

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 10 (63)

Запоріжжя
2010

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П86

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

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 10 (63). – 500 с.

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

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

Голова редакційної ради:

доктор юридичних наук, доцент Монаєнко А.О.

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

Члени редакційної колегії:

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

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
30 червня 2010 р. Протокол № 10.

© Класичний приватний університет, 2010
© Колектив авторів, 2010

До уваги авторів

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

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Бочарова О.А.</i> СПЕЦІАЛЬНІ ТА ЗАГАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ	10
<i>Кабак Ю.В.</i> ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ В УКРАИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА	20
<i>Лізвінський В.Л.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ У 20–30 РР. XX СТ.	23
<i>Тернавская Л.М.</i> ИСТОРИОГРАФИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	27

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Алфімов Д.В.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ (ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ).....	32
<i>Амеліна С.М.</i> КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	38
<i>Биковська О.В.</i> ТВОРЧИЙ ЕТАП РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСТНОГО ПІДХОДУ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ	41
<i>Бобринок В.А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ	48
<i>Гришко Ю.А.</i> ЦІННІСТЬ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО ПОШУКУ	52
<i>Дяченко М.Д.</i> ТВОРЧІ ТА КОМУНІКАТИВНІ СКЛАДОВІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ЖУРНАЛІСТА	59
<i>Колоскіна О.А.</i> ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ Й СИНТЕЗУ	68
<i>Конох О.Є.</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ З ЕЛЕМЕНТАМИ ФУТБОЛУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	73
<i>Кушнірик Н.Я.</i> ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ТВОРЧО ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	76
<i>Лелека С.М., Шапаренко Х.А.</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	81

<i>Маковецька Н.В.</i> АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ.....	85
<i>Маркова В.М.</i> НЕНАСИЛЛЯ ЯК ОДНА З УМОВ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	91
<i>Медведева Е.Р.</i> ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	95
<i>Міронова М.Ю.</i> ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГА З НАДАННЯ ДОПОМОГИ В КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ	98
<i>Одарченко В.І.</i> ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА.....	105
<i>Оловаренко О.І.</i> РОЗВИТОК ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ	108
<i>Переворська О.І., Золотаревська В.О.</i> ЩОДО ПРОБЛЕМИ ІНТОНАЦІЙНОЇ ВИРАЗНОСТІ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ	112
<i>Притуляк Л.М.</i> ВЗАЄМОДІЯ РОДИН І ДИТЯЧИХ САДКІВ У ВИХОВАННІ Й ОСВІТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	116
<i>Приходченко К.І.</i> ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ ЯК ПІДВИЩЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО МОВНОГО РЕСУРСУ ТИХ, ХТО НАВЧАЄ.....	120
<i>Рашковська В.І.</i> ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИКОРИСТАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ПРАВОСЛАВНОЇ СПАДЩИНИ В ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	130
<i>Романенко Ю.А.</i> МЕТОД ПРОЕКТІВ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	137
<i>Савіщенко В.М.</i> СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЮРИСТА	142
<i>Сватъєв А.В.</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДРУНТЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	150
<i>Скірко Р.Л.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ	155
<i>Стадніченко Н.В.</i> ВПЛИВ МИСТЕЦТВА ТЕАТРУ НА КУЛЬТУРНЕ ТА СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ	160
<i>Старовойт С.М.</i> КВАЛІФІКАЦІЙНІ РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	164

<i>Сущенко Т.І.</i>	СИСТЕМНО-ЦІЛЬОВЕ ПЛАНУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	171
<i>Тархан Л.З.</i>	СМЕНА ПАРАДИГМИ ОБРАЗОВАНИЯ – СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ	178
<i>Тищенко О.І.</i>	МЕТОДИ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	184
<i>Торган М.М.</i>	СТРУКТУРА ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ.....	189
<i>Фунтікова О.О.</i>	МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК АКТИВНОГО СУБ'ЄКТА КУЛЬТУРОТВОРЕННЯ	193
<i>Хоменко В.В.</i>	КВАЛІФІКАЦІЙНІ СТАНДАРТИ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ	198
<i>Хуртак І.В., Горбенко Т.А.</i>	ПРО РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ФАКТОРА В КОМУНІКАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	204
<i>Цапов В.О.</i>	ІНТЕГРАЦІЙНА СКЛАДОВА В СИСТЕМІ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	208
<i>Чумакова А.А.</i>	ДО ПИТАННЯ ЗНАЧЕННЯ АДАПТАЦІЇ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ	212
<i>Ширіна О.О.</i>	ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ”	217
<i>Шутько Т.П.</i>	КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ.....	225
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА		
<i>Бунчук О.В.</i>	РОЗРОБКА ПЛАНУ ЄДИНОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ ЯК ГОЛОВНИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	234
<i>Дзундза А.І., Цапова С.Г.</i>	МОЖЛИВОСТІ ЕКОНОМІКО-МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ	238
<i>Кондратова Л.Г.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	243
<i>Котикова О.М.</i>	ЕКСПЕРІМЕНТАЛЬНО-РОЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПОЛІРОЛЬОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	246

Молчанюк О.В.
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПРОЦЕСІ ЕВРИСТИЧНОЇ БЕСІДИ 254

Нікулочкіна О.В.
УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ПРОЦЕС ПІДВИЩЕННЯ
КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ 259

Семенова М.О.
ЗАЛУЧЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ДО ЦІННОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ ТРАДИЦІЙНОЇ НАРОДНОЇ КУЛЬТУРИ 262

ВИЩА ШКОЛА

Анісімова А.О.
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ
ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ
ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ В МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ 267

Виндюк А.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ
В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ
ГОСТИНИЧНО-КУРОРТНОГО ДЕЛА 271

Гороховська Т.В.
РОЛЬ І МІСЦЕ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ
В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ 276

Деркач І.В.
ОРГАНІЗАЦІЯ ЗВОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ
АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ
З КОМП'ЮТЕРНОЮ ПІДТРИМКОЮ 281

Дзюбата З.І.
СТАН СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ
МАЙБУТНІХ АГРАРНИКІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ЇХ ПІДГОТОВКИ
В АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 285

Зєня Л.Я.
СТУДЕНТ ЯК СУБ'ЄКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 289

Каракатсаніс Т.В.
ФОРМИ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН
У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ 298

Кісенко О.О.
СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ 302

Коваленко Ю.О.
ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 307

Кошелева Н.Г.
НОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ
МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ У ВНЗ 312

Кудінов М.В.
ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПИТАННЯ
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СИСТЕМНОГО ПРОЕКТУВАННЯ
СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 324

<i>Малихін О.В.</i> ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	328
<i>Омельяненко Г.А.</i> НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ БАКАЛАВРІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ	335
<i>Петренко Н.В.</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ	340
<i>Полякова І.В.</i> ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ “КРЕАТИВНІСТЬ” У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	346
<i>Пономарьов В.О.</i> ЕКСПЛІКАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ	352
<i>Порох Д.О.</i> СТВОРЕННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ УСПІШНОГО ПЕРЕБІГУ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	356
<i>Радченко А.В.</i> ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я У ВНЗ	363
<i>Сердюкова Р.Б.</i> ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ – ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ, ВИХОВАТЕЛЯ	367
<i>Совва С.М.</i> ФОРМУВАННЯ МІЖНАРОДНОЇ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ В КУРСАНТІВ ВНЗ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	370
<i>Соломіна С.М., Пейчева О.О.</i> ДЕБАТИ ЯК МЕТОД СТИМУЛЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	378
<i>Сущенко Л.О.</i> МОТИВАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ПІДҐРУНТЯ ПЕДАГОГІЧНОГО УСПІХУ	383
<i>Таран І.В.</i> СУТНІСТЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	388
<i>Тимченко-Міхайліді Н.С.</i> ТРЕНІНГ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МИТНИКІВ	391
<i>Тищенко Т.Б.</i> СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ДО МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	397

<i>Токарева А.В.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ВНЗ	402
<i>Хатько А.В.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ОНТОЛОГІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ АЛГОРИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ	406
<i>Черепєхіна О.А.</i> РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ	411
<i>Чернова К.М.</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА	418
<i>Чорна С.С.</i> ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ	422
<i>Чорна Т.В.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	427
<i>Чудіна К.Ю.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ	433
<i>Шевченко Т.Ю.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИКА СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: СТАН, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ	436
<i>Шкільова Г.М.</i> ОБГОВОРЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АНАЛІТИКО-ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП ДОСЛІДЖЕННЯ	442
<i>Шурко Г.К.</i> КОНЦЕПЦІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ	447
<i>Яківчук Г.В.</i> ІНТЕГРАЦІЙНІ ЗВ'ЯЗКИ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	454
АНОТАЦІЇ	462
АННОТАЦИИ	474
ANNOTATION	488

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

БОЧАРОВА О.А.

СПЕЦІАЛЬНІ ТА ЗАГАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

Головне питання, яке викликає постійні суперечки в науковців, – це зв'язок між спеціальними та загальними здібностями. Спеціальні здібності незалежні від інтелекту й водночас пов'язані з ним. На думку деяких учених, розвиток здібностей вимагає від людини володіння високим рівнем інтелекту, однак практика свідчить про інше: талановитою може бути людина розумово відстала, але вже формування й подальший розвиток таланту тісно пов'язаний з високим рівнем інтелекту. Кожна здібність становить складну синтетичну якість людини, в якій поєднуються окремі психічні властивості (чутливість, спостережливість, особливості пам'яті, уяви та мислення). Психологи пов'язують особливості нервової системи, темп навчання та особистісний розвиток зі спеціальними здібностями.

Наукові дослідження зарубіжних науковців І. Божим, Р. Васта, Р. Вехнік, Ф. Гальтона, Дж. Гілфорда, Е. Еріксона, З. Конашевського, К. Левандовської, Т. Левовицького, М. Мантужевської, М. Міллера, Е. Нецке, Ж. Піаже, С. Попека, А. Сековського, Й. Соловей, М. Стасіакевича, А. Стжалецького, Р. Стенберга, М. Хайта, Е. Хацинського, В. Шевчука свідчать, що визначення поняття “здібності” є однією з найважливіших проблем педагогіки, яка внаслідок своєї значущості й актуальності привертає постійну увагу педагогів-практиків, психологів та науковців.

Мета статті – розглянути види здібностей (загальні та спеціальні) у дослідженнях зарубіжних науковців.

Польські науковці поділяють здібності на:

- загальні;
- спеціальні: психомоторні, артистичні (музичні, художні, малювальні, танцювальні, літературні (поезія, проза), акторські), академічні, лідерські;
- творчі.

Зупинимось коротко на характеристиці кожної з них.

Спеціальні здібності. В. Шевчук підкреслює, що фізіологічні та біологічні чинники впливають на виникнення й формування здібностей, але не визначають їх змісту та напряму розвитку: “Ніхто не народжується з музичними, художніми чи історичними здібностями. Значну роль відіграють захоплення. Вони концентрують увагу людини на певних видах діяльності. Головне – це робота та ще раз робота” [6, с. 110–111].

Кожна здібність підпорядковується іншій і вимагає інших вроджених задатків. Варто зазначити, що відмінності людини пов'язані зі специфікою її діяльності. Навіть у таких споріднених сферах, як мистецтво, виступають різні елементарні здібності, наприклад, у художника та скульптора [14, с. 55].

Індивідуальні можливості людини змінюються протягом усього життя, а їх розвиток залежить від подій у культурному житті суспільства, з якими вона стикається і які дають їй змогу виявити себе (або ні) у певних видах діяльності. Здібності пов'язані з опануванням певних культурних символів: мови, звуку, простору. Для розвитку, наприклад, музичного таланту самих лише фізичних здібностей недостатньо, людина повинна опанувати “мову” музики.

Існують певні види здібностей, результат яких можна відразу побачити, наприклад, можна порахувати кількість голів, зафіксувати результати бігу (психомоторні), а є й такі, де результат не можна чітко відстежити, наприклад, поєднання спеціальних здібностей з творчими у спорті (гімнастика, фігурне катання), у поезії та літературі. Спеціальні здібності розпізнаються на підставі конкретних досягнень, вони пов'язані з різними сферами людської діяльності.

У дослідженнях над спеціальними здібностями виділено два напрями. Перший, що стосується загальних ознак, другий – аналізу їх специфіки. Щодо першого, то польський науковець С. Попек розробив структурну модель спеціальних здібностей, яка складається з таких компонентів:

- елементарні складники: уклад нервової системи, чутливість, моторно-рухова активність, що відповідає за координацію тіла, сила та витривалість;
- розумові операції – відбір інформації (кодування та відтворення);
- специфічні розумові задатки (увага, пам'ять, мислення, уява);
- загальні задатки – інтелектуальні здібності;
- розумові операції: засвоєння, зберігання, переробка, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, оцінювання, завершення, абстракція, доказ [14, с. 147].

Використовуючи досягнення психологів, автор запропонував власну модель структури здібностей, виокремлюючи п'ять елементарних складників – психонів (психон – суб'єктивний психічний феномен, що виявляється інтроспективними методами): пізнавальний (знаю, що); інструментальний (вмію як), мотиваційний (намагаюсь); емоційний (відчуваю, що); особистісний (хто) [14, с. 148–151].

С. Попек проаналізував ці психони, пристосовуючи їх зміст до окремих видів здібностей: мовно-літературних, математичних, технічних, художніх.

Другий напрям досліджень стосується аналізу певних видів здібностей, структури та специфіки розвитку.

Психомоторні здібності. Моторна чіткість пов'язана з мозком людини, оскільки він керує фізичним станом та поведінкою людини. Саме тому моторні здібності називають ще психомоторними. Розвиток моторних здібностей відбувається протягом трьох етапів життя людини: початковий (2 роки), перехідний (2–7 років) та зрілий вік, що пов'язаний з покращенням координації рухів. Рухова активність визначає рівень оволодіння власним тілом, тобто своїм руховим апаратом. Вона складається з кількості набутих умінь і стану нервової системи. Отже, рухова активність – це сума двох елементів: умінь та власного стану рухового апарату. Фізична активність – це поняття ширше, воно пов'язано зі станом усього організму людини. Її можна визначити як можливість виконання різних рухових дій, які свідчать про активну діяльність людини. У цьому разі, крім рухових умінь, важливу роль відіграє працездатність усіх органів та функцій організму, що виробляють рухові дії, такі як: силу, швидкість, витривалість, відповідну мотивацію. Оскільки рухова активність з'являється під час фізичного

розвитку й фізичної активності, можна припустити, що вони зумовлені генетично. Однак, як уже доведено практикою, цей зв'язок негнучкий. Рухова активність залежить від будови тіла людини (низька людина ніколи не стане гравцем баскетбольної команди), а для правильного розвитку рухового апарату та його зміцнення необхідні постійні вправи та тренування.

Рухова активність складається з трьох основних систем руху: локомоційної (переміщення), маніпуляційної (процедурна), стабілізаційної [4, с. 59]. У період дозрівання молода людина повністю контролює свої рухи, уміє інтегрувати “необхідне” в єдине ціле. До рухів переміщення належить: ходьба, бігання, скакання, перестрибування; до процедурних: кидання, копання, ловля, удар; стабілізаційні рухи пов'язані з контролем тіла (витягування, качання, стояння прямо, ходіння по деревині). Рівень розвитку фізичної активності в деяких осіб може бути вищим від середнього рівня, оскільки додаткові заняття є основою спортивних досягнень людини. Наприклад, танцюристи й гімнасти при виконанні вправ поєднують стабілізаційні та локомаційні рухи.

Моторна активність залежить не лише від розвитку м'язів і нервової системи. Важливими є сенсорна активність та чуттєве сприйняття зовнішніх предметів (перцепція). Багато ігор вимагають чітких рухів від спортсмена, особливо важливою є реакція. Моторні здібності динамічно розвиваються у 16–25 років, після чого настає спад і, як наслідок, відносно раннє закінчення спортивної кар'єри, тоді як інші здібності людей лише починають розкриватися [14, с. 136].

Емпіричні дані Р. Васта, М. Хайта, М. Міллера свідчать про важливий вплив на розвиток та фізичну активність людини таких чинників, як: харчування, фізичні вправи, належність до певного соціального класу, а також стійкість організму до хвороб.

Дослідження кар'єри видатних спортсменів Л. Небжидовським довели, що в розвитку здібностей значну роль відігравали: заохочення батьків дитини до пізнання нових речей, тренування під наглядом спеціалістів, перебування в групах дітей з однаковими захопленнями та визнання дорослими дитячого успіху [12, с. 20].

Поєднання фізичного розвитку з інтелектуальною активністю в Давній Греції сприяло виникненню нового напрямку калокагатії (kalokagatii). Польська дослідниця Т. Гіза наголошує: “Сьогодні, як ніколи, стало необхідним повернення до джерел історії. Головне завдання сучасної фізичної культури полягає в усебічному розвитку людини. Постійні вправи мають тренувати не лише м'язи, а й загартувувати та формувати волю, характер, цінності й відносини між людьми” [4, с. 59].

Варто зазначити, що більша частина психомоторно обдарованих дітей виявляється під час уроків. Навчальні програми розраховані на вузьку групу дітей, оскільки все частіше в шкільні заняття проникають елементи рекордного спорту. Вправи вимагають чітких та впевнених рухів, а ідеї гармонійного розвитку зовсім забуто, тому уроки фізичної культури перестали бути улюбленими для молоді.

Польський науковець Е. Міхалак наголошує, що при перевірці Верховної контрольної палати негативну оцінку роботи отримали як тренери спортивних клубів, так і шкільні вчителі фізичної культури. Як свідчить аналіз польських освітніх документів, серед тих, хто був покараний дисциплінарними комісіями за порушення професійної етики, переважають вчителі фізкультури [9].

Підсумовуючи, варто зазначити, що психомоторні здібності учні можуть розвивати не лише на уроках фізкультури, а й після занять: у шкільних спортивних секціях, клубах. Успіх у спорті означає фінансовий успіх. Для спортсменів передбачено спеціальні стипендії та пільги при виконанні шкільної програми. Спортивна кар'єра вимагає постійних тренувань та участі в змаганнях, тому учневі не завжди вдається поєднувати навчання зі спортивною кар'єрою.

