її успіх (наявність професійної орієнтації особистості; знання про умови організації навчання у ВНЗ; сформованість у студентів професійно важливих якостей; рівень ставлення до навчання та майбутньої професійної діяльності), змін, що зазнає особистість у процесі адаптації, формуванні в майбутніх фахівців “образу – Я”.

Мета статті – висвітлити питання щодо адаптації студентів до навчання у ВНЗ; розглянути підходи до розуміння сутності адаптації іноземних студен-

тів до навчання в українському виші; розкрити фактори, етапи процесу адаптації іноземних студентів.

У контексті адаптації іноземних студентів до навчання в українському виші перш за все зазначимо, що освіта являє собою безмежний соціокультурний простір, де зароджуються моральні цінності, цілі й сутність людського буття. Вона слугує основою для розвитку духовного потенціалу студента, його самосвідомості в культурно зумовленому середовищі, забезпечує умови для його саморозвитку, визначаючи ціннісну основу. Важливим орієнтиром в освіті вищої школи є індивідуальність студента, його неповторність та унікальність. Студент виступає як активний суб'єкт освітнього процесу, де провідною визнається його активна позиція.

Поняття адаптації студентів до навчання у ВНЗ було предметом дослідження значної когорти науковців (Г. Александров, Т. Алексеева, Н. Бордовська, О. Орехова, П. Просецький, А. Реан, С. Розум, І. Ширяєва та ін.), які по-різному розуміли його, розглядаючи як: процес активного пристосування й вольової реалізації засвоєних норм та цінностей в умовах конкретної ситуації; пристосування особистісних якостей до умов цього ВНЗ і формування на цій основі нових соціально та професійно значущих якостей, що забезпечують реалізацію особистісного потенціалу студента [1, с. 28]; активне творче пристосування студентів до умов вищої школи, у процесі якого в них формуються вміння й навички організації розумової діяльності, здібності до обраної професії, раціональний колективний та власний режим праці, дозвілля й побуту, система роботи з професійної самоосвіти та самовиховання професійно значущих якостей особистості [5, с. 21]; процес активного пристосування студентів до навчально-виховного середовища ВНЗ, що включає оволодіння знаннями, уміннями й навичками, новими формами та методами навчальної роботи, залучення до нових видів пізнавальної й наукової діяльності, засвоєння нових соціальних норм, звичаїв, традицій, вимог колективу, нових побутових умов життя в студентському гуртожитку з урахуванням особливостей національної культури, цінностей, норм [4, с. 116]; процес взаємодії студента з освітнім середовищем вищого навчального закладу, що включає внутрішні зміни його особистісних характеристик, уявлень про життя; засвоєння необхідних для життєдіяльності нових соціальних норм, відносин, що базуються на навчальній, трудовій, культурній, комунікативній діяльності, та активний вплив на середовище згідно з особистісними та суспільними потребами, прийняттям на себе нової соціальної ролі; формування стійкої системи ставлення до всіх компонентів педагогічної системи, що забезпечують адекватну поведінку, сприяють досягненню цілей педагогічної системи.

Для нас цікавими виявилися погляди Т. Волгіної, яка акцентує, що адаптація до вузівського способу життя, навчання, дозвілля пов'язана зі стрімкою зміною соціального стану особистості. Основний зміст процесу адаптації дослідниця визначає як: нове ставлення до професії; засвоєння нових навчальних норм, оцінок, способів та прийомів самостійної роботи; пристосування до нового навчального колективу, його звичаїв і традицій; оволодіння новими видами наукової діяльності, науково-дослідної роботи студентів; пристосування до нових побутових умов у студентському гуртожитку, нових зразків студентської культури, нових форм використання вільного часу [2].

На підставі вищезазначеного можна зробити висновок, що вчені сходяться в думці, що адаптація особистості до навчання у ВНЗ – складний, довготривалий,

гострий, інколи навіть болісний процес, зумовлений необхідністю відмови від звичного, подолання значної кількості різнопланових адаптаційних проблем та професійних труднощів. Адаптація впливає на розвиток особистості студента. Її перебіг здебільшого залежить від особистісних якостей людини, які набувають змін у процесі адаптації. І нарешті, процес адаптації студентів (зокрема іноземців) до умов ВНЗ має свої особливості, відмінні від професійної адаптації фахівця.

Отже, вищий навчальний заклад як соціальний інститут виконує адаптивно-адаптувальну функцію. З одного боку, налаштовує навчальний процес на потреби іноземних студентів, а з іншого – іноземний студент налаштовується на вимоги ВНЗ, і це є проміжною ланкою адаптації студентів у суспільстві. На думку Н. Капустіна, вищезазначене досягається завдяки наявності в освітній системі таких якостей, як гнучкість, відкритість, полікультурність.