Артистичні здібності. Артистичні здібності пов'язані з людськими здібностями, що виявляються в різних сферах мистецтва: малюванні, танцях, музиці, літературі, акторській діяльності. Вони виявляються під час занять у секціях, художніх гуртках та клубах за інтересами.

У Польщі існує мережа художніх і музичних шкіл, що теоретично надають можливість кожній талановитій дитини розвинути свої здібності. Однак, з огляду на місце проживання дитини (велике місто чи маленьке село) та фінансові витрати (покупка необхідних матеріалів, музичних інструментів, змагання й конкурси, костюми) важко визнати, що вони доступні всім дітям.

На думку польської дослідниці Т. Гізи, більшість здібних, талановитих дітей приречена лише на навчання за шкільними програмами. До переліку обов'язкових шкільних предметів належать малювання та музика. У дослідженнях Т. Гізи, В. Лімоніт, М. Тучкової підкреслюється, що цим предметам адміністрація польських шкіл приділяє найменше уваги. Початкова школа надає дітям лише елементарні знання про мистецтво. Суттєва відмінність у знаннях учнів з різних шкіл спостерігається виключно у вивченні основних предметів (математика, література, мова), а такі предмети, як фізичне виховання та малювання, майже не враховуються [4, с. 60].

С. Попек наголошує, що розвиток артистичних здібностей залежить від виду мистецтва. Доведено, що значних успіхів у балеті людина досягає у 23 роки, у скульптурі – у 39 років, у прозі – у 44 роки [14, с. 135].

С. Шуман, І. Войнар вважають, що значення ролі мистецтва в процесі навчання простежується у виховних естетичних концепціях. Естетичне виховання – це виховання мистецтвом, у ході якого людина розкриває свої творчі здібності [4, с. 60]. Дослідники доводять, що естетичне виховання не має елітарного характеру, а важливим результатом творчої експресії є переживання та відчуття, що надає процес творіння.

Естетичне виховання посідає особливе місце в дошкільній педагогіці Польщі. Виховання мистецтвом надихає на високі вчинки та аматорські дії. Однак коли йдеться про артистичні здібності, то їх вплив обмежений, а методи індивідуальні.

Підсумовуючи сказане, варто зазначити, що розвиток артистичних здібностей схожий на психомоторний, оскільки стосується двох напрямів: естетичного виховання та спеціальних методів розвитку здібностей учнів.

Музичні здібності. Реакцію дитини на музику можна побачити вже в перші роки її життя. Видатні музичні здібності виявляються, як правило, до семи років. Більшість таких дітей у шість-вісім років уже привертає до себе увагу суспільства. Біографічна статистика свідчить, що музично обдаровані діти характеризуються деякими спільними рисами. Із самого дитинства вони відрізняються підвищеною цікавістю щодо будь-яких звучних об'єктів, рано виділяються швидким та точним запам'ятовуванням музики, а в зрілому віці їх пам'ять часто називають феноменальною.

Спроба навчити дитину співу та ритміки починається ще в дошкільному віці. У школі уроки музики відвідують усі учні незалежно від їх здібностей, оскільки цей предмет включено до навчальної програми. Але сам процес сприйняття музики залежить від темпераменту, індивідуальності дитини та її музичної підготовки. Музична освіта вимагає від людини працездатності та наполегливості [15, с. 158].

К. Левандовська доводить, що музичні здібності розкриваються у дітей від 8–14 років, незалежно від статі. Вони не залежать від інтелектуального розвитку, хоча в людей з видатними музичними здібностями цей зв'язок досить високий (0,70). Критичний період розвитку абсолютного слуху збігається зі вступом дитини до школи. Це саме той період, коли дитячий організм готовий до оволодіння певними навичками під впливом відповідної стимуляції. Дослідження показали, що найсприятливішим дитячим віком для виконання музичних вправ є 7 років. Зацікавлення музикою зростає разом із віком дитини майже до 14 років. На думку авторки, музичні захоплення пов'язані з її музичними здібностями [8, с. 16].

Психологи та педагоги визнають, що музична обдарованість складається з численних незалежних від людини елементарних складників. Дж. Гілфорд вказав на такі музичні якості: почуття висоти звуку, почуття голосності, кольору, а також гармонійних слух. Крім цього, важливими є: почуття ритму, музичний смак, музична пам'ять (показник обдарованості) [8, с. 62].

Багаторічні дослідження М. Мантужевської над природою музичних здібностей у дітей доводять, що особливу роль у їх розвитку відіграють музичні традиції в родині, проживання в місті, непрацююча мати, постійне та систематичне виконання музичних вправ під наглядом батьків, теплі та дружні стосунки, сприятлива атмосфера в сім'ї, педагогічна інтуїція й зацікавленість батьків. Музично обдаровані діти залишають навчання в музичних школах тоді, коли не відчувають мотивації з боку батьків.

Виявляючи музичні здібності та музичні захоплення, учитель застосовує стандартні методи: спостереження, аналіз витворів, опитування [8, с. 99].

Один з найвидатніших польських скрипалів і педагогів Т. Вронський, увів у науковий обіг таке поняття, як художня педагогіка, в основі якої лежать емоції, оскільки на його думку, лише вони є джерелом музичної творчості. Автор підкреслює, що саме вчитель музики володіє глибоким досвідом та знаннями про розвиток музичних здібностей дітей. У музиці “як у жодній іншій галузі переважає індивідуальне навчання, обличчя до обличчя педагога та учня, контакт найінтимніший, який можна собі уявити” [18, с. 122]. Польський науковець З. Конашкевіч вважає, що навчання дитини музиці вимагає від учителя авторитету та майстерності [7]. Автор зауважує, що музична педагогіка – єдина для музичних шкіл, що готують музикантів-професіоналів, і для загальноосвітніх шкіл – споживачів музики [7]. Музична освіта має дві мети: естетичне виховання й навчання віртуозів. Практикою доведено, що більшість людей володіє середніми музичними здібностями, як наслідок, до музичної еліти належать люди зі здібностями вищими за середні. З. Конашкевіч вважає, що систематичні заняття музикою формують естетичний смак, діапазон знань і творчих умінь [7].

Система музичної освіти Польщі обіймає 300 початкових і середніх шкіл, 8 академій, до її складу входять також приватні школи. Е. Хацінський зауважує, що останнім часом музична освіта починає мати всі ознаки елітаризму, оскільки

остання польська шкільна реформа загубила шанси музичної педагогічної освіти та ускладнила умови доступу молоді до музичних навчальних закладів [3]. Як наслідок, погіршилась якість викладання музики в загальноосвітніх школах, зменшилась кількість годин на дисципліну, не вистачає навчально-методичної літератури.

Художні здібності. Художні здібності є предметом дискусій багатьох авторів: В. Лімоніт, В. Ловенфельда, С. Попека, С. Шумана. За С. Попеком, на структуру художніх здібностей впливають: чуттєве сприйняття зовнішніх предметів, зоро-рухова координація, візуальне зображення, художнє осмислення (відчуття прекрасного), емоційне сприйняття, індивідуальні якості, зорова, короткочасна та довготривала пам'ять [14, с. 146].

Польська дослідниця В. Лімонт вказує на зв'язок художніх здібностей з естетичним смаком, творчими здібностями та особистісними якостями людини.

На думку деяких учених, молодший шкільний вік характеризується стійкою творчістю, яка виявляється в уяві та вільній експресії. В одинадцятирічному віці 25,5% дітей проявляють художні здібності, у чотирнадцятирічному – 13,6%, у шістнадцятирічному – 1%, а у вісімнадцятирічному – 5% [4, с. 64]. Такий спад у старшокласників С. Попек пов'язав з критичним ставленням до власних можливостей, копіюванням та стереотипністю. Як наслідок, у дітей зникає бажання використовувати уяву, оскільки внутрішня, індивідуальна модель світу перестає бути генератором творчості. Крім того, дуже часто у творчому процесі в людини виникає відчуття неспроможності та невпевненості у власних силах. Проведене польськими науковцями дослідження серед молодих людей 15–16 років, показало, що лише 3% мають роботи, в яких можна побачити видатні художні здібності [14, с. 136].

С. Попек підкреслив, що кристалізація творчої активності в будь-якій сфері розвиває індивідуальність. Дитяча художня творчість стимулює пізнавальні та емоційні процеси. Художня творчість дитини є проявом знань про світ, її індивідуальності й емоційного ставлення до оточення.

Оцінюючи художню обдарованість, критики, насамперед, аналізують художні витвори, піддаючи оцінці форми (конструкція, пропорції), композиції (гармонія), колоритність (символіка кольору, світу, тінь), засоби вираження (плями, рисочки, фактуру) та ідейну єдність змісту та форми [4, с. 64].

Польська шкільна система для художньо обдарованих дітей обіймає 7 художніх академій, художні відділення у вищих школах, художні гімназії та ліцеї. До її складу належать численні приватні художні навчальні заклади, художні гуртки в будинках творчості та в школах.

Здібності у сфері навчання (академічні). Здібності у сфері навчання – це здібності, що виявляє дитина під час вивчення шкільних предметів. Їх називають академічними, вони є показником глибоких знань у певних науках.

Академічні здібності мають різну динаміку розвитку. До 4 років у мозку дитини утворюється половина зв'язків між нервовими клітинами, що відповідають за більш пізню науку. У 4 роки раніше серед усіх інших виявляються математичні здібності. К. Котларський, досліджуючи кар'єру математично обдарованих учнів, довів, що в досягненні успіху значну роль відіграють такі чинники: переконання про недостатність знань, незадоволення шкільними оцінками, реалізація планів, родинні фактори, особистісні якості (є найважливішими).

Науковцями доведено, що найвидатніші досягнення людей припадають на різний вік (у хімії середній вік – 28 років, у гуманітарних науках та філософії – більше ніж 47–48 років) [14, с. 13].

У гуманітарних науках важливе значення мають мовні (лінгвістичні) здібності. Вони характеризуються специфічним фонематичним слухом, легкістю засвоєння правил орфографії та граматики, тенденцією до сприйняття слів у контексті, пам'яттю, гнучкістю у висловлюванні [5, с. 135–145]. С. Попек довів, що мовно-літературні здібності складаються з таких компонентів: пам'яті, дивергентного мислення, мовної експресії, мислення, уяви, емоційних та перцептивних компонентів [14, с. 144].

Серед науковців існують дві протилежні думки щодо зв'язків між інтелектом та успіхами в навчанні (І. Божим, Т. Левовицький, С. Панек) та браком цих зв'язків (М. Гживак-Качинська). Г. Гарднер та співавтори встановили, що кореляція між рівнем інтелекту та шкільними досягненнями дорівнює 0,5 [4, с. 65]. Подібний невеликий зв'язок існує між творчістю й навчанням. Інтелектуальні здібності необхідні для запам'ятовування, а творчі здібності – для проблемного навчання. Польськими науковцями доведено, що кожний четвертий учень, який має високі результати в тестах креативності й інтелекту, не досягає значних успіхів у навчанні [17, с. 72–73]. Результати досліджень Р. Вехніка свідчать про важливу роль психічних чинників у навчанні. Високий рівень здібностей до навчання (вимірюється результатами досягнень) мають учні як з високим рівнем інтелектуальних здібностей, так і творчості. Інтелектуальні здібності мають більший вплив на процес навчання, ніж творчі [4, с. 66].

М. Тучкова стверджує, що рівень використання в шкільній науці інтелектуальних здібностей учнів пов'язаний з рівнем їх особистісного ставлення до науки, мотивацією до навчання, а також вольовими якостями [16, с. 384]. На формування й розвиток здібностей, а також особистісні якості впливають виховання в родині та навчання в школі.

Г. Гарднер довів, що школа навчає дітей “діяти поза контекстом” і “використовувати систему знаків” [4, с. 66]. Найкраще справляються зі шкільними завданнями учні, які мислять незалежно від контексту та оперують символами. Для учнів, що досягли значних успіхів у науці, а отже, здатних до навчання, характерним є вміння пристосуватися до вимог школи, оскільки учні з низькими результатами в навчанні менше ідентифікуються із цінностями, яким віддає перевагу школа [16, с. 379].

Відносно високий рівень інтелекту, високі оцінки, систематична праця, на думку Г. Гарднера і його співавторів, є запорукою шкільного успіху [4, с. 66]. Науковці наголошують на тому, що суспільне сприйняття цих чинників зумовлено культурою країни. Так, американські батьки слабкі результати роботи своїх дітей приписують браку здібностей, а батьки-азіати – недостатній роботі. Шкільний успіх не є запорукою успіху в майбутньому. Лідер у гімназії не стає автоматично лідером у ліцеї, оскільки в процесі навчання постійно змінюються стандарти вимог.

Невирішеним у польській освіті, як, мабуть, і в інших країнах, залишається питання щодо досягнень учнів у таких дисциплінах, як: історія, географія, природа, філософія, економіка. Польські науковці В. Добролович та Р. Шульц вважають, що до особливої категорії належать діти з технічними здібностями. Автори

наголошують, що в шкільних програмах бракує практично-технічних занять, і цей вид умінь перебуває поза контекстом загальноосвітньої школи [4, с. 67].

Лідерські здібності. Лідерські здібності розкриваються в процесі взаємодії людей, які утворюють спільну групу. На її структуру впливають суспільство та соціальний уклад. Існують різні групи людей з різною чисельністю та завданнями. Кожна людина бере участь одночасно в декількох групах, посідаючи лідерські позиції, або, навпаки, відіграє роль спостерігача [10]. Лідер групи має найвищий статус. Життєвою практикою доведено, що під час перебування в колективі в людей підвищується рівень мотивації, самооцінка, простежуються певні ознаки суперництва. Колектив надає людині відчуття безпеки, стимулює до сміливих вчинків та вирішення складних завдань. Невід'ємним компонентом функціонування групи є сприятлива дружня атмосфера.

Особливу категорію становлять люди віком 12–13 років та 17–18 років. Це – неформальні групи, для кожного члена якої важливими є популярність та авторитет. Показниками популярності є як шкільні успіхи, так і злочинні вчинки.

Завдання, що виконуються в групі, можна віднести до трьох категорій: виробничі, дискусійні та вирішення спільних проблем. Для того, щоб група виконала завдання, має бути людина, яка поведе за собою колектив і візьме на себе відповідальність [13].

Якщо людина виконує роль лідера в групі, вона очікує, що інші захочуть її почути. Людина, яке прагне влади, має довести свою довершеність перед іншими кандидатами. Влада надає можливість управляти іншими людьми, вона вимагає авторитету, професіоналізму, примусових дій та нагород [10, с. 247]. Лідер може використовувати авторитарний, ліберальний, демократичний стилі керівництва та виконувати особливу роль (наприклад, емоційну: турбується про сприятливий клімат у колективі). Успішний розвиток колективу вимагає від лідера поєднання всіх стилів керівництва.

Основними лідерськими якостями є: інтелектуальна довершеність над іншими, гнучкість у вирішенні питань та швидкість мислення. Лідер краще за інших уявляє перспективи розвитку колективу, прогнозує можливі помилки й невідповідності, запобігаючи їм та беручи на себе відповідальність.

С. Остер у своїх дослідженнях визначив основні лідерські якості: потреба у досягненні мети, вміння вирішувати проблеми, упевненість у собі, ініціатива, чітке усвідомлення мети, раціональність, прогностичність, легке входження в довіру [13, с. 242].

Е. Нецкі вказує на такі лідерські якості: вчинки, що відповідають меті розвитку колективу, високий інтелектуальний рівень, пристосованість, високий рівень освіти, гнучкий підхід до роботи, вміння співпрацювати, відповідальність за вчинки, популярність, мотивація лідера, жага до влади, ініціатива, витривалість [10].

Головну роль в оцінюванні лідера відіграють його поведінка та вчинки. Серед головних якостей, що найчастіше застосовуються під час впливу на колектив, є: презентабельність, особистий шарм, демонстрація знань, інформація про членів групи, зменшення дистанції, аргументація фактів, непохитність перед поразками, шанобливе ставлення до членів колективу [13, с. 244]. Хоча, безумовно, можна назвати ще одну особливість лідера – емоційний стан.

Варто зазначити, що на формування лідерських здібностей впливають особистісні риси людини та її поведінка, яка відрізняє її від інших. Ці здібності виявляються вже в дошкільному віці, коли діти починають створювати перші колективи.

Так, Р. Васта, М. Міллер та М. Хайт вважають, що найпопулярнішими якостями дитини серед однолітків є: шкільні досягнення, фізична сила, а іноді навіть незвичні імена. Діти виявляють дружні стосунки, підтримують один одного, спільно вирішують конфлікти та проблеми, потребують дружби; у них з'являються спільні інтереси й захоплення. Риса, що негативно впливає на розвиток групи, – агресивність [4, с. 69]. Трапляються випадки, коли обдаровані діти перестають цікавитися роботою колективу, віддаючи перевагу індивідуальній діяльності. Головними причинами є негативний досвід у спілкуванні з однолітками та особливості характеру (темперамент).

Лідерські здібності відіграють важливу роль у період зрілості дитини, коли важливою стає думка однолітків. Діти можуть впливати позитивно чи негативно один на одного, проводячи багато часу разом. Практикою доведено, що одинадцятирічні діти проводять з дорослими менше ніж 10% часу, а з однолітками – 60%.

Загальні здібності. Інтелект, як загальна розумова здібність, виявляється в багатьох сферах життєдіяльності людини, головним чином, у пізнавальній, розумовій та навчальній.

Французький науковець Ж. Піаже вважає, що інтелект є особливим чинником біологічної адаптації людини, тобто організаційним чинником, функція якого полягає у структуруванні світу. Інтелект людини утворюється на основі умовних рефлексів, з якими дитина народжується. Завдяки взаємодії з оточенням, дитина адаптується до світу на новому рівні.

Інтелект у концепції Ж. Піаже – це форма рівноваги відносин особистості із зовнішнім світом; форма адаптації, що здійснюється завдяки процесам акомодатції та адаптації. Спочатку автор відстоював думку, що розвиток інтелекту відбувається в процесі дорослішання людини, але ґрунтовні дослідження довели, що в основі пізнавальних чинників лежать нейрофізіологічні процеси. Формування відповідних мозкових структур є результатом як “дозрівання”, так і зв’язків дитини з навколишнім середовищем. Так, у дослідженнях автора підкреслено важливість раннього пізнавального досвіду дитини в подальшому розвитку її здібностей (не лише розумових) [16, с. 99–100].

Існують дві форми інтелекту: плинний та кристалізований. Перший пов’язаний з біологічними процесами. Кульмінацією розвитку є 21 рік. У цей період люди максимально розвивають свої інтелектуальні можливості, які вимірюються за допомогою тестів інтелекту (матриць Равена) [4, с. 71]. З дорослішанням рівень інтелекту знижується. Плинний інтелект характеризується швидкістю запам’ятовування, а також індуктивним мисленням, оперуванням просторовими образами. Поступовий розвиток плинного інтелекту триває до закінчення юності, а потім знижується в дорослому та похилому віці, тому що цей тип інтелекту відображає в основному фізіологічні можливості нервової системи (Дж. Хорн).

Кристалізований інтелект розвивається інакше, оскільки залежить від плинного, активності людини, мотивації та чинників середовища. Його розвиток не зупиняється разом з плинним інтелектом, а навпаки, у процесі спеціалізації

людини в певних галузях його рівень зростає. Кристалізований інтелект приходить з досвідом і освітою, він спирається на знання та вміння, які накопичені протягом тривалого часу. Він виявляється у здатності встановлювати відношення, формулювати судження, аналізувати проблеми й використовувати засвоєні стратегії для розв'язування задач. Ця форма інтелекту набувається шляхом інтенсивних контактів з культурним середовищем. Кристалізований інтелект часто підвищує свої показники протягом усього життя людини, поки вона зберігає здатність одержувати та опрацьовувати інформацію. За цими показниками люди в 50 років часто демонструють вищі результати, ніж у юності. Кристалізований інтелект є підґрунтям розвитку мудрості, тобто експертної системи знань, орієнтованої на практичний бік життя (П. Балтес, Г. Крайг).

На думку Ж. Піаже, у житті дитини виступають чітко визначені фази інтелектуального розвитку. Від народження до 2 років дитина здобуває знання через почуття – сенсомоторний період, з 2 до 7 років триває передопераційний період, коли дитина починає малювати та розмовляти. Діти особливо егоцентричні в цей період, оскільки не розуміють ні логічного, ні абстрактного мислення. У 7–11 років дитина вступає в конкретно-операційний етап, вона починає логічно мислити, вирішувати проблеми, класифікувати та систематизувати знання, а в 11–15 років настає так званий період формальних операцій, коли дитина починає замислюватися на тему майбутнього. Розвиток інтелекту має прогресивний характер. Він відбувається майже в усіх людей однаково. Протягом життя результати тестів інтелекту свідчать про його постійність. Загальна схема розвитку не виключає індивідуальних відмінностей. Кожна дитина внаслідок взаємодії із середовищем засвоює інший “матеріал”, який підпорядковується процесам асиміляції та акомодатії. Якість такої взаємодії пов'язана з впливом матері на дитину й помилками в покаранні дитини, що призводять до страху та зниження мотивації.

У початковій фазі наукових досліджень над інтелектом визначено два напрями. Представники першого (К. Спірмен, а пізніше Р. Каттел) виразили переконання, що інтелект є загальною здібністю, що виражає сукупність дій мозку; представники другого (А. Біне, Д. Векслер, Дж. Гілфорд) характеризують інтелект як збір різних пізнавальних функцій. Концепція інтелекту була результатом досліджень, що проводилися над тестами інтелекту. Інтелект трактували спочатку як здібність, що випереджає мислення. У світлі більш пізніх досліджень Ж. Піаже довів, що інтелект розвивається одночасно з процесом мислення [4, с. 70].

Дослідження над розвитком окремих якостей особистості проведене в 1960-х рр. Б. Блумом, починаючи від народження дитини й закінчуючи 17–18 роками. Автор констатував, що майже у 50% дітей (дівчат та хлопців) інтелект розвивається вже до 4 років, у 30% – між 4–8 роками, а у 20% – між 8–17 роками. Результати досліджень фізіології мозку доводять, що, крім середовища, чисельність діючих подразників впливає на кількість створених поєднань між нервовими клітинами. Темп розвитку мозкових клітин між 5–10 роками уповільнюється, а в 10 років досягає максимальної величини [4, с. 70]. Після 10 років відбувається відмирання дендритів, які не створили поєднань.

Висновки. Отже, розглянувши загальні та спеціальні здібності, можна зробити висновок, що вони нерозривно пов'язані з культурою й людськими витво-

рами, які свідчать про наявність у людини певного виду. Різні напрями культури розвиваються завдяки здібностям, унаслідок чого виникають нові продукти людської діяльності. У культурному середовищі відбувається оцінка витворів, завдяки якій автори здобувають певний статус (талановиті, геніальні).

Творчі здібності становлять предмет нашого подальшого дослідження.

Література

1. Горальський А. Теорія творчості / А. Горальський. – Л. : Warszawa, 2002. – 144 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
3. Chaciński J. Powszechne wychowanie estetyczne czy kształcenie wirtuozów? Rozważania o edukacje muzycznej, w Elitaryzm. Mistrz w edukacji / J. Chaciński ; [pod red. M. Szczepańskiej]. – Słupsk, 2001.
4. Giza T. Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole / T. Giza. – Kielce : Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, 2006. – 359 s.
5. Hornowski B. Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych / B. Hornowski. – Warszawa, 1986. – S. 145–155.
6. Encyklopedia psychologii / [pod red. W. Szewczuka]. – Warszawa, 1998.
7. Konaszkiewicz Z. Nauczanie sztuki – dylematy edukacyjne szkół artystycznych, w: Elitaryzm. Mistrz w edukacji / Z. Konaszkiewicz ; [pod. red. M. Szczepańskiej]. – Słupsk, 2001.
8. Lewandowska K. Rozwój zdolności muzycznych / K. Lewandowska. – Warszawa, 1978. – S. 16–99.
9. Michalak J. Odpowiedzialność prawna nauczyciela / J. Michalak. – Edukacja, 2001. – № 2.
10. Nęcki Z. Grupy. Małe grupy / Z. Nęcki // Encyklopedia psychologii / [pod red. W. Szewczuka]. – Warszawa, 1998.
11. Nęcka E. Psychologia twórczości / E. Nęcka. – Gdańsk : GWP, 2001. – 238 s.
12. Niebrzydowski L. Stymulowanie rozwoju dzieci uzdolnionych / L. Niebrzydowski // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 1994. – № 9. – S. 20–22.
13. Oyster C. Grupy / C. Oyster. – Poznań, 2002. – 242 s.
14. Popek S. Barwy i psychika / S. Popek. – Lublin, 2001. – S. 55–151.
15. Strzałecki A. Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością / A. Strzałecki. – Warszawa, 2003. – S. 158.
16. Tyszkowa M. Zdolności, osobowość i działalność uczniów / M. Tyszkowa. – Warszawa, 1990. – 384 s.
17. Wiechnik R. Intelktualne i kreatywne aspekty zdolności eczenia się / R. Wiechnik. – Lublin, 1996. – S. 72–73.
18. Wroński T. Zdolni i niezdolni: o grze i antygrze na skrzypcach / T. Wroński. – Kraków : Państwowe Wydaw. Muzyczne, 1979. – 155 s.

КАБАК Ю.В.

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ В УКРАИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

Большое распространение в послевоенный период получило обучение без отрыва от производства (заочное и вечернее обучение), так как у студентов появилась возможность сочетать занятия в высших учебных заведениях со своей работой. Но именно в это период появилась необходимость внести изменения в организацию и содержание обучения без отрыва от производства. Особенно актуально это было для подготовки инженеров, так как в технических вузах студенты младших курсов разных специальностей изучали много одинаковых общеинженерных и общенаучных дисциплин. Министерством высшего и среднего специального образования УССР было принято решение об организации общетехнических факультетов.

Актуальность публикации состоит в рассмотрении истории становления общетехнических факультетов. Этому вопросу посвящены работы А.Г. Бондарь, М.Ф. Евстифеева, В.И. Питова, В.Н. Попова, Ю.Ф. Чубука и др.

Цель статьи – рассмотреть и проанализировать работу общетехнических факультетов в Украине во второй половине XX века.

Министерством высшего и среднего специального образования 29 февраля 1960 г. был издан приказ, согласно которому разрешалось приступить к организации на территории Украинской ССР общетехнических факультетов с 15 марта 1960 г. [2, с. 30].

Основными принципами общетехнических факультетов было:

- объединение по территориальному признаку на общетехнических факультетах всех студентов-заочников инженерных специальностей;
- унификация учебного плана по всем специальностям инженерных вузов;
- прием студентов на общетехнические факультеты не по специальностям, а по группам специальностей, входящих в ОТФ;
- использование общетехническими факультетами учебно-материальной базы и профессорско-преподавательского состава стационарных вузов.

Согласно Положению об общетехнических факультетах, высшее образование осуществлялось в два этапа.

Первый этап – обучение студентов всех инженерных специальностей по унифицированным учебным планам в течение трех лет. В этот период студенты получали общенаучную и общеинженерную подготовку без отрыва от производства.

Второй этап – обучение студентов на IV–VI курсах заочных, вечерних и очных вузов по учебным планам выбранной специальности. На этом этапе студенты получали специальную подготовку [1, с. 11].

Все общетехнические факультеты делились на две группы: факультеты первой группы создавались на базе высших учебных заведений, а факультеты второй группы – на крупных предприятиях и в местах большого сосредоточения студентов-заочников первых трех курсов, где нет вузов.

Основным преимуществом ОТФ являлось то, что они открывались на предприятиях, где работали заочники.

Только в Донецкой области были созданы такие ОТФ:

- Чистяковский ОТФ Донецкого политехнического института;
- Артемовский ОТФ Украинского заочного политехнического института;
- Горловский ОТФ Донецкого политехнического института;
- Енакиевский ОТФ Донецкого политехнического института;
- Макеевский ОТФ Донецкого политехнического института;
- Рубежанский ОТФ Харьковского политехнического института.

Донецкая область являлась ярким примером массовой организации ОТФ. К началу 1962 г. в Украине работало 63 общетехнических факультета, на которых обучалось 50 тыс. студентов-заочников [2, с. 48]. Инженерно-строительными институтами были созданы такие ОТФ на базе вузов: Днепропетровский ОТФ Днепропетровского инженерно-строительного института, Киевский ОТФ Киевского инженерно-строительного института, Одесский ОТФ Одесского инженерно-строительного института, Полтавский ОТФ Полтавского инженерно-строительного института, Харьковский ОТФ Харьковского инженерно-строительного института. Кроме этого, инженерно-строительными вузами были созданы ОТФ в промышленных центрах и местах сосредоточения студентов-заочников, где не было технических вузов: Кременчугский ОТФ Полтавского инженерно-строительного института, Кремгэсовский ОТФ Полтавского инже-

нерно-строительного института, Ново-Каховский ОТФ Одесского инженерно-строительного института, Черкасский ОТФ Киевского инженерно-строительного института.

Прием на общетехнические факультеты проводился по следующим строительным специальностям:

- “Промышленное и гражданское строительство”;
- “Гидротехническое строительство речных сооружений и гидроэлектростанций”;
- “Городское строительство и хозяйство”;
- “Производство бетонных и железобетонных изделий и конструкций для сборного строительства”;
- “Теплогазоснабжение и вентиляция”;
- “Водоснабжение и канализация”;
- “Автомобильные дороги”.

Учебный процесс на ОТФ проводился по двум формам: вечерней и заочной. Обучаясь по вечерней форме, студенты посещали занятия по 12 часов в неделю. Кроме этого, студенты были обязаны посещать контрольно-консультационные занятия в объеме 4 часов в неделю [3, с. 50]. На контрольно-консультационных занятиях преподаватели оказывали помощь студентам и выясняли, усвоили ли студенты тот материал, который давался им для самостоятельного изучения. Все студенты были обязаны посещать контрольно-консультационные занятия. Количество таких занятий по каждому учебному предмету было разным и зависело от количества материала, которое давалось для самостоятельного изучения студентов.

Для обучения студентов был создан унифицированный учебный план общетехнического факультета с таким количеством часов:

- “История КПСС” – 150;
- “Политическая экономия” – 150;
- “Иностранный язык” – 252;
- “Высшая математика” – 480;
- “Начертательная геометрия” – 72;
- “Техническое черчение” – 144;
- “Физика” – 288;
- “Общая химия” – 126;
- “Теоретическая механика” – 162;
- “Сопроотивление материалов” – 144;
- “Теория механизмов и машин” – 100;
- “Общая теплотехника” – 80;
- “Общая электротехника” – 120;
- “Технология металлов” – 72;
- “Детали машин” – 100 [2, с. 250].

По данному учебному плану проводились занятия не только для строительной специальности, но и для специальностей “Металлургия”, “Машиностроение и приборостроение”, “Транспорт”.

Специалисты кафедр технических вузов внесли существенные изменения в содержание многих учебных предметов. Тщательно были пересмотрены учебные программы, проведена работа по устранению дублирования и удаления

устаревших разделов, введены новые разделы учебных предметов, которые соответствовали современному развитию науки и техники.

Студентам, окончившим ОТФ, выдавалась справка, на основе которой они могли продолжать обучение на втором этапе. Выбор специальности зависел от желания студентов и их работы. Если студенты до поступления на ОТФ работали не по специальности, они должны были во время обучения на ОТФ перейти на другую работу, соответствующую той специальности, которой они обучались в вузе.

После окончания общетехнического факультета студенты продолжали обучение в технических вузах по избранным специальностям с отрывом и без отрыва от производства. Лучших студентов ОТФ рекомендовали для продолжения обучения в вузы с отрывом от производства и выплатой стипендий за счет предприятий, на которых они работали. Остальные студенты могли продолжить обучение в стационарных вузах или на ОТФ, где они закончили первые три курса. Если у ОТФ была необходимая материально-техническая база и достаточное количество студентов старших курсов, то ОТФ могли проводить подготовку студентов старших курсов по “сквозным” специальностям, то есть по специальностям, по которым студентов обучали в полном объеме (начиная с приема студентов и заканчивая выпуском дипломированных специалистов) [2, с. 164].

Со временем на основе ОТФ были организованы техникумы, училища и высшие учебные заведения. В качестве примера можно назвать Винницкий политехнический институт (в данный момент Винницкий технический университет), который был создан на основе ОТФ Киевского политехнического института в 1974 г., а также Макеевский инженерно-строительный институт (сегодня это Донбасская национальная академия строительства и архитектуры), организованный на базе Донецкого политехнического института в 1972 г.

Выводы. Большое значение в системе высшего технического образования сыграли общетехнические факультеты. Благодаря их работе многие студенты смогли получить высшее образование и к окончанию вуза стать высококвалифицированными специалистами, владеющими теоретическими знаниями и практическим опытом. А на базе ОТФ, в свою очередь, со временем были образованы техникумы, училища и институты.

Литература

1. Бондарь А.Г. Общетехнические факультеты в Украинской ССР / А.Г. Бондарь // Вестник высшей школы. – 1960. – № 5. – С. 10–14.
2. Питов В.И. Общетехнические и общенаучные факультеты на Украине (новое в заочном образовании) / В.И. Питов, В.Н. Попов. – Харьков : Харьковский ордена трудового красного знамени гос. ун-та им. М. Горького, 1964. – 267 с.
3. Чубук Ю.Ф. Опыт рационализации учебного процесса на ОТФ / Ю.Ф. Чубук, М.Ф. Евстифеев // Вестник высшей школы. – 1963. – № 11. – С. 49–51.

ЛІЗВІНСЬКИЙ В.Л.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ У 20–30 РР. ХХ СТ.

Інтеграція вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір та її орієнтація на гуманістичні цінності підвищує кваліфікаційні вимоги до професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів (ВНЗ). Однією з таких вимог є високий рівень педагогічної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ.

У зв'язку із цим постає питання: а чи відповідає українська система підготовки науково-педагогічних працівників вимогам сучасності? Ні, оскільки в аспірантурі продовжує домінувати тенденція до першорядності фахових і другорядності педагогічних дисциплін. Витоки цієї проблеми, насамперед, необхідно шукати в історико-педагогічному досвіді минулого.

Педагогічна наука має ґрунтовну теоретичну базу щодо підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів у довоєнний період. Початок системного дослідження зазначеної проблематики було закладено в працях А. Бондаря, К.Т. Галкіна, Н. Катунцева, Ю. Курносова, Б.Д. Лебіна, О.Я. Синецького, Є.В. Чуткерашвілі та ін.; статистику підготовки та атестації наукових кадрів в УРСР було надано К.Т. Галкіним, К.В. Гусєвим, С.В. Кононою, Б.С. Розовим, А.Я. Синецьким, О.М. Якушевим; правове регулювання підготовки та атестації наукових кадрів в УРСР досліджено О.О. Абакумовим, І.Г. Воропаєвим, О.Ю. Клімовим, М.П. Кузіним, Л.Ф. Літвіновим, Л.Ф. Петренко, В.М. Полонським, О.Д. Проценко, Ф.І. Пузирьовим, В.П. Сальниковим, Г.І. Федькіним та ін. Вченими було розглянуто й інші питання. Проте головну увагу в їхніх дослідженнях приділено проблемам наукової підготовки аспірантів, докторантів, професорських стипендіатів тощо. Лише незначною частиною дослідників (Т.В. Васильчуком, В.Ф. Ісаєвим, Л.М. Макаровою, Ф.Г. Паначиним, А.П. Шапошніковою та ін.) було здійснено ретроспективний аналіз окремих проблем педагогічної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ.

Отже, проблема педагогічної підготовки професорсько-викладацьких кадрів в 20–30 рр. ХХ ст. є малодослідженою.

Мета статті – визначити особливості педагогічної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ в 20–30 рр. ХХ ст.