Зупинимося на особливостях студентського віку. Період навчання у ВНЗ – важливий етап соціалізації людини, засвоєння нових настанов, правил навчання, цінностей суспільства, який відбувається одночасно з процесом адаптації до навчального процесу. У студентському віці задіяні всі механізми соціалізації: засвоєння соціальної ролі студента, підготовка до оволодіння соціальної ролі фахівця, механізми наслідування, механізми соціального впливу з боку викладачів та студентської групи. Для студентського віку характерно прагнення до самостійності, активного вибору того чи іншого стилю спілкування й поведінки. Повноцінне навчання й творче зростання студента неможливі поза партнерських, колегіальних відносин зі старшими професіоналами. Входячи до співтовариства, студент оволодіває нормами професійної етики: обґрунтованість та виваженість суджень, відкритість новим ідеям, відповідальність перед тими, хто буде використовувати їх на працювання.

Адаптація студентів до навчальної діяльності, на думку дослідників, визначається такими факторами:

– *соціально-психологічними* (вибір навчального закладу, мотивованість до навчання, здібності та внутрішні можливості, наявність попереднього досвіду, навичок);

– *психолого-педагогічними* (загальна підготовленість до професійного навчання, що передбачає достатній рівень навчальної компетентності та цілісність образу майбутньої професії (Д. Порох); суб'єктна позиція студентів у навчальній діяльності й орієнтація на особистісно-професійний саморозвиток; характер спрямованості та рівень професійної діяльності викладача, його здібності до навчання студентів (Л. Почебут);

– *індивідуально-особистісними* (рівень освіти, мовної та мовленнєвої підготовки, мотивованість на здобуття освіти, комунікабельність, наявність знайомих та друзів у новій країні, власна аксіосфера, її співвідношення із загальнолюдськими цінностями тощо).

Дійсно, адаптація іноземних студентів до навчання у ВНЗ торкається перелічених факторів, включаючи також і фізіологічний рівень, коли відбуваються зміни їх внутрішнього стану, настроїв, відчуттів. Крім того, абітурієнт, як правило, не має ясного уявлення про майбутню професію, її завдання. Тим більше він не в змозі оцінити освітню концепцію навчального закладу, вагомість тієї чи іншої навчальної дисципліни для майбутньої професійної діяльності. За таких умов важливим фактором адаптації до навчання стає забезпечення орієнтування студента в тому освітньому маршруті, яким він має йти.

Навчальна діяльність є лише однією з багатьох сторін життя студента. Протягом навчання у ВНЗ кожен студент продовжує свій особистісний розвиток, стикається з багатьма проблемами, пов'язаними з його вступом до дорослого життя (нові ділові відносини, нове середовище однолітків та дорослих, переїзд до іншого міста або країни тощо). Постійне вирішення цих проблем потребує внутрішньої самоорганізації, вміння розподіляти час та сили, стимулює роботу з виявлення й усвідомлення життєвих пріоритетів, уточнення перспективних планів. Підтримка студентів у процесі вирішення цих проблем також визначає процес їх адаптації до навчання у ВНЗ.

Щодо етапності процесу адаптації студентів до навчання у виші, то погляди науковців відрізняються.

Так, І. Симаєва [6] виділяє такі етапи адаптації студентів:

- фізіологічна (близько 2 тижнів);
- психологічна (до 2 місяців);
- соціально-психологічна (триває до 3 років).

П. Просецький [5] акцентує на таких етапах: переадаптація, дезадаптація, реадаптація, десадаптація. Т. Алексєєва [1] презентує власний погляд на динаміку процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ: стадія переадаптації, стадія адаптування, що починається ефектом “обманутих сподівань”, розчарування у професії, стадія постадаптації, що характеризується остаточним оформленням індивідуального стилю навчальної діяльності, звуженням інтересів за рахунок кристалізації професійних інтересів, сформованим колом спілкування і визначенням соціальної ролі [1, с. 29–31]. Дін Сінь виокремлює такі етапи адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ: входження в студентське середовище, засвоєння основних норм інтернаціонального колективу, вироблення власного стилю поведінки, формування стійкого позитивного ставлення до майбутньої професії, подолання мовного бар'єра, посилення відчуття академічного рівноправ'я [3]. На думку М. Вітківської та І. Троцук, етапами адаптації іноземних студентів у ВНЗ є: входження в студентське середовище; засвоєння основних норм інтернаціонального колективу, вироблення власного стилю поведінки; формування стійкого позитивного ставлення до майбутньої професії, подолання мовного бар'єра, зростання відчуття академічної спільноти.

Підсумовуючи, зазначимо, що адаптація особистості до навчання у ВНЗ – складний, довготривалий, динамічний процес. Він коливається, оскільки навіть протягом одного дня відбувається переключення на найрізноманітніші сфери (діяльність, спілкування, самосвідомість). Адаптація студента до умов ВНЗ охоплює всі сфери студентського життя.

На нашу думку, специфіка досліджуваного виду адаптації особистості в його багатоаспектності: це адаптація до умов життя в іншій країні, її традицій, культури, норм суспільної поведінки, нового соціального оточення; цінностей, норм; навчально-виховного середовища ВНЗ, що включає оволодіння знаннями, уміннями й навичками, новими формами та методами навчальної роботи, залучення до пізнавальної й наукової діяльності; міжкультурної комунікації з представниками країни перебування тощо.