Повалення монархії та прихід до влади більшовиків призвели до серйозних труднощів у роботі вищої школи, пов'язаних, насамперед, з катастрофічною нестачею професорсько-викладацьких кадрів, оскільки значну частину наукової та науково-педагогічної еліти було знищено в революційні роки або вигнано з країни як “буржуазний елемент”. Багато хто емігрував за кордон. Інша частина висловила явне неприйняття, пасивну опозиційність чи відверту ворожість щодо радянської влади та науки. Були також і такі, що лояльно ставилися до нового режиму. Проте їх кількісний та якісний склад не міг у повному обсязі задовольнити кадрових потреб тогочасної вищої освіти. У зв'язку із цим було розроблено низку заходів з підготовки нового покоління молодих учених і педагогів: організовано інститут “професорських стипендіатів”, дослідницькі курси, інститут студентів-висуванців. Однак ці форми в основному передбачали підвищення наукової та спеціальної кваліфікації викладачів, і лише незначну частину часу відводили педагогічній практиці. Теоретичну підготовку з педагогіки не проводили зовсім.

У “Положенні про вищі навчальні заклади” [3], прийнятому 3 липня 1922 р., одним із головних завдань було визначено підготовку не тільки науковців, а й майбутніх викладачів для ВНЗ; вказано на те, яким чином повинна відбуватися їх педагогічна підготовка – встановлено спеціальну категорію наукових співробітників, які повинні допомагати професорам і викладачам у їхній педагогічній діяльності; рекомендовано організовувати у ВНЗ предметні комісії, які об'єднували б викладачів споріднених дисциплін. Завдяки цьому було створено реальні перспективи

підвищення педагогічної культури викладачів, оскільки предметні комісії мали великі можливості для обміну досвідом, ґрунтовної постановки методичної роботи, розширення контактів зі студентами тощо. Проте велика кількість та складна керіваність предметних комісій, як зазначає В.Ф. Ісаєв, не дали нового поштовху в розвитку науково-педагогічної діяльності [2, с. 43].

Окреме місце в справі підготовки нових професорсько-викладацьких кадрів мали зайняти науково-дослідні кафедри, які фактично ставали першими зразками радянської аспірантури. Кафедри почали функціонувати після постанови Ради народних комісарів “Про утворення науково-дослідних кафедр та забезпечення роботи науково-дослідних кафедр” від 2 грудня 1921 р. У 1921–1922 рр., за даними сучасного вітчизняного дослідника О.Ю. Осмолівської, було відкрито перші 53 кафедри, де нараховувалось 295 наукових працівників, ще 121 особа готувалася до науково-педагогічної діяльності. Наступного року в Україні функціонувало вже 78 науково-дослідних кафедр, з них 36 – у Харкові, 18 – у Києві, 14 – в Одесі, 8 – у Катеринославі. На кафедрах працювало до 750 осіб, 50% з яких проходило навчання [6, с. 10]. Головний акцент у справі підготовки майбутніх науково-педагогічних кадрів робили на науково-дослідній роботі. І хоча більшість з них далі йшла працювати до вищих навчальних закладів, педагогічній підготовці не приділяли належної уваги.

Для вирішення проблеми нестачі професорсько-викладацького складу суспільних наук Декретом РНК від 11 лютого 1921 р. було створено Інститут червоної професури (ІЧП). Вже 3 жовтня 1921 р. ІЧП розпочав свою роботу. Йому було доручено вести підготовку викладачів суспільних наук для вищих навчальних закладів та працівників для науково-дослідних установ, партійних і державних органів. Основний акцент знову ж таки робили на освоєнні науки. При інституті працювало три відділення: економічне, історичне й філософське. У 1924 р. організовано підготовче відділення. У 1928 р. – історико-партійне, правове, природниче й літературне відділення. У 1930 р. відділення були реорганізовані в самостійні інститути: філософії та природознавства, економіки, історії та історико-партійний. У 1931 р. було відкрито ряд нових Інститутів червоної професури: аграрний, літературний, техніки і природознавства тощо. До середини 1930-х рр. усі навчальні заклади були закриті у зв’язку із зосередженням підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі. Педагогічна підготовка майбутніх викладачів з усіх вказаних напрямів відбувалася шляхом накопичення власного досвіду самостійно або під керівництвом досвідчених викладачів.

У 1923 р. Наркомпрос затвердив “Положення про порядок залишення при вищих навчальних закладах студентів для підготовки їх до наукової і педагогічної діяльності”. За своїм статусом такі студенти були близькі до нинішніх аспірантів. І лише після 21 січня 1925 р., коли Раднарком РРФСР затвердив нове “Положення про науковців ВНЗ” [4] та “Інструкцію про порядок підготовки наукових працівників при науково-дослідних інститутах і вузах з прикладних, точних та природничих наук” [1], аспірантами вперше офіційно стали називати осіб, які готуються до науково-педагогічної діяльності. Прийняттям цих двох документів фактично було закладено основи державної системи підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів.

Головне завдання інституту аспірантури, як зазначено в документах, полягало в тому, щоб готувати наукових працівників, які б вільно володіли науко-

вим методом дослідження, а також були здатні вести викладацьку роботу. Проте аспірантура була зорієнтована в основному на підготовку вчених-дослідників, а не вчених-педагогів. Перед аспірантами стояло завдання обов'язкового освоєння іноземної мови та суспільно-політичного мінімуму, методології та методики дослідження, теоретичних основ обраного напрямку науки. Про теоретичні знання з педагогіки, як бачимо, мова не йшла.

У зв'язку з вищезазначеним постає питання: може, така підготовка й не потрібна була, адже викладачі ВНЗ мали високий педагогічний рівень? Нормативно-правові акти того часу свідчать про інше. У "Положенні про робітничі факультети" від 18 лютого 1924 р. зазначено, що до викладання на робітничих факультетах кандидати допускали лише після того, як дадуть пробні заняття [5, с. 412]. Це свідчить про те, що більшість претендентів, які бажали працювати у ВНЗ, потрібно було перевіряти на здатність проводити лекції, семінари, лабораторні роботи тощо. На слабку педагогічну підготовку викладачів вказано в Постанові ЦКВКП(б) "Про підготовку викладачів для педагогічних навчальних закладів" від 8 жовтня 1927 р. [5, с. 414–415]; в Постанові ЦКВКП(б) "Про підготовку викладачів в педвузах і педтехнікумах і перепідготовці викладачів" від 8 березня 1929 р. [5, с. 418] та ін.

Отже, склався такий парадокс, коли, з одного боку, постійно наголошували на недостатності педагогічної підготовленості майбутніх професорсько-викладацьких кадрів; з іншого – їх педагогічна підготовка відбувалася, як правило, шляхом накопичення емпіричного досвіду.

Важливими організаційними кроками в справі підготовки майбутніх викладачів ВНЗ були:

– Постанова ЦК СРСР "Про навчальні програми і режим у вищій школі та технікумах" від 19 вересня 1932 р., якою встановлювався єдиний порядок підготовки науково-педагогічних працівників – через аспірантуру [5, с. 420–426];

– Постанова РНК СРСР "Про вчені ступені та звання" від 13 січня 1934 р., якою введено вчені ступені кандидата й доктора наук, вчені звання асистента, доцента, професора – у ВНЗ, молодшого та старшого наукового співробітника, дійсного члена – у науково-дослідних інститутах. Відновлення вчених ступенів та звань упорядковувало підготовку кадрів і сприяло підвищенню вимог до науково-педагогічних працівників [5, с. 483].

У постанові РНК СРСР "Про підготовку наукових і науково-педагогічних працівників" від 13 січня 1934 р. визначено порядок зарахування та навчання в аспірантурі. Згідно з постановою, педагогічна та наукова підготовка аспірантів мала здійснюватися за індивідуальним навчальним планом, розробленим вищим навчальним закладом на основі вказівок Всесоюзного комітету з вищої технічної освіти при ЦК СРСР або відповідного народного комісаріату. Основним змістом індивідуального плану підготовки аспірантів визначено самостійну, як науково-дослідну, так і педагогічну роботу [5, с. 482–483].

У "Положенні про аспірантуру" від 31 березня 1939 р. вказано, що педагогічна підготовка аспірантів має проходити за індивідуальним планом та передбачати: 1) участь у методичній роботі кафедри, відвідування лекцій, консультацій і лабораторних занять найбільш досвідчених професорів та викладачів; 2) педагогічну роботу за спеціальністю, починаючи з другого року навчання, з оплатою не вище ніж 50% ставки асистента [5, с. 486–487].

Висновки. Аналіз нормативно-правової бази 20–30 рр. ХХ ст. дав змогу виділити такі особливості педагогічної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ: 1) переймання методичного досвіду старших колег, відвідуючи проведені ними заняття; 2) консультування з досвідченими викладачами; 3) підготовка та проведення пробних занять, методика проведення яких обговорювалася на засіданнях кафедри; 4) участь у проведенні вправ і практичних занять під керівництвом досвідчених викладачів, які читали із цих дисциплін лекційні курси.

Література

1. Инструкция о порядке подготовки научных работников при научно-исследовательских институтах и вузах по прикладным, точным и естественным наукам (21 января 1925 г.) [Электронный ресурс] / В.С. Левоневский. – Режим доступа: <http://pravo.levonevsky.org/basa/soviet/sssр>.
2. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
3. Положение о высших учебных заведениях 3 июля 1922 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.levonevsky.org/basa/soviet/sssр>.
4. Положение о научных работниках вузов 21 января 1925 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.levonevsky.org/basa/soviet/sssр>.
5. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сборник документов, 1917–1973 гг. / [Ф.Ф. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов]. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
6. Осмоловська О.Ю. Державна політика щодо професорсько-викладацьких кадрів радянської України (1920–1930-ті рр.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / О.Ю. Осмоловська. – Донецьк, 2004. – 19 с.

ТЕРНАВСКАЯ Л.М.

ИСТОРИОГРАФИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследование проблемы непрерывного образования активизировалось с 1990-х гг., о чем свидетельствуют научные работы С. Алферова, С. Батышева, Л. Бондаревой, П. Лузина, Н. Ничкало, Л. Сигаевой и др. Вместе с тем исторический аспект этой проблемы остается малоисследованным. Восполнение этого пробела и является *целью* данной *статьи*.

Доклад, представленный ЮНЕСКО Международной комиссией по образованию для XXI века (Доклад Делора), описывает четыре краеугольных камня образования:

1. Учиться жить вместе, развивая умение понимать других, уважать их историю, традиции и духовные ценности и на этой основе воспитывать новое мировоззрение.

2. Учиться, чтобы знать, то есть приобретать достаточно широкое общее образование, дающее возможность глубокого изучения ряда выбранных предметов.

3. Учиться созидать, чтобы уметь творчески воздействовать на свое окружение. Кроме получения технических навыков выполнения той или иной работы, результатом обучения должно стать приобретение профессионализма, позволяющего принимать решения в различных (часто индивидуальных) ситуациях, работать в команде, участвовать в общей производственной или общественной деятельности, овладеть всеми методами сочетания работы и учебы.

4. Учиться жить – ни один из талантов каждого человека не должен остаться нераскрытым. В их числе: память, логическое мышление, творческое воображение, физические возможности, эстетическое чувство, склонность к общению и природная харизма лидера.

В Докладе Комиссии содержится также еще один принцип идеального государства: непрерывно обучающееся общество, в основе которого лежит приобретение, углубление и применение знаний.

Идея непрерывности образования в отечественной теории и практике получила новые интерпретации в стране после 1917 г., чему способствовало формирование новой системы образования. Появлялись новые формы и виды образовательных учреждений, в том числе и для образования взрослых, повышения квалификации работающих. Вместе с тем, если смысл доминирующих до этого трактовок и взглядов на непрерывное образование основывается на гуманистических идеях, то чертами новых интерпретаций выступали идеи участия в служении делу революционного обновления всех сфер жизни общества и, как следствие, необходимости подчинить свое “Я” общественно-государственному “Мы”. В трактовках, раскрывающих понятия “всеобщее обучение”, “постоянное переучивание” и другие, использовались такие понятия, как: “обязательность”, “необходимость”, “долг”, особенно в отношении всеобщего политического образования.

В 1950–1960-е гг. начинается первая стадия современных концепций непрерывного образования – констатационная (В.Г. Осипов), когда приходит понимание того, что непрерывное образование – это нечто иное, отличное от сложившихся “дискретных” форм образования, даже при большом разнообразии, что не сводится оно и к самообразованию, даже систематическому (А. Гартунг, Дж. Кидд и др.). Непрерывное образование рассматривается вначале как проблема образования взрослых, его предназначение видится в компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки, либо в пополнении знаний и в связи с новыми требованиями жизни, профессии.

Однако ограниченность такого подхода была быстро осознана, что выразилось в появлении точки зрения на непрерывное образование как систему, органично сочетающую профессиональное образование взрослых с общим образованием. Цель этого – не только “приспособление” к профессии, а создание оснований для успешной адаптации к жизни в постоянно меняющемся обществе, улучшение “качества жизни”.

Приближение трактовки непрерывного образования к его гуманистическим истокам – суть второй стадии в становлении концепции образования – феноменологической. Здесь в центре внимания – человек, которому следует создать оптимальные условия для развития способностей на протяжении всей его жизни (А. Корреа, П. Лангранд, П. Шкул, Э. Фор и др.). При этом понимании утрачивает смысл традиционное деление жизни человека на период учебы, труда и профессиональной дезактуализации, и на первый план выходит такая проблема, как интеграция индивидуальных и социальных аспектов непрерывного образования. На этой стадии впервые употребляется в материалах ЮНЕСКО сам термин “непрерывное образование” (1968), а после опубликования доклада комиссии под руководством Э. Фора (1972) принято решение ЮНЕСКО, признавшее непрерывное образование основным принципом, “руководящей конструкцией” для нововведений или реформ образования во всех странах мира.

Уточнение основных понятий, целей, факторов, путей и условий реализации непрерывного образования – суть следующей стадии формирования кон-

цепции – методологической (Р. Даве, К. Дьюк, М. Карелли, А. Кроплей, Б. Суходольский и др.). Своеобразным итогом этой стадии разработки проблемы стал перечень признаков непрерывного образования, существенных для анализа и проектирования путей развития образовательной практики: охват образованием всей жизни человека; интеграция “вертикальная” (преемственность между отдельными этапами, уровнями образования) и “горизонтальная” (образовательное воздействие школы, семьи, неформального окружения, средств массовой информации и т. д.); развитие и включение в целостную систему образования внеинституциональных и неформальных формобразований; “увязка” общего, политехнического и профессионального образования; открытость, гибкость системы образования; разнообразие содержания, средств и методик, времени места обучения; возможность свободного их выбора учащимися; равноправная оценка и признание образования не по способам его получения, а по фактическому результату; наличие механизмов стимулирования мотивации личности к учебе как со стороны материальных условий жизни общества, так и через влияние культуры, доминирующих в обществе духовно-нравственных ценностей. Разработка основных представлений о непрерывном образовании, его признаках позволила перейти к следующей стадии развития концепции – теоретической экспансии и конкретизации (В.Г. Осипов), когда разработка ведется применительно ко всем основным звеньям системы непрерывного образования (Т. Ла Белль, Х. Гуммель, Д. Карелли, Ф. Кумбс, В. Митгер, Г. Паркин и др.). Здесь приходит понимание, что эффективность непрерывного образования определяется во многом степенью интеграции и координации всех образовательных центров в рамках единой их системы.

Взаимосвязь, единство теоретических и практических аспектов непрерывного образования – суть стадии практического приложения концепции непрерывного образования, продолжающейся по настоящее время. Здесь уточняется и самопредставление о принципе непрерывного образования, определение этого понятия. В 1984 г. ЮНЕСКО предложена следующая трактовка: “Непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни; эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии как в масштабе страны, так и в масштабе всего мира”.

Это определение, по мнению исследователей, вряд ли может считаться законченным. При его анализе возникает ряд вопросов: что является побудителем непрерывного образования конкретно личности? Что значит “всякого рода сознательные действия”? Их набор может быть любым или должна быть определенная система? Кто в “идеале” инициирует непрерывное образование – личность или общество? Как должны соотноситься их цели? Что значит “в разные периоды жизни”? В отдельные или во все? Определение в значительной степени утопично, ибо такие расширительные трактовки снижают технологичность концепции: “концепция, которая включает все и не исключает ничего, малопродуктивна с точки зрения конкретной политики” (С.Ю. Алферов).

Таким образом, можно констатировать, что нет “монолитной” теории непрерывного образования, скорее это симбиоз идей и подходов, сложившийся под влиянием, с одной стороны, концепций и опыта зарубежной гуманистической психологии и педагогики, и с другой – технократического, прагматического подхода, показывающего связь развития производства с ростом образованности участвующих в нем работников.

Отечественная научная мысль “подключилась” к этой проблематике в 1970-х гг., когда пришло осознание, что проблемы непрерывного образования (прежде всего взрослых) невозможно решать без специальной разработки его методологических, психолого-педагогических, организационно-управленческих, экономико-правовых аспектов. Первостепенное значение для решения этих проблем приобретает трактовка самого принципа непрерывности образования, которое чаще всего рассматривается как требование к организации образовательной практики, предполагающее систематичность совершенствования знаний, умений и навыков, когда образование не прерывается с приходом человека в сферу трудовой деятельности (А.П. Владиславлев). Такая интерпретация принципа непрерывности связана с характеристикой его временной протяженности, во многом обусловлена тем, что первоначально идея непрерывного образования связывалась только с образованием взрослых и реализовывалась по пути осознания тех функций, которые образование взрослых призвано выполнить. В качестве таких функций были выделены следующие: экономическая, социально-экономическая и социальная (В.Г. Онушкин); экономическая, социально-политическая и функция социализации (С.Г. Вершловский); компенсаторная, адаптирующая, развивающая (А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский и др.).

Выделение этих функций позволяло уточнять тактику, разрабатывать конкретные технологии образования. Вместе с тем, нельзя не видеть опасности технократической ограниченности, которая неизбежным образом обуславливается ориентацией образовательного процесса на предстоящую или состоявшуюся роль индивида в общественном производстве. Современное общество нуждается в людях духовных, осмысливающих свое место в меняющемся мире.

Анализ функций непрерывного образования, их динамики делает очевидной мысль о том, что формальные определения непрерывности, упрощенное, буквальное понимание непрерывного образования, когда оно представляется как процесс, не имеющий перерывов, и противопоставляется “конечному” типу образования, привносят путаницу в осознание проблемы, упрощают саму идею нового подхода к образовательной деятельности, сводят ее смысл к замене формулы “образование на всю жизнь” формулами “образование через всю жизнь”, “учение длиною в жизнь”.

Выводы. В настоящее время система непрерывного педагогического образования представляет собой совокупность путей, средств и способов развития компетентной личности в сети государственных, общественных, других учебных заведений и в процессе самообразования. При этом, сохраняя сочетание самостоятельных и государственных форм развития, система непрерывного образования характеризуется единством целевой направленности.

Литература

1. Бхолла Х.С. Доклад Делора: Перспективы развития образования взрослых / Х.С. Бхолла // Перспективы. – 1998. – № 2. – С. 27–44
2. Вершловский С.Г. Непрерывное образование учителя как предмет научного исследования и управления / С.Г. Вершловский // Молодой учитель в системе непрерывного образования : сб. науч. тр. / [отв. ред. С.Г. Вершловского]. – М. : Изд-во АПН СССР, 1986.
3. Гершунский Б.С. Методические проблемы развития системы непрерывного образования / Б.С. Гершунский // Перспективные проблемы развития системы непрерывного образования : сб. науч. тр. / [под ред. Б.С. Гершунского и др.]. – М. : Изд-во АПН СССР, 1982. – С. 5–14.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

АЛФІМОВ Д.В.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ (ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Процеси відновлення, що відбуваються в країні, дедалі частіше переконують нас у тому, що сформуванню правової держави без підлітків до життя у правовому, демократичному гуманному суспільстві без виховання самостійної, відповідальної за свої справи та вчинки людини неможливо. Тому набувають актуальності дослідження з проблем виховання в особистості лідерських якостей. Аналіз психолого-педагогічної літератури переконує в тому, що проблема виховання в школярів лідерських якостей потребує поглибленого дослідження, систематизації й теоретичного узагальнення.

Проблема виховання лідерських якостей особистості набула відображення в працях західноєвропейських та американських учених. Чимало вітчизняних дослідників розглядало не лише виховання лідерських якостей, а й підготовку лідерів.

Мета статті – розглянути психологічні підходи щодо виховання лідерських якостей особистості.

Пояснення природи лідерства набуло реалізації в руслі соціально-психологічних досліджень, зокрема психологічних шкіл:

- психоаналітичної (А. Адлер, З. Фрейд, К.Г. Юнг), що зосередила увагу на несвідомому прагненні до першості, реалізації “комплексу Наполеона”;
- йельської (Г. Лассуел, Б. Скіннер, У. Уайт) і близької за проблематикою франкфуртської (Т. Адорно, Г. Маркузе, Е. Фромм), що аналізує фактори взаємодії лідерів та їхніх послідовників, механізми формування лідерського впливу;
- соціальній психології мас (Г. Лебон, Г. Тард), де лідер постає як гіпно-тизер, ватажок юрби, котрий уміло використовує механізми масового зараження, переконання й вселяння.

Відповідно до поглядів представників зарубіжної психології, проблема лідерства була актуальна завжди. Там, де зустрічаються хоча б дві людини, виникає проблема домінування одна над одною, або проблема лідерства.

Значний вплив на розвиток різних концепцій лідерства справили відомі праці Г. Тарда, Г. Лебона. Всі найбільші досягнення людства, на їхню думку, – результат діяльності великих особистостей; послідовники ж, що становлять більшість, тільки наслідують видатних людей. У цьому наслідуванні Г. Тард вбачає основний закон соціального розвитку. Послідовників він позначає терміном “юрба” і вказує на їхню відсталість, невміння міркувати, рабську покору сильному. Лідер же, на думку Г. Тарда, в ім’я прогресу повинен боротися з відсталістю юрби. Захоплювати її нововведеннями, уміти “бити” юрбу “по нервах” і цим домагатися успіху й підпорядкування. Г. Лебон трактує умови взаємодії

юрби й лідера дещо інакше. Він стверджує, що юрба (послідовники) відіграє головну роль у суспільному житті та домінує над лідером, задає йому мету, завдання й програму поведінки. Юрба може скинути лідера й піти за тим, хто пообіцяє їй нову ілюзію. Тому лідер повинен слідувати за юрбою, використовувати свою владу – неусвідомлено або свідомо, з урахуванням законів психології.

Слідом за працями Г. Гарда й Г. Лебона поступово починають складатися перші теорії лідерства, з'являється сам термін “лідер”, що позначав людину, яка володіє владою та управляє іншими. Цю теорію можна позначити як теорію орієнтації на “великі особистості”. Її не можна назвати теорією лідерства в прямому розумінні цього слова; скоріше, це перша спроба побудувати якусь емпірико-теоретичну платформу на підступах до розробки проблеми лідерства.

У 20–40-х рр. ХІХ ст. зародилася теорія загальних рис лідерства. Теорія рис (та її різновиди) виникла під впливом досліджень англійського психолога і антрополога Ф. Гальтона, який ще на початку століття намагався пояснити лідерство на основі спадковості. У рамках цього напрямку було розпочато дослідження царських династій різних націй, аналіз шлюбів між правителями тощо. Основною ідеєю такого підходу було переконання в тому, що коли лідер має якості, які передаються спадково й відрізняють його від послідовників, то ці якості можна виділити, проте скласти перелік таких рис тоді не вдалося.

Тільки в 1940 р. американський психолог К. Берд склав список із 79 рис, що згадуються різними дослідниками як “лідерські”, але вивченню жодної з них не приділялося достатньої уваги. Таке розмаїття поглядів американський психолог Г. Дженнінгс пояснював суб'єктивізмом цих теорій. На його думку, вони більшою мірою відображали риси самих дослідників, ніж риси лідера.

Над розвитком теорії рис лідерства працювали відомі соціологи Е. Богардус, Сміт, Крюгер. Вони вивчали лідерство в різних соціальних групах на рівні мікросередовища: батьки, знайомі, найближчі родичі. Е. Богардус виділив десятки якостей, якими володіє лідер: почуття гумору, такт, уміння передбачати, розум, здатність привертати до себе увагу, енергія, сильний характер тощо. Він вважав, що пошук рис, необхідних лідеру, є головним завданням, і прагнув знайти певні універсальні риси, що характеризують керівників політичних партій і лідерів злочинного світу.

Істотний недолік теорії рис лідерства – положення про те, що здатність бути лідером є природженою рисою. Лідер наділений певними рисами від народження (інакше кажучи, вони перейшли до нього генетично). Здатність керувати властива обмеженому колу людей, що визначають суспільно-історичний процес. Таким чином, виявилось, що лідер і лідерство є продукт не конкретних соціальних умов, ситуацій, відносин, а уроджений комплекс, біопсихічних властивостей, що забезпечують наділеній цими властивостями людині владу.

Теорія рис лідерства не відзначала тієї важливої обставини, що лідерство, виконання його функцій саме по собі формує або принаймні сприяє формуванню необхідних якостей у суб'єкта лідерських процесів і, якщо довгий час людина виконує цю роль, відбувається присвоєння нормативних вимог ролі, що приводить до закріплення рис особистості, які сприяють ефективному виконанню цієї ролі.

Криза теорії “рис лідерства” призводить до того, що дослідники переносять свою увагу на інші фактори, які впливають на лідерські процеси в групі й

детермінують їх. На зміну теорії рис прийшли ситуативні теорії лідерства, згідно з якими поява лідера є результатом місця, часу й обставин. Тобто в різних конкретних ситуаціях групового життя відокремлюються члени групи, які перевершує інших, принаймні в якійсь одній якості, але оскільки саме така якість і є необхідною в певній ситуації, то людина, яка володіє нею, стає лідером. Ситуаційна теорія лідерства підкреслює відносність рис, властивих лідеру, і передбачає, що якісно різні обставини можуть вимагати якісно різних лідерів.

Одним з основоположників нової теорії лідерства є Р. Стогділл, що опублікував у 1948 р. працю “Особистісний фактор, пов’язаний з лідерством”. Автор висуває гіпотезу, з якої випливає, що лідером стає людина не завдяки своїм рисам, а завдяки ситуації. Лідерство дедалі частіше починають розглядати як функцію групи. Ця думка домінує в проведених дослідженнях.

Теорія ситуативного лідерства набула поширення в соціальній психології. Представниками цієї теорії були В. Дженкінс і Ф. Селзник. Вони відзначали, що в теорії ситуативного лідерства існують серйозні розбіжності з питань варіативності рис і характеристик лідерів, ситуацій та їх мінливості, тобто теорія не може пояснити, чому при такій динаміці змінних природа лідерства не змінюється.

Для того, щоб зняти можливі заперечення, ніби теорія розглядає особистість лідера як маріонетку, американський учений Е. Хартлі запропонував модифікацію цієї теорії. Він припустив, що, по-перше, коли людина стає лідером в одній ситуації, не виключено, що вона стане ним і в іншій; по-друге, в результаті стереотипного сприйняття лідери в одній ситуації розглядаються групою як “лідери взагалі”; по-третє, ставши лідером у певній ситуації, людина здобуває авторитет, що сприяє її обранню лідером і наступного разу; по-четверте, лідером частіше обирають людину, яка має мотивацію для досягнення цієї позиції.

Проте таке розмите формулювання не зняло однобічності із цієї теорії, і, як часто буває в науці, два крайніх варіанти породили третій, більш-менш компромісний, а саме особистісно-ситуативну теорію. У 1952 р. Г. Герт і Р.Ч. Міллс виділили чотири фактори, які, на їх думку, необхідно було враховувати при розгляді феномену лідерства: 1) риси та мотиви лідера як людини; 2) образи лідера та мотиви, що існують у свідомості його послідовників і спонукають їх іти слідом за ним; 3) характеристики ролі лідера; 4) інституціональний контекст, тобто ті офіційні та правові параметри, у яких працює лідер і до яких він та його послідовники залучені. Р.М. Стогділл і Шатлі запропонували вивчати лідерство з погляду статусу, взаємодії, сприйняття та поведінки індивідів щодо інших членів групи. Таким чином, лідерство почали розглядати як відносини між людьми, а не як характеристику окремого індивіда.

Проте існують й інші школи, що зробили значний внесок у вивчення цієї проблеми. Наприклад, теорія очікування-взаємодії, або гуманістична теорія лідерства, згідно з якою лідер має так перетворити групу чи організацію в цілому, щоб індивіду була гарантована свобода здійснення його власних цілей, задоволення потреб, і разом з тим так, щоб він робив внесок у досягнення спільних цілей організації. Ці ідеї були розвинуті в працях Р. Блейка, Дж. Макгрегора.

Приблизно одночасно з теорією ситуативного лідерства виникає й формується інший напрям у розробці проблеми лідерства – теорії “лідерство як функція групи”. Нова теорія стверджує, що група сама вибирає лідера, який здатний задо-

вольнити її інтереси, потреби; лідер виступає в ролі певного інструмента при досягненні групою визначеної мети. Засновником теорії “лідерство як функція групи” є Г. Хоманс, що розглядає лідера як людину, що фокусує на собі основні цінності групи. Всі види взаємодії між членами групи проходять у концентрованому вигляді через лідера, що направляє ведених на досягнення цілей і здійснює контроль над ними. М. Грегор у праці “Лідерство й мотивація” вказує, що лідер для членів групи постає як людина, здатна здійснити досягнення групою мети та задовольнити її потреби. Теорія “лідерство як функція групи” пропонує розглядати інтереси, потреби групи як найважливіші елементи ситуацій, що в сукупності представлені як психічні стани групи, які відображають очікування її членів.

У дослідженнях ряду вчених, проведених ще в першій половині й середині ХХ ст., було виявлено, що висування в позицію лідера зумовлено ефективністю внеску члена групи у вирішення групового завдання (Р. Бейлз, Е. Богардус, Т. Ньюк, Л. Картер, Ф. Слейтер, Р. Стогдилл, Д. Хоманс та ін.). Крім того, у дослідженнях Р. Бейлза, Ф. Слейтера сам “внесок члена групи у вирішення групового завдання” був підданий диференційованому розгляду. Дослідники виходили з розмаїтості типів групової активності. У результаті було виділено дві великі сфери її застосування: “сфера інструментальної активності групи” і сфера “емоційної активності групи”. Відповідно до зазначених сфер було виділено дві основні лідерські ролі: “інструментальний” або “діловий лідер” й “експресивний” або “емоційний лідер”. Цей підхід дістав назву “теорія лідерських ролей”.

На початку 60-х рр. ХХ ст. лідерство розглядали як процес, що виникає зі специфічного набору культурних і групових факторів середовища. Серед представників синтетичної теорії лідерства варто назвати Б. Басса, Дж. Джуліана, З. Холландера. Так, Б. Басс пропонує враховувати три найважливіші змінні в дослідженні лідерства: 1) цілі групи; 2) особистість лідера; 3) фактори, що визначають зміни в груповій поведінці. Зокрема, З. Холландер і Дж. Джуліан розглядають лідерство як відносини впливу між членами групи, що вирішують єдине завдання. Відносини впливу містять у собі, насамперед, відносини лідера й послідовників, коли лідер, віддаючи щось, одержує дещо від ведених. При цьому, якщо внесок лідера у вирішення завдання значний, то зростає його вплив на інших, підвищується його статус, оцінка, визнання.

Прихильники синтетичної теорії лідерства вважають свій підхід вільним від односторонності й таким, що позбавляє від суперечностей між теорією рис лідерства, ситуаційною та функціональною теоріями.

Вищерозглянута еволюція основних напрямів у вивченні лідерства переважає в американській соціальній психології та соціології. Деякі аналогії можна простежити в дослідженнях фахівців Франції й Німеччини.

Наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. значного поширення набувають поведінкові теорії лідерства, що концентрують увагу не стільки на властивостях характеру, скільки на манері поведінки лідера. Особливого значення надавали зовнішній оцінці його з боку оточення, сприйняттю групою послідовників. Вимір у цьому разі будувався на фіксації внутрішньої згуртованості навколишнього лідера структури, а також індивідуальної задоволеності членів групи діями свого керівника. Поведінковий аспект лідерства досліджували Р. Блейк, Р. Лайкерт, Дж. Моутон, Р. Танненбаум, Дж. Форд, У. Шмідт та ін.

Ще одним варіантом поведінкової теорії можна визнати атрибутивні теорії лідерства, що набули поширення в другій половині ХХ ст. (Д. Джіойя, Х. Симз, П. Сьюдфельд, П. Тетлок, Ф. Фідлер та ін.). Основне значення в них надається ступеню волі лідера, що перебуває в прямо пропорційній залежності від очікування послідовників. Саме групі приділяється головна роль у моделюванні лідерської поведінки, саме міжсуб'єктні взаємодії розглядаються як основний фактор впливу на процес ухвалення управлінського рішення.

Зворотний бік проблеми – вплив лідера на поведінку групи й формування відповідного лідерського задуму наслідків, порушений у межах мотиваційної теорії лідерства, розробленої А. Маслоу, Р. Хаусом, де механізм лідерства розглядається в рамках бихевіористської дихотомії “стимул – реакція”. Представники цієї теорії (У. Мітчел, Е. Еванс та ін.) доводять, що ефективність лідерства залежить від його впливу на мотивацію послідовників, на їхню здатність до продуктивного виконання завдання й на задоволення, яке вони відчують у процесі роботи.

Помітне місце серед досліджень проблеми лідерства посідають також теорії обміну. Теорія обміну й трансактного аналізу (Г. Келлі, Дж. Марч, Г. Саймон, Дж. Тібо, Дж. Хоманс та ін.) представляють лідера й навколишнє його середовище як компоненти взаємовигідного обміну: лідер робить у соціальні взаємодії внесок у вигляді самого себе, одержуючи за це певну форму винагороди – групу, організацію, соціум. У цьому разі активна роль лідерського оточення трохи втрачає своє значення, стаючи рівноправним партнером трансактності. Лідера розглядають як того, хто відчуває потреби та бажання своїх послідовників і пропонує способи їх здійснення. Тут акцент робиться на емоційній стороні процесу.

Найбільш показовою в цьому змісті є операційна концепція лідерства Дж.М. Бернса, що виділила два типи лідерів: лідер, що регулює, і лідер, що трансформує. Перший тип являє собою досягнення оптимальних форм згоди лідера і його оточень, що виражається в мінімально креативному впливі його на групу, другий передбачає творчу зміну оточення, що виражається в розвитку кожного члена групи, що потрапляє в радіус лідерського впливу.

Концепція харизматичного лідерства розкриває лідера, що внаслідок своїх особистісних якостей здатний впливати на послідовників. Лідери цього типу відчувають потребу у владі, мають сильну потребу в діяльності й переконані в моральній правоті того, у що вони вірять. Потреба у владі мотивує їх у прагненні стати лідерами. Їхня віра у свою правоту посилює цю потребу. Бажання в такої людини бути діяльною передає людям почуття того, що вона здатна бути лідером. Харизма є формою впливу на інших за допомогою особистісної привабливості, що викликає підтримку й визнання лідерства, забезпечує власникові харизми владу над послідовниками. Концепція харизматичного лідерства є, по суті, продовженням концепції атрибутивного лідерства й споруджуваної на комбінації якостей і поведінки лідера.

Поворот у бік раціональної основи лідерської поведінки відбувався у 80–90-х рр. ХХ ст. У руслі ціннісних моделей лідерства (С. і Т. Кучмарські, Г. Фейрхольм, К. Ходжкінсон). Тут основне значення у формуванні команди лідера надається вже не емоційно-особистісним контактам, а збігу індивідуальної (лідер) і суспільної (група) ціннісних систем. Взаємодія здійснюється не стільки на основі поведінкового домінування лідера, скільки на усвідомленні загальних цілей ініціатора й того, хто приймає. Лідер – це той, хто, з одного боку, переймає сфор-

мований ціннісний устрій суспільства, з іншого – робить спроби його розумної корекції шляхом конструювання й упровадження ціннісно-нормативного ядра.

У соціальній психології колишнього СРСР розвиток проблеми лідерства мало досить складний і часом суперечливий характер. Першими в цій галузі були дослідження С.О. Лозинського, А.С. Залужного, П.Л. Загоровського та ін. Вони розглядали питання лідерства головним чином у дитячих групах і колективах, організованих та стихійних. Більш пізні праці з лідерства належать Г.К. Ашину, І.П. Волкову, Н.С. Жеребовій, Р.Л. Кричевському, Б.Д. Паригіну, Л.Й. Уманському та ін. Актуальність вивчення лідерства як соціально-психологічного явища визначається, насамперед, тим, що останнє являє собою, як зауважує Б.Д. Паригін, один з найбільш значущих факторів групової інтеграції, що сприяють досягненню групових цілей з найбільшим ефектом [6].