Унаслідок вищезазначеного логічно дійти такого висновку: *адаптацію іноземних студентів до навчання у вищих закладах України розуміємо як процес активного пристосування студентів до умов життя в іншій країні, її традицій,*

норм суспільної поведінки, нового соціального оточення; навчально-виховного середовища, що включає нове ставлення до професії, навчальних норм, оцінок, способів та прийомів самостійної роботи; навчального колективу, його звичаїв і традицій; нових зразків студентської культури, форм використання вільного часу; засвоєння та визнання особистістю цінностей, комунікативних норм і вимог нового соціального середовища.

Результатом процесу адаптації іноземних студентів є адаптованість. Відповідно, адаптованість іноземних студентів – стан гармонійної взаємодії іноземних студентів з новим навчально-виховним та соціальним середовищем, в якому вони задовольняють більшість власних фізичних і духовних потреб, адекватно виконують вимоги до них у процесі навчання й позитивно налаштовані на нове соціальне середовище.

Труднощі, пов'язані з адаптацією іноземних студентів, можна поетапно вирішити, урахувавши механізм, що виокремлений в адаптаційному процесі (автономність, асиміляцію, інтеграцію), і таким чином скорегувати їх входження в освітнє середовище. Фасилітації адаптації іноземців у ВНЗ сприяє спеціальним чином організована педагогічна підтримка.

Висновки. Навчальна діяльність іноземних студентів, що здобувають освіту в українських вишах, їх професійне становлення й розвиток залежать від успішної адаптації до українського вишу. Адаптація іноземних громадян – змістовно складний та багатоплановий, досить гострий процес. Це не лише адаптація особистості до соціальної ролі та соціального стану “іноземного студента”, а й оволодіння нею новим соціокультурним, соціокомунікативним середовищем, життєвим простором. Успіх адаптації іноземних студентів до навчання в українському виші залежить від ефективної педагогічної підтримки зазначеного процесу.

Список використаної літератури

1. Алексеева Т.В. Психологичні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Т.В. Алексеева ; КНУ ім. Тараса Шевченка. – К., 2003. – 204 с.
2. Волгина Т.Ю. Адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе: трудности, проблемы, пути их решения [Электронный ресурс] / Т.Ю. Волгина // Электронный научный журнал “Вестник Омского государственного педагогического университета”. – 2007. – Режим доступа: www.omsk.edu.
3. Дін Сінь. Психологічний супровід соціальної адаптації китайських студентів в Україні : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Дін Сінь ; Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 21 с.
4. Орехова Е.Ю. Особенности процесса адаптации студентов коренных малочисленных народов Севера, ханты и манси, к учебно-воспитательной деятельности в вузе / Е.Ю. Орехова // Психолого-педагогические науки : Вестник Поморского государственного университета. – 2006. – № 6. – С.115–121.
5. Просецкий П.А. Психологические особенности адаптации студентов нового приёма к условиям обучения в вузе / П.А. Просецкий. – Минск : Слово, 1996. – 85 с.
6. Симаева И.Н. Динамика эмоционально-чувственного состояния личности в процессе адаптации к деятельности / И.Н. Симаева. – Калининград : Радуга, 2002. – 267 с.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2013.

Син Чжефу. Адаптация иностранных студентов к обучению в высших учебных заведениях Украины

В статье раскрыты подходы ученых к вопросу адаптации студентов к обучению в вузе; показаны авторские подходы к пониманию сущности адаптации иностранных студентов к обучению в украинском вузе; обоснованы факторы, этапы процесса адаптации иностранных студентов к обучению в украинском вузе как институте социализации личности; выяснена сущность понятия адаптивность студентов как состояние гармонического взаимодействия иностранных студентов с новой учебно-воспитательной и социальной средой.

Ключевые слова: адаптация, адаптивность, факторы адаптации, этапы адаптации, иностранный студент, обучение в украинском вузе.

Sin Chzhefu. Adaptation of foreign students to studying at higher educational establishments of Ukraine

Scientific approaches to the question of students' adaptation to studying at higher educational establishments have been reflected in the article; the author's approaches to understanding the essence of foreign students' adaptation to studying at Ukrainian higher educational establishments have been exposed; factors, stages of foreign students' adaptation process to studying at Ukrainian higher educational establishments as an institute of personality socialization have been grounded; the concept of foreign students' adaptability as a state of harmonious co-operation of foreign students with new educational, pedagogical and social environment has been found out.

Key words: adaptation, adaptability, adaptation factors, adaptation stages, foreign student, studying at Ukrainian higher educational establishments.

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

ВИПУСК № 30 (83)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: А.О. Бессараб, С.А. Козиряцька
Технічний редактор: А.О. Бессараб

Підписано до друку 28.02.2013.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 46,45. Обл.-вид. арк. 46,45. Тираж 500 пр. Зам. № 32-13Ж.

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.