Суперечливість у підході до проблеми лідерства в колишньому СРСР була зумовлена різним розумінням його принципів, механізмів і змісту. Так, Б.Т. Лихачов відзначав, що лідерство як явище не характерне для нашого суспільства і його конкретних спільностей – різних соціальних груп і колективів, тому ставити питання про лідерство як наукову проблему у вітчизняній психології неправомірно.

Сьогодні лідерство як наукова проблема не викликає сумнівів. Більше того, спостерігається явний інтерес і увага до неї не тільки в межах соціальної психології, але й у соціології, педагогіці, у різних прикладних дослідженнях.

Нині лідер – це не просто формальний керівник, він одночасно стратег, тренер і наставник. Лідер не повинен брати участі в кожному рішенні, прийнятому командою. Він вірить у її компетентність: у те, що його підлеглі мають відповідний рівень знань і вмінь, щоб приймати оптимальні рішення.

Зарубіжний дослідник Д. Карнегі вважає головними лідерськими якостями ефективного спілкування з іншими людьми, заохочення їх на досягнення мети, розкриття лідера в кожній людині [4].

Сучасні вітчизняні дослідники характеризують лідерство, насамперед, звертанням до людини і має безпосередній стосунок до механізму людських відносин. Зокрема, В. Лучанська зауважує, що людина, яка володіє високими лідерськими якостями та здібностями, здатна зробити процес міжособистісної взаємодії більш цілеспрямованим, більш ефективним і, що не менш важливо, викликати в учасників відчуття осмислення того, що відбувається. До того ж ця взаємодія може бути організована практично в кожній предметній діяльності. На думку дослідниці, високі лідерські якості є особливою обдарованістю [5].

У плані вивчення лідерських якостей важливими, на нашу думку, є висновки І. Беха. Вчений виділяє два основні компоненти в структурі якостей особистості: моральну спрямованість і вольову регуляцію. І. Бех підкреслює, що моральна спрямованість як структурний компонент характеризує почуття, потреби, прагнення, наміри особистості. Людина є носієм і виразником прийнятої нею моралі й суспільних цінностей, цим і позначаються ціннісні орієнтації. Моральні орієнтації регулюються суспільними нормами – правилами честі, моральним кодексом. Спрямованість набуває моральності, якщо людина не лише розуміє обов'язковість дотримання моральних норм, а й глибоко усвідомлює необхідність їх виконання для себе особисто [1].

Аналіз психологічної літератури показав, що першими до проблеми лідерства звернулися зарубіжні психологи. Найпоширенішими концепціями лідерства в зарубіжній психології були персоналістична, лідерської поведінки й функціональна (ситуаційна). Ранні традиційні концепції пропонували визначати ефективне лідерство на основі або якостей лідера, або зразків його поведінки. Ситуаційність у цих випадках не враховували. Ці концепції в кінцевому підсумку потонули в нескінченній безлічі виявлених якостей і зразків поведінки, так і не створивши завершеної теорії. Підходи, засновані на ситуаційності лідерства, пропонували пояснювати ефективність лідерства через вплив зовнішніх факторів, не беручи при цьому до уваги лідера як особистість. Нові концепції спробували об'єднати переваги й досягнення як традиційного, так і ситуаційного підходів.

Висновки. Отже, проведений нами аналіз наукових праць з проблеми лідерства та виховання лідерських якостей особистості показав, що більш питома вага в розробці проблеми, що цікавить нас, належить працям психологічного плану. Підбиваючи підсумки, можна з упевненістю сказати, що проблема виховання лідерських якостей особистості набуває сьогодні великої актуальності. Розглянута проблема не вичерпується лише теоретичними основами, необхідне подальше вивчення зарубіжної й вітчизняної практики щодо виховання лідерських якостей школярів.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Волков І.П. К критике “теории черт” лидерства / И.П. Волков, Ю.И. Емельянов // Человек и общество. – 1973. – Вып. 11. – С. 225.
3. Кричевский Р.Л. Социально-психологические аспекты руководства классным коллективом / Р.Л. Кричевский // Вопросы психологии. – 1979. – № 2. – С. 150–156.
4. Ливайн С. Лидер в тебе / С. Ливайн, М. Кром. – М. : Прогресс-литера : Яхссмен, 1995. – 240 с.
5. Лучанська В. Соціальна креативність і лідерські здібності підлітків / В. Лучанська // Соціальна психологія. – 2006. – № 5. – С. 94–102.
6. Парыгин Б.Д. Основы социальной психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М. : Наука, 1971. – 351 с.
7. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М., 1982. – 258 с.
8. Психология лидерства : хрестоматия / [сост. К.В. Сельченко]. – Мн. : Хаверст, 2004. – 368 с.
9. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
10. Шейнов В.П. Психология лидерства и власти / В.П. Шейнов. – М. : Ось-89, 2008. – 608 с.

АМЕЛІНА С.М.

КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Знаннями, вміннями та навичками професійної й ділової комунікації студенти не зможуть оволодіти, якщо у ВНЗ не будуть звертатись до комунікативного підходу до формування у студентів культури професійного спілкування. Комунікативний підхід до викладання різних дисциплін (фундаментальних, гуманітарних, фахових) може бути одним із шляхів формування культури професійного спілкування у студентів. Комунікативна спрямованість навчального процесу поєднується з аксіологічним і діяльнісним підходами, включаючись таким чином у соціально-культурний та культурно-ціннісний контекст змістового боку професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Таким чином, студенти включаються у сферу професійно орієнтованої культури, загальної культури й культури соціальної групи, на перетині яких знаходиться культура професійного спілкування. Таке поєднання утворює реальні умови для підготовки не просто фахівця певної сфери, а людини високого рівня культури, здатної до творчої самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Комунікація (від латинського “communico” – “спілкуюсь”) філософи, лінгвісти та психологи традиційно розглядали як поняття, близьке до спілкування [5]. Останнім часом поширюється розуміння комунікації як змістового аспекту соціальної взаємодії [2; 3; 4; 7]. Без комунікації не можна навіть уявити собі культуру професійного спілкування. Культура професійного спілкування включає в себе, поруч з іншими сферами, також взаємодію в комунікативній сфері.

Мета статті – розглянути комунікативну взаємодію у формуванні культури професійного спілкування у студентів ВНЗ.

Керуючись визначенням комунікації М. Каганом, згідно з яким: “інформаційний процес – передача тих або інших повідомлень” [1, с. 56], вважаємо за необхідне пробуджувати в майбутніх фахівців прагнення до професійного спілкування й формувати свідоме бажання до обміну інформацією з партнером – повідомлення йому певної інформації та сприйняття інформаційного повідомлення від нього. Водночас поділяємо і враховуємо погляди тих дослідників, які вважають, що комунікативна взаємодія у професійному спілкуванні виходить за межі простого обміну інформацією. Зокрема, В. Семиченко виділяє такі функції комунікативної взаємодії:

- контактна (досягнення співрозмовниками стану готовності до підтримки взаємозв’язку під час взаємодії);
- інформаційна (обмін повідомленнями);
- спонукальна (стимулювання активності партнера);
- координаційна (узгодження дій для організації спільної діяльності партнерів);
- розуміння (правильне розуміння змісту повідомлення та стану співрозмовника);
- емотивна (цілеспрямоване пробудження в партнера необхідних емоційних переживань або зміна за його допомогою власного емоційного стану);
- встановлення відносин (усвідомлення власного місця в системі ролевих, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв’язків у соціумі);
- організація впливу (зміна стану чи поведінки партнера) [6, с. 38].

Розглядаючи вищенаведений перелік функцій комунікативної взаємодії, не можна не помітити, що взаємодія у професійному спілкуванні функціонально тісно пов’язана з комунікативною. Як і комунікативна, взаємодія в професійному спілкуванні стосується, зокрема, формування відносин і знаходження та усвідомлення фахівцем свого місця в соціумі.

Теоретичне підґрунтя може бути закладене в курсі вивчення гуманітарних дисциплін. Наприклад, доцільним є звертання до філософських витоків спілкування та концентрування на особливостях красномовства в різні історичні епохи; риторичних ученнях Аристотеля; ораторському мистецтві епохи еллінізму, прийомми якого успішно використовуються й зараз у діловому та професійному спілкуванні; промовах і риторичних творах Цицерона; ораторському мистецтві римсь-

кої епохи; християнській апологетиці; пізньоантичному красномовстві; східній і західній патріотиці. Необхідно акцентувати, що сучасне ораторське мистецтво спирається на історичні надбання. Зокрема, такі поняття зі сфери мистецтва організації повідомлень, як: “задум”, “ідея”, “тема”, “гіпотеза”, “концепція”, – виникли ще за античних часів. З давньогрецької й римської риторики до нас дійшла структура виступу, основними частинами якої є вступ, виклад, висновки.

У курсі вивчення психології корисним для студентів під кутом зору формування культури професійного спілкування є ознайомлення з психологічними аспектами професійного спілкування, оволодіння ними знаннями про індивідуально-психологічні особливості особистості та формування міжособистісних відносин.

На заняттях з конфліктології студенти додатково дізнаються про комунікативну поведінку в різних ситуаціях спілкування, засоби управління власною поведінкою в стресових ситуаціях і запобігання конфліктам, а також про те, що професійний діалог може бути засобом урегулювання відносин сторін, які конфліктують. Таким чином, студенти залучаються до оволодіння новими для них знаннями про професійне спілкування, сутність культури професійного спілкування та її компоненти.

Крім того, має відбуватися реалізація набутих студентами знань у конкретних ситуаціях спілкування, формування умінь техніки мовлення, що передбачає:

- організацію навчального спілкування на основі суб’єкт-суб’єктних відносин;
- залучення студентів до активної участі в діалогічних формах навчання;
- формування комунікативної поведінки в різних ситуаціях професійного спілкування;
- набуття вмінь слухати опонента;
- тренування умінь “читати” співрозмовника, відчувати його емоційний стан;
- розвиток самоконтролю, особливо в стресових ситуаціях, та вмінь адекватно реагувати на опозиційні висловлювання;
- розвиток умінь бути емпатійним;
- розвиток толерантного ставлення до партнерів у спілкуванні;
- розвиток умінь відстоювати свою позицію та аргументувати власну позицію;
- накопичення досвіду взаємодії учасників вузівського педагогічного процесу;
- розвиток творчості під час пошуку рішень у нестандартних ситуаціях спілкування.

Комунікативні вміння тренуються інтегровано, щоб студенти могли вільно застосовувати їх у реальних ситуаціях. Комунікативно-діяльнісна спрямованість занять сприяє усуненню суперечностей між природним спілкуванням у соціумі та штучним спілкуванням на заняттях.

Шляхом загальної комунікативної спрямованості навчального процесу у ВНЗ можна формувати всі компоненти культури професійного спілкування. Для цього особливу увагу треба приділяти таким формам організації навчальної діяльності студентів, як: рольові й ділові ігри, дискусія, диспут, робота в групах, проектна діяльність, кейс-метод. Вказані форми сприяють формуванню ціннісних і морально-духовних орієнтацій майбутніх фахівців, адже вони передбача-

ють їхню активну взаємодію один з одним і викладачем, рівноправні партнерські відносини, толерантність і повагу в ставленні до опонента.

Викладачам фахових дисциплін треба більш активно впроваджувати в практику проведення нетрадиційних видів лекцій: лекції-бесіди (викладання навчального матеріалу через заздалегідь підготовлену низку питань, відповіді на які отримували в результаті спільної пізнавально-пошукової діяльності викладача й аудиторії); проблемні лекції (моделювання суперечностей з реальних професійних питань, спонукання студентів до вибору та обґрунтування варіанта вирішення запропонованої проблеми, розширення аргументаційного апарату); лекції-провокації (заплановане включення помилки, яка спонукає студентів до дискусії та активного пошуку вирішення проблеми). При виборі навчального матеріалу для проведення комунікативно орієнтованих лекційних і практичних занять рекомендуємо керуватися положеннями особистісно орієнтованого підходу та враховувати:

- вікові особливості й потреби аудиторії;
- рівень фахових знань студентів і їхній комунікативний досвід;
- тематичне, понятійне й фонове наповнення інформаційних блоків навчального повідомлення;
- актуальність дидактичних матеріалів для самостійного виконання професійно орієнтованих завдань (усна й писемна комунікація).

Висновки. Таким чином, унаслідок цілеспрямованої роботи з формування вмінь комунікативної взаємодії й операційно-технологічних умінь майбутніх фахівців на основі обраних засобів (спеціально підібрані вправи, діалогічні методи навчання, тренінги) студенти набувають досвіду вирішення фахових проблем шляхом професійного спілкування, більшою мірою спираються на використання вмінь аргументувати свою позицію, переконувати опонента, вибудовувати власну тактику та стратегію поведінки залежно від ситуації професійного спілкування.

Література

1. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
2. Матвієнко О.В. Професійне педагогічне спілкування як особлива форма взаємодії викладача і студента у навчально-виховному процесі / О.В. Матвієнко // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2006. – Вип. 88. – С. 95–101.
3. Молоканов М.В. Модели коммуникативного взаимодействия / М.В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 51–60.
4. Мусатов С.О. Психологічний зміст педагогічної комунікації / С.О. Мусатов // Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти : науково-методичний збірник / [за ред. Г.О. Балла]. – К. : Наукова думка, 1998. – С. 14–22.
5. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.
6. Семиченко В.А. Психологія соціальних відносин / В.А. Семиченко. – К. : Марістр-S, 1999. – 168 с.
7. Winkel R. Die kritisch-kommunikative Didaktik / R. Winkel // Westermanns Päd. Beiträge 32. – 1980. – S. 200–204.

БИКОВСЬКА О.В.

ТВОРЧИЙ ЕТАП РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСТНОГО ПІДХОДУ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У реалізації позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу важливим є врахування чотирьох етапів: пізнавального, практичного, творчого, соціалізувального. Зокрема, пізнавальний етап спрямований на процес формування пізнавальної компетентності учнів, оволодіння та засвоєння ними понять,

відомостей, навчального матеріалу за напрямками позашкільної освіти, практичний – на формування практичних умінь та навичок особистості. Ці етапи більш детально ми розглянули в попередній статті. Розкриємо особливості третього, творчого етапу реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу. Третій етап, творчий, відзначається здійсненням творчої діяльності учнів, формуванням їх творчої компетентності. Цей етап ефективно реалізується тоді, коли гуртківець у сукупності наданих йому (або зібраних ним) неупорядкованих фактів не тільки усвідомлює можливу проблему, а й розв’язує її. На цьому етапі ефективними є такі форми й методи, що підвищують міцність знань, сприяють розвитку творчої діяльності, а саме: колективні творчі справи, проекти, програми, ігри, тренінги, проблемні ситуації тощо.

Форми позашкільної освіти висвітлено в працях В.В. Вербицького, І.Г. Єрмакова, Н.В. Перепелиці, І.П. Підласого, Г.П. Пустовіта, Т.І. Сущенко, В.В. Ягупова та інших учених і педагогів позашкільних навчальних закладів.

Мета статті – розкрити сутність творчого етапу реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті.

Колективна творча справа (далі – КТС) – одна з найбільш ефективних організаційних форм в умовах реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу, спрямована на розвиток творчої ініціативи учнів, їх співпрацю з педагогами, вирішення комплексу педагогічних завдань, реалізацію конкретного змісту діяльності. Методика підготовки й проведення колективної творчої справи повинна мати завершену логіку, оскільки педагоги з учнями спільно планують, готують, проводять та оцінюють роботу, визначаючи найефективніші шляхи, способи, засоби вирішення практичних завдань і відшукуючи нові варіанти. Ця організаційна форма позашкільної освіти дасть змогу розкрити здібності дітей, а педагогу – побачити різноманіття їх можливостей і використовувати це у своїй роботі.

Найбільш доцільно застосовувати колективні творчі справи, організація й проведення яких передбачає такі стадії:

1. Попередня робота, в ході якої необхідно визначити тему та мету справи, що планується, доцільність її проведення, основний зміст.
2. Колективне планування, що передбачає дії дітей з розробки засад проведення справи й визначення відповідальних (ініціативна, творча група, мікрогрупа, рада справи).
3. Підготовка справи, яка включає конкретизацію плану підготовки та проведення справи, координацію й контроль за виконанням доручень відповідальними.
4. Проведення справи, в процесі якої всі стають її безпосередніми учасниками, оскільки кожен вклав у неї частинку своєї праці або творчості.
5. Підбиття підсумків справи, де на загальних зборах колективу визначається, чи була у справі досягнута спільна мета; що в результаті отримав кожен; що не вийшло; що стане ідеєю наступної колективної справи. Необхідними є участь кожного, його оцінка, висновки тощо.
6. Педагогічний аналіз, який передбачає узагальнення педагогом досвіду, якого набули його вихованці, визначення тих, хто особливо відзначився, відкрився для інших по-новому; якого досвіду набув сам педагог і що необхідно використовувати далі; які нові справи в подальшому необхідно реалізовувати.

Серед колективних творчих справ у реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу треба проводити: “Їм необхідна допомога”, “Перлини природи”, “Заповідник”, “Рослини під охороною”, “Посади калину”, “Посади сад” тощо.

Наступною формою й методом, які доцільно застосовувати на цьому етапі в методиці позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу, є проекти. Їх упровадження ефективно впливає на активізацію творчої діяльності учнів, розвиток їх творчих здібностей, формування практичної готовності до проектно-технологічної діяльності, стимулювання творчості тощо. Як відомо, слово “проект” (від лат. *proiectus* – кинутий уперед) означає план, задум організації, влаштування, заснування чогось. Основною метою проектного навчання є набуття та поглиблення учнями знань і вмінь у процесі планування та виконання практичних завдань. Отже, під проектом як організаційною формою й методом в умовах реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу мається на увазі навчальне завдання практичного характеру, не лише як задум, а і його реалізація учнем або групою за визначеним планом.

Суть проектної технології в процесі реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті полягає в стимулюванні інтересу учнів до вирішення певних проблем, що передбачає оволодіння необхідною сумою знань через проектну діяльність.

Залежно від класифікаційної ознаки проекти можна поділити:

- за характером контактів: внутрішні (організовані всередині одного гуртка або між гуртками навчальних закладів, регіону, країни), міжнародні (за участю представників різних країн);
- за кількістю учасників: одноосібні, парні, групові;
- за тривалістю проведення: короткотривалі, середньотривалі, довготривалі.

Впровадження методу проектів – це тривалий процес. Для досягнення результату потрібно чимало часу, а також серйозна самостійна робота кожного учасника. Позитивною ознакою методу проектів є те, що знання та навички учень здобуває не теоретично в готовому вигляді, без практики, а в процесі виконання конкретного завдання.

Організуюючи роботу над проектом у процесі реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу учні самостійно визначають мету, складають план, практично його реалізують, оцінюють і представляють. Під час роботи відбувається оволодіння теоретичними та прикладними знаннями, прийомами творчої діяльності, оскільки робота над проектом сприяє формуванню в них творчих здібностей і практичного їх застосування. Через проект відбувається процес засвоєння знань, формування вмінь визначати та знаходити шляхи вирішення проблем, що сприяє розвитку творчості й відповідальності.

Здійснювати роботу над проектом у позашкільній освіті в умовах реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу доцільно за трьома етапами, а саме: концептуальним, основним та підсумковим. Так, концептуальний етап передбачає визначення об’єкта дослідження, постановку мети і завдань, вибір методики та необхідних для реалізації проекту ресурсів. Також на цьому етапі необхідно оформити документацію. На основному етапі здійснюється безпосередня реалізація проекту, коригування й уточнення плану, контроль за

ходом роботи, фіксація результатів. Підсумковий етап включає обговорення й презентацію результатів, а також визначення об'єкта та теми наступного проекту.

Під час реалізації проектів педагог позашкільного навчального закладу має пам'ятати, що його діяльність на кожному етапі можна охарактеризувати дієсловами: навчити, спрямувати, допомогти, а не виконувати роботу самому. Отже, він виконує такі функції: допомагає учням у пошуку джерел, необхідних їм для роботи над проектом; сам виступає джерелом інформації; координує весь процес роботи над проектом; підтримує й заохочує учнів; забезпечує безперервну участь учнів у роботі над проектом.

Проект доцільно оформити за таким зразком:

1. Титульний аркуш, де наведена така інформація: назва проекту; назва навчального закладу та гуртка, де він виконується; прізвище, ім'я, по батькові керівника проекту; назва міста (селища, села) і рік.

2. Опис проекту за такою схемою: актуальність; мета й завдання; план реалізації (терміни початку та закінчення, назви етапів, терміни їх здійснення, опис заходів, очікуваний результат); ресурсне забезпечення; результати реалізації.

3. Бюджет проекту.

4. Додатки.

У методиці позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу учні можуть реалізовувати різні види проектів: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані тощо. Так, дослідницькі проекти спрямовуються на проведення науково-дослідницької роботи. Вони потребують визначеної мети, добре обміркованої структури, актуальності, соціальної значущості, предмета дослідження, продуманості методів, підпорядкованих логіці дослідження.

Творчі проекти в реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу можуть мати різноманітну спрямованість і тематику творчого характеру. Це може бути сценарій фільму, програма свята, макет журналу, альбому тощо. Творчі проекти досить часто не мають детально відпрацьованої структури спільної діяльності учасників, оскільки вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату. Учасники заздалегідь домовляються про заплановані результати й форму представлення проекту: рукописний журнал, тематичний вечір, свято тощо.

Ігрові проекти в реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу передбачають організацію та проведення ігрових програм. У процесі реалізації програм учасники обирають собі визначені ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, а також соціальні й ділові відносини, що імітуються вигаданими ситуаціями. У реалізації ігрових проектів домінує такий вид, як гра.

Наступними є інформаційні проекти, які в реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу орієнтовані на збирання інформації про об'єкт, її аналіз та узагальнення фактів, а також ознайомлення учасників із цією інформацією. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції в ході роботи. Інформаційні проекти можуть бути органічною частиною дослідницьких проектів, їх модулем.

Практико-орієнтовані проекти в реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу спрямовані на реалізацію соціальних інтересів учасників, де результат діяльності чітко визначений із самого початку. Особливо

важливою є належна організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентації отриманих результатів. При цьому проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій для кожного з них.

Під час реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу доцільно застосовувати проекти, програми: “Я – громадянин”, “Слідами історії”, “Центр духовної культури”, “Партнерство позашкільних навчальних закладів і родини”, “Я і моя сім’я”, “Історія України в біографії моєї родини”, “Вивчення особистості”, “Моє здоров’я”, “Психологічна абетка”, “Екологія спілкування”, “Шлях до успіху”, “Дозвілля особистості”, “Людина епохи Відродження”, “Основи інформаційної культури” тощо.

Неодмінною й ефективною організаційною формою та методом позашкільної освіти в процесі реалізації компетентнісного підходу є ігри. Це зумовлено тим, що гра взагалі є одним з основних видів людської діяльності, виникнення якої було викликане потребою суспільства у вихованні дітей, підготовки їх до виконання відповідних суспільних ролей у майбутньому. Ігри допомагають реагувати на різні життєві ситуації, які виникають у відносинах між людьми та з навколишньою дійсністю, моделювати аналогічні випадки. Використовуючи ігри як форму й метод позашкільної освіти, через її правила та дії, діти набувають досвіду розв’язання практичних завдань, розвивають системне, просторове й логічне мислення, творчу уяву, фантазію.

Ігри відрізняються між собою терміном проведення та основою ігрового матеріалу. У методиці позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу доцільно використовувати ділові, рольові та пізнавальні ігри. Так, ділові ігри застосовуються для розвитку творчого мислення й формування практичних умінь, стимулювання та підвищення інтересу учня до занять. У цих іграх імітуються реальні й умовні ситуації, обґрунтування яких дає змогу учням самим приймати рішення, застосовуючи набуті знання, що примушує активно мислити та діяти незалежно від свого бажання. Крім того, активність учня збігається з активною діяльністю педагога і є довготривалою. Формулюючи теми ділових ігор, треба враховувати їх проблемно-практичний характер та конкретне завдання.

Поряд з діловими іграми в реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу варто застосовувати рольові ігри, що спрямовані на розвиток в учнів аналітичних здібностей, умінь приймати правильні рішення в найрізноманітніших ситуаціях та поєднувати теоретичну й практичну сторони вмій і навичок. Водночас ці ігри можуть бути основою для проведення ділової гри, яка в певному розумінні є імітацією професійної діяльності.

Змістом розгорнутої форми рольової гри є не предмет і його споживання або його зміна людиною, а відносини між людьми, що виникають через дії з предметами: не людина – предмет, а людина – людина. Аналізуючи основні ознаки методу розігрування ролей у реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу, необхідно виділити: наявність проблеми та розподіл ролей між учасниками її вирішення; різноманітні інтереси учасників; взаємодію учасників ігрового заняття; введення педагогом у процесі заняття коригувальних умов, зокрема припинення обговорення й повідомлення нових даних, які необхідно врахувати при вирішенні поставленого завдання, спрямування обговорення в інший бік; оцінювання результатів, обговорення й підбиття підсумків.

Особливе місце в реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу має бути відведено пізнавальним іграм, орієнтованим на засвоєння учнями знань та вмінь, розвиток їх пізнавальних здібностей. У процесі такої гри кожен учень осмислює теоретичні основи з напрямів позашкільної освіти, вчиться засвоювати знання та оцінювати їх важливість для практичного виконання. Особливістю застосування пізнавальних ігор є наявність у них дидактичного завдання, яке має бути вирішене.

Організацію ігор у реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу доцільно здійснювати трьома етапами: підготовчий, основний та аналітичний. Так, підготовчий етап повинен передбачати безпосередню підготовку до гри, визначення її типу відповідно до завдань, програмних вимог і вікових особливостей учнів у групі. Також визначаються: найбільш зручний час проведення гри (під час заняття або окремо від нього); місце для гри; кількість дітей, задіяних у грі (вся група, невеликі підгрупи, індивідуально); необхідний дидактичний матеріал для вибраної гри (іграшки, різні предмети, картинки, природний матеріал). При цьому активно ведеться підготовка до гри самого педагога (він повинен вивчити й усвідомити весь хід гри, своє місце, засоби керівництва) і дітей (поглиблення їхніх знань, уявлень про предмети і явища навколишнього життя, необхідних для розв'язання ігрового завдання). Підготовчий етап гри можна завершити оголошенням і роз'ясненням правил, які визначаються її метою, темою та змістом (при цьому педагог звертає особливу увагу на поведінку дітей відповідно до правил гри, на чітке їх дотримання; проводить показ ігрових дій, у ході яких педагог навчає дітей правильно їх виконувати, доводячи, що в протилежному разі гра не приведе до потрібного результату; визначає свою участь у грі – в ролі вболівальника, ведучого чи арбітра).

Наступним, основним, етапом є безпосереднє проведення гри, що здійснюється за відповідними правилами, заздалегідь визначеними й узгодженими. Завершальним і відповідальним етапом є підбиття підсумків гри, аналіз її ходу. Це зумовлено тим, що за результатами гри, досягненнями дітей можна судити про ефективність гри і про те, чи будуть набуті в її процесі знання, досвід використовуватися в реальній діяльності. Аналіз проведення гри, оцінювання прийомів підготовки й проведення допоможуть її вдосконалювати та уникнути помилок у подальшому. Аналіз ходу гри дає змогу також виявити індивідуальні особливості в поведінці й характері дітей, а отже, правильно організувати індивідуальну роботу з ними. Самокритичний аналіз використання гри відповідно до поставленої мети допомагає варіювати гру, збагачувати її новим матеріалом у подальшій роботі.

Обов'язковим компонентом гри є чітке встановлення її правил, завдяки яким кожний педагог під час гри керує поведінкою дітей і навчально-виховним процесом загалом. При визначенні правил гри важливим є створення для дітей таких умов, за яких вони одержували б радість від виконання завдання. Водночас дотримуватися правил гри мають усі її учасники й арбітри. Від дітей це вимагає певних зусиль волі, уміння спілкуватися, переборювати негативні емоції, що виникають у разі незадовільного результату.

У реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу доцільно проводити такі ділові, рольові та пізнавальні ігри, як: “Прик-

расимо ялинку нашого району”, “День відкритих дверей”, “Підбиття підсумків за рік”, “Підготовка до змагань”, “Книги для бібліотеки”, “Я в майбутньому”, “Професія дизайнера”, “Захистимо природу” тощо.

Однією з важливих організаційних форм позашкільної освіти, що ефективно впливає на творчу діяльність учнів, їх здатність до взаємодії та прийняття рішень, є тренінг. Під час тренінгу відбувається неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку й розв’язання проблеми, заради якої вона зібралася. Основними ознаками тренінгу є: тренінгова група, коло учасників, необхідне приміщення та приладдя, тренер, правила занять, атмосфера взаємодії й спілкування, інтерактивні методи навчання, структура тренінгового заняття, оцінювання ефективності тренінгу тощо. Тренінги доцільно проводити в групі чисельністю до 15 осіб.

Застосовуючи тренінг у методиці позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу, необхідно вирізняти в його структурі вступну, основну та завершальну частину. Так, вступна частина передбачає створення сприятливої психологічної атмосфери, засвоєння учнями правил роботи групи, налагодження зворотного зв’язку “учасник – група” та “група – учасник”, а також створення ситуації рефлексії. Головними вправами на цьому етапі є знайомство, правила, розминка, очікування та вправи на рефлексію. Тривалість цієї частини має становити до 15 хвилин для тренінгів із часом 1,5–3 години і до 30 хвилин – із часом 6–8 годин.

Основна частина тренінгу спрямована на визначення рівня поінформованості учнів щодо проблеми, її актуалізацію та постановку конкретних завдань для вирішення, надання інформації, засвоєння знань та набуття вмінь і навичок. Ключовими засобами, які варто застосовувати в ході тренінгу, є інтерактивні технології, вправи на оцінювання групових процесів, стану групи.

Завершальна частина – це підбиття підсумків роботи, оцінювання набутого досвіду та вправи з налаштування учасників на позитивні відчуття, вправи на рефлексію та відновлення сил учасників, прощання. З’ясовано, що тривалість цієї частини, як і вступної, має становити до 15 хвилин для тренінгів з часом 1,5–3 години і до 30 хвилин – з часом 6–8 годин.

Особливе значення в реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу можуть мати такі тренінги, як: “Арт-терапія”, “Покликани вигравати”, “Розкриємо здібності”, “Правила конструктивного вирішення конфлікту”, “Комунікативна компетентність”, “Створення позитивної Я-концепції”, “Подолання критичних життєвих ситуацій” тощо.

Висновки. Таким чином, реалізація третього, творчого етапу в позашкільній освіті на основі компетентнісного підходу забезпечить розвиток творчої діяльності, здібностей, нахилів і уяви особистості. Найбільш ефективним на цьому етапі є застосування таких форм і методів, як: колективні творчі справи, проекти, програми, ігри, тренінги, проблемні ситуації тощо.

Література

1. Закон України “Про позашкільну освіту” // Освіта України: нормативно-правові документи : зб. нормат. док. / [голов. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Міленіум, 2001. – С. 229–251.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
3. Педагогика : учеб. пособ. для пед. училищ / С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1987. – 368 с.

4. Перепелиця Н.В. Загальна педтехнологія роботи гуртків та інших творчих об'єднань у позашкільних навчальних закладах : навч.-метод. посіб. – Суми, 2004. – 90 с.
5. Позашкільна освіта в Україні : навч. посіб. / [за ред. О.В. Биковської]. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 224 с.
6. Рожков М. Детскому движению – новые подходы / М. Рожков, А. Волохов // Воспитание школьников. – 1997. – № 1. – С. 21–25.
7. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка : навч. посіб. / Т.І. Сущенко. – К. : ІСДО, 1996. – 144 с.

БОБРИНОК В.А.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

Останніми десятиліттями відбулися докорінні зміни в законодавстві та практичному втіленні спеціальної освіти.

Державним стандартом загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, визначено, що всі загальноосвітні навчальні заклади, незалежно від типу, форми власності та підпорядкування, мають реалізовувати положення цього стандарту, якщо в закладі навчаються діти з особливими освітніми потребами.

Кількість таких дітей неупинно зростає, адже несприятливі соціально-економічні умови, важка екологічна ситуація, зменшення доступності медичних послуг, інтенсифікація й інформаційне перенасичення є причиною погіршення здоров'я дітей і зростання дитячої інвалідності, що призводить до значного поповнення дітей у закладах інтернатного типу. На відміну від учнів загальноосвітніх шкіл, основна маса школярів навчальних закладів інтернатного типу постійно проживає в них. Це призводить до: появи психофізичних недоліків; деформації родинних зв'язків через важке минуле; дефіциту любові та уваги; обмеження кола спілкування через закритий колектив; надто суворої регламентації часу; несформованості “Я-образу”; підвищеного почуття тривожності; закомплексованості, емоційного невдоволення; економічної депривації (діти не мають власних заощаджень і досвіду розпоряджатися грошми); обмеженості можливостей у виборі професії; соціальної незахищеності після виходу із закладу.

Усі ці особливості зумовлюють певні підходи до процесу професійного становлення учнів закладів освіти інтернатного типу, зокрема його першого етапу – професійної орієнтації. Особливо потребують профорієнтаційної допомоги діти з відхиленнями в розумовому розвитку. Тому сьогодні особливої актуальності набула проблема вдосконалення організації та проведення профорієнтаційної роботи в навчальних закладах інтернатного типу, яка могла б орієнтувати сучасну молодь на нові умови й запити нинішнього ринку праці.

Деякі питання корекції вад психічного розвитку дітей розглянуті в контексті проблеми психологічної готовності дітей до школи та труднощів шкільного навчання (І.Н. Агафонова, М.І. Безруких, С.М. Громбах, І.В. Дубровіна, С.І. Єфімова, Н. Коцур, Б.Г. Круглов, В.Г. Степанов, А.В. Фурман та ін.).

Формуванню індивідуального стилю діяльності дітей з особливими потребами, за якого використовуються найважливіші її особливості й компенсуються існуючі недоліки, присвячені праці Г.М. Андреева, О.К. Байтметова, К.М. Гуревич, Є.О. Климова, Г.Ф. Королькова, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова. У дослідженнях Л.С. Виготського, Т.М. Воройської, Ю.З. Гільбуха, М.С. Кагана, Є.О. Климова, М.Д. Левітова, Є.О. Мілеряна, В.О. Моляко, Р.О. Пономарьової,

В.В. Рибалки та інших учених подано загальну характеристику навчальної й трудової діяльності, що здійснюється за етапами та охоплює мотиваційну, змістову й організаційно-операційну сторони, є необхідною умовою корекційно-розвивальної роботи. У дефектології ці аспекти проблеми розглядаються в працях Г.М. Дульнева, Г.Й. Жаренкової, Г.М. Мерсіянової, С.Л. Мирського, Б.І. Пінського, К.М. Турчинської та ін. У них також доводиться, що становлення суб'єкта, здатного виконувати й регулювати працю, відбувається за умови усвідомлення ним власної діяльності.

Вивчення проблеми дало змогу дійти висновку й про те, що навчальна робота в системі спеціальної освіти в широкому розумінні спрямовується на максимально можливе соціальне зростання дитини при засвоєнні суспільного досвіду, формуванні способів дій в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності (Л.С. Виготський, Т.О. Власова, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, М.І. Земцова, І.С. Моргуліс, Б.І. Пінський, В.М. Синьов, М.Д. Ярмаченко та ін.).

Мета статті – розкрити особливості профорієнтаційної роботи, яка проводиться в школі-інтернаті з учнями з особливими освітніми потребами.

Існує декілька концепцій формування понять “особи з порушеннями”, “з відхиленнями”, “з інвалідністю”, “з вадами розвитку”. Всесвітня організація охорони здоров'я трактує термін “порушення” як такий, що стосується аспектів органічної вродженості, втрати певних функцій (наприклад, глухота, обмежений зір); поняття “інвалідність” – як таке, що стосується вад окремих функцій (мовлення, фізичне пересування тощо); “фізичні та розумові вади розвитку” стосуються соціальних недоліків, тобто коли можливості людини не відповідають вимогам та очікуванням середовища, в якому вона існує. Останнім часом використовується термін “діти з особливими освітніми потребами”, який стосується однаковою мірою як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенем порушень. Таким чином, акцент зсувається від внутрішніх вад дитини до системи освіти, яка надає підтримку дитині в навчанні, визначає сильні якості дитини та задовольняє всі її індивідуальні потреби.

Профорієнтація – це комплекс психолого-педагогічних та методичних заходів, які спрямовані на оптимізацію процесу працевлаштування відповідно до бажань, нахилів, здібностей і з урахуванням потреби суспільства в спеціальностях [9].

Тому сьогодні науковці намагаються розробити нові підходи щодо професійної орієнтації школярів. Зокрема, Н. Жемера розробила загальні концептуальні положення професійного самовизначення старшокласників [3; 4]. Професійне самовизначення вчена розглядає як:

1) систему завдань, які ставить суспільство перед особистістю (соціологічний підхід);

2) процес поетапного прийняття рішень, завдяки яким індивід формує баланс між власними перевагами й потребами системи поділу праці в суспільстві (соціально-психологічний підхід);

3) процес формування індивідуального стилю життя, значною частиною якого є професійна діяльність (диференційовано-психологічний підхід).

Професійне самовизначення передбачає формування суб'єкта конкретного виду праці – професії, спеціальності, що характеризується високою мобільністю; вимагає широкої орієнтації у світі праці, не обмежуючи можливості розвитку й саморозвитку особистості [9].

З огляду на вищезазначені підходи, професійне самовизначення особистості Н. Жемера розглядає як “Я-концепцію” індивіда, що відображає розуміння, переживання й наміри, предметні дії в професійній діяльності в конкретних соціальних умовах. Орієнтація молоді на професійну працю та вибір свого професійного майбутнього є невід’ємною складовою навчально-виховного процесу закладів освіти за умов обов’язкового його доповнення інформаційною й консультативною роботою, практичною діяльністю, спрямованою на розвиток нахилів і здібностей особистості.

Для того, щоб з’ясувати специфічні особливості профорієнтаційної підготовки в навчальних закладах інтернатного типу, необхідно проаналізувати процес професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи. Метою системи професійної орієнтації в межах загальноосвітньої школи є формування в учнів умінь обирати сферу професійної діяльності, що оптимально відповідає особливостям запиту ринку праці. У зв’язку із цим профорієнтація в школі повинна вирішувати завдання формування особистості працівника нового типу, що забезпечить ефективне використання кадрового потенціалу й радикальне регулювання ринку праці. Закономірність переходу до ринку праці значно змінила стратегію й тактику розробки теорії та практики професійного самовизначення молоді.

У сучасних наукових і нормативно-методичних документах вирізняються різноманітні підходи щодо структурного складу профорієнтації:

1) трьохетапна структура профорієнтації містить профосвіту (профінформація), профконсультацію й працевлаштування [7];

2) чотирикомпонентна передбачає організаційно-функціональну, логіко-змістовну, особистісну й управлінську підсистеми [8];

3) семикомпонентна: профосвіта, профвиховання, профактивізація, професійна психодіагностика, профконсультація, профвідбір, профадаптація [1].

Підготовка молоді до життя, до праці в нових соціально-економічних умовах – це надзавдання сучасної школи, яке набуває особливого звучання, коли мова йде про професійну підготовку дітей з відхиленнями в розумовому розвитку, які навчаються в закладах освіти інтернатного типу.

Ці школи забезпечують не тільки виховання та розвиток своїх учнів, а й готують до самостійного життя шляхом надання їм професійної допомоги відповідно до особистісних можливостей.

Відмінності професійної підготовки дітей з відхиленнями в розвитку порівняно з їхніми однолітками, які нормально розвиваються, викликані необхідністю її посилення з метою корекції деформованого розвитку й підготовки випускників до повноцінної участі в трудовому житті сучасного суспільства. Адже такі учні, внаслідок своїх інтелектуальних і психофізичних особливостей і можливостей, є найбільш слабкими в плані забезпечення їм загальної освіти, професійної підготовки.

Школи-інтернати для дітей з відхиленнями в розумовому розвитку постійно зазнають труднощів у працевлаштуванні своїх учнів, оскільки на ринку праці вони не витримують конкуренції зі своїми однолітками, які нормально розвиваються.

Як зазначають Г.М. Дульнев, С.Л. Мірський, людина з проблемами в інтелектуальному й фізичному розвитку нічим не відрізняється в праві на працю від інших членів суспільства [5; 6]. Але їй потрібна особлива допомога в розвитку здібностей до трудової діяльності й реалізації своїх прав на неї з користю для себе та навколишніх. Ще Л.С. Виготський у своїх працях говорив про те, що спеціальна школа

створює для дитини замкнений світ, у якому все пристосоване до дефекту. Учений відзначав, що спеціальна педагогіка не повинна бути педагогікою дефективною, котра пристосовується до недоліків дитини, тим самим обмежуючи можливості її розвитку, а повинна орієнтуватися на завдання педагогіки загальної. Мета спеціальної педагогіки полягає в пошуку засобів, методів виховання, завдяки яким дитина з психофізичними недоліками могла б максимально адаптуватися в суспільстві.

Як показує практика, найбільш сприятливим для професійної підготовки та забезпечення трудовою зайнятістю осіб зі спеціальними потребами є освітньо-адаптаційне й реабілітаційне середовище школи-інтернату. Правильно створені в ній умови, форми й зміст професійно-трудової підготовки здатні забезпечити учневі засвоєння відповідно до його можливостей трудових умінь і навичок, професійних програм, формування загальної культури, продуктивну соціалізацію. Це середовище повинно по можливості компенсувати обмеження життєдіяльності розумово відсталої дитини, надаючи їй змогу після закінчення школи виступати на ринку праці в доступних для неї сферах.

Держава й сучасна наука орієнтують школу на доступність, варіативність, індивідуалізацію освітніх послуг, що максимально забезпечує інтереси особистості, яка розвивається. Ці напрями в діяльності школи-інтернату є пріоритетними в організації освітнього середовища для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, адже вона залишається не тільки стабільним, а й соціально захищеним джерелом життєдіяльного досвіду.

На відміну від розробленої системи професійної орієнтації учнів із нормальним інтелектуальним розвитком, проблема підготовки осіб з обмеженими можливостями і в теоретичному, і в практичному планах розроблена недостатньо. У результаті випускники школи-інтернату з відхиленнями в розумовому розвитку, маючи певний потенціал трудових можливостей, не в змозі їх реалізувати в умовах виробництва.

Знайти себе в розмаїтості професій – досить складне завдання для людини з нормальним інтелектом, а для дітей з відхиленнями в розумовому розвитку тим більше. Результати опитування 101 учня старшої ланки цієї категорії дітей на запитання про те, від кого вони довідалися про різні професії, засвідчили, що 15,8% – від учителів і вихователів; 42,4% – від батьків і родичів; 8,9% – від друзів; 18,8% – із життя.

Ці показники вказують на те, що рівень педагогічного впливу на вибір професії невеликий і потребує значного підвищення, тому що учні з відхиленнями в розумовому розвитку не усвідомлюють, що наявні в них психофізичні недоліки значно обмежують їхні можливості при виборі професій.

У системі професійної орієнтації учнів із відхиленнями в розумовому розвитку можна визначити ще й такі проблеми:

1. Завищена самооцінка учнів при виборі професій, що не відповідає їхнім психофізичним особливостям.
2. Механічно вироблені навички виконання певних трудових операцій без їх осмислення й усвідомлення швидко втрачаються.
3. Дуже низький рівень самостійності при виконанні трудових завдань.
4. Непідготовленість до участі в суспільному житті: вузька варіативність поведінки, невміння поводитися в конфліктних ситуаціях.

Тому головним напрямом профорієнтаційної роботи в школі-інтернаті для дітей з відхиленнями в розумовому розвитку є виховання в них інтересів і схильностей до рекомендованих видів праці з урахуванням їхніх потенційних можливостей, реалізація яких забезпечується корекційним характером навчання. Вирішення цього завдання ускладнюється своєрідністю трудової діяльності, її особливою специфікою в навчальному процесі. Відповідно, однією з головних умов професійної орієнтації підлітків із проблемами в розвитку є забезпечення зв'язку загальнокорекційної спрямованості навчання, урахування індивідуальних і типологічних особливостей учнів на основі цільових, енергетичних і виконавчих аспектів їхньої трудової діяльності з основами психофізіології праці.

Висновки. Отже, проблема профорієнтаційної підготовки учнів із відхиленнями в розумовому розвитку – чи не найгостріша серед тих, що стоять сьогодні перед спеціальною педагогікою. Сформована система професійно-трудової підготовки й сучасні соціально-економічні умови значно ускладнюють працевлаштування учнів з відхиленнями в розумовому розвитку, а підвищені кваліфікаційні вимоги до підготовки фахівців з особливостями розумового й психофізичного розвитку ускладнюють оволодіння навіть доступними відповідно до їхніх можливостей професіями. Відтак, спеціальна освіта лише тоді буде оптимальною, коли спрямовуватиметься не на абстрактну особистість, а на конкретного учня з метою становлення його соціальної позиції. Однією з важливих умов підвищення ефективності профорієнтаційної роботи є її спрямування на активізацію внутрішньої діяльності школяра щодо адекватного сприймання навколишнього світу і власного “Я”, на створення адекватної системи відносин і спілкування з оточенням, на формування здатності до будь-яких видів діяльності.

Література

1. Васенков Г.В. Формы и методы профессионально-трудоу подготовки умственно отсталых учащихся в новых экономических условиях / Г.В. Васенков // Инновации в Российском образовании (коррекционная педагогика) : сборник. – М., 1999.
2. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование / Г.М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1969.
3. Жемера Н. Вибір професії: престиж чи усвідомленість? / Н. Жемера // Директор школи (Шкільний світ). – 2001. – № 44. – С. 10–11 ; № 45. – С. 10–11.
4. Матвеев О. Технологія професійного самовизначення / О. Матвеев, Н. Жемера // Директор школи. – 2003. – № 45. – С. 1–11.
5. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудоу обучения во вспомогательной школе : пособие для учителей / С.Л. Мирский. – М. : Просвещение, 1980.
6. Трудове виховання учнів допоміжної школи / [під ред. Т.О. Северина]. – К. : Радянська школа, 1984.
7. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання : у 3 ч. / Д.О. Тхоржевський. – К. : Дініт, 2000. – Ч. 2 : Загальні засади методики трудового навчання.
8. Федоришин Б.А. Психологические аспекты профориентации учеников / Б.А. Федоришин. – К., 1976.
9. Комплексная методика изучения индивидуальных особенностей учащихся в целях подготовки к обоснованному выбору профессии / [под ред. С.И. Вершинина]. – М., 1989.

ГРИШКО Ю.А.

ЦІННІСТЬ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО ПОШУКУ

Перелік досліджень щодо цінності людської самореалізації в цілому та професійно-педагогічної зокрема в психологічному аспекті гіпотетично безмежний [4]. Одна з позицій, що домінує сьогодні, представлена побіжно теорією А. Маслоу [7]. У працях К. Гольдштейна на основі біологічного матеріалу дове-

дено, що організмом рухає тенденція максимально повно актуалізувати закладені в нього можливості, здібності, свою “природу”.

Ті самі думки, але іншою лексикою та в іншому контексті сповідував К. Роджерс. Тенденція до самоактуалізації, на його погляд, присутня в будь-якому живому організмі. Це спрямованість живої істоти до розвитку, самостійності, самовираження, активізації всіх можливостей. К. Роджерс, як і багато його попередників, вважав, що прагнення до самореалізації дається нам генетично з моменту народження. “Так само, як і рослина розвивається, щоб вирости здоровою, як насіння містить у собі потенціал для того, щоб стати деревом, так і людина намагається найбільш повно реалізувати себе” [9].

К. Роджерс не вважав устремління до зростання та розвитку такою силою, що без перешкод долає будь-які перепони, навпаки, її сутність у створенні енергії для мотивування, за великим рахунком у впевненості людини в тому, що все, що їй потрібно, щоб керувати подіями, є в ній самій. Ці ідеї корелюють з поглядами А. Бандури, який теж вважає, що сила, яка керує людиною, знаходиться не в зовнішньому середовищі, а народжується із взаємодії з нею.

В. Франкл говорить про те, що в нас закладені можливості як для доброго, так і для поганого, доводячи, що в кожній талановитій людині є задатки для того, щоб стати талановитим злочинцем. Тим самим автор доводить, що не кожному можливість треба реалізовувати, тим більше, якщо йдеться про можливості педагогів [11].

Мета статті – проаналізувати дефініції “цінність самореалізації” з погляду минулого педагогічної науки та сучасний підхід до неї.

Огляд думок зарубіжних класиків гуманістичної течії науки дає змогу також зафіксувати певну локальність феномену самоактуалізації порівняно з процесом самореалізації. При цьому така відмінність цілком відповідає контексту нашого дослідження та дає змогу провести певні паралелі між самоактуалізацією людини і її готовністю до самореалізації, що спрощує в подальшому пошук діагностичних інструментів для її вимірювання.

Спроби прирівняти їх у багатьох педагогічних дослідженнях не тільки теоретично некоректні, а й можуть призвести до негативних практичних наслідків. Адекватним видається розгляд самоактуалізації як важливої складової самореалізації людини.

У цьому та багатьох інших аспектах проблеми цінності самореалізації вітчизняні вчені, як правило, не породжують суттєвих теоретичних суперечностей зі своїми зарубіжними колегами, а розширюють і деталізують певні сторони та зміст опрацьованого феномену.

Педагогічну складову проблематики цінності самореалізації знаходимо в працях С.Л. Рубінштейна, який з психологічного погляду окреслив параметри середовища, в якому така цінність може бути сформованою. Головні детермінанти такого середовища перебувають у особистих позиціях носіїв формувального впливу – педагогів. Саме для них автор розробив слушні поради: навчитися сприймати помилку студента як можливість нового погляду на звичні дії; відкритість та оптимістичне ставлення до професійних перспектив майбутніх педагогів; усвідомлення й визнання права майбутніх педагогів бути несхожими на інших тощо [10].

Розглядаючи ціннісні позиції людини в аксіологічному аспекті, В. Роменець додає до поданої цілісної картини контекст цінності самовизначення: “У

творчій діяльності людина прагне реалізувати свою свободу. Ця свобода причинно зумовлена. Свобода дій не означає незалежності від потягів, потреб тощо. Проте вона усвідомлюється або відчувається саме в плані регулятивного моменту як можливість вибору того чи іншого шляху дії. Свобода вибору – не ілюзія, а реальний факт”.

Самореалізація, що відбулася тільки на базі адаптивної поведінки, виявляє ще певну пасивність і не виходить за межі рефлекторного механізму. Цього рівня самоорганізації вистачає лише на те, щоб “вижити” в певному середовищі, зберегти гомеостазис. Але організм весь час підвищує ступінь своєї організації й доводить її до того рівня, коли для цього оточення вона стає надмірною. Організм як система не тільки врівноважується середовищем, а й переносить на нього певну частку своєї надмірної організації.

Водночас система стає не тільки самоорганізувальною, а й самовиражальною.

“Перехід від адаптації до творчості знаменує перехід від царства тварин до царства людей”.

Але автор заперечує розглядання творчості як створення чогось нового. “Нову комбінацію може створити навіть психічно хвора людина, і це буде, наприклад, *fuga idearum* (стрибки думок, безглуздий набір фраз). Навіть деструктивна діяльність може бути визначена як створення чогось нового. Але поза аксіологічним аспектом творчість утрачає сенс”.

Як бачимо, у вітчизняній науково-психологічній школі для побудови теоретичної моделі формування цінності самореалізації є цінні думки та перспективні гіпотези, але робота дослідників із роздробленою й штучно вичлененою інформацією неминуче спровокувала необхідність її спрощення та узагальнення.

Ця тенденція виявилася в так званому формульованому підході.

Нормативний підхід у радянській психології поступово привів до того, що в центрі уваги психологів опинився абстракт “нормальної” (усередненої) людини. При цьому всі особливі траєкторії психічного розвитку в межах норми (пов’язані, наприклад, з різними проявами обдарованості й таланту) або особливі прояви психічного розвитку (сексуальність, агресивність, конформність тощо) все більше вилучалися з поля зору. У результаті проблематика психологічних досліджень ще більше обмежувалася та примітивувалася.

Формульований підхід також зробив свій негативний внесок в інволюцію наукової проблематики. Ідея про те, що в психіці людини все можна сформулювати, а при бажанні й переформувати, привела до спрощення (а часом і повної профанації) багатьох наукових проблем, пов’язаних, перш за все, з проявом суб’єктивності (активності, наочності, упередженості), сенситивності й індивідуалізації процесів психічного розвитку, до повного забуття одного з найважливіших, на наш погляд, положень усякої достовірно наукової та гуманістичної психології – “людина є таємниця”.

Значний внесок у розв’язання цієї проблеми зробив уже в сучасних, більш демократичних умовах І.Д. Бех, який “скільки волі, стільки й людини” започаткував фундаментальне дослідження проблем волі й особистості. Автор вважає, що якщо волю розуміти як особливу мотивацію, що виникає в ситуаціях обов’язку, повинності у вчинку, то воля як спонукання до таких моральних дій приводить до розвитку особистості [1].

На думку І.Д. Беха, моральні властивості, які становить ядро особистості, є похідними від волі. Вона наповнює притаманні людині від народження емоційні переживання суспільно значущим змістом і цим самим перебудовує їх у нову соціально детерміновану психічну організацію як необхідну передумову суспільної життєдіяльності особистість. Основним способом цієї життєдіяльності виступає морально відповідальне існування. Саме вольова діяльність забезпечує досягнення поставлених людиною цілей, здійснення нею суспільно значущих дій і вчинків [2].

Через цей процес особистість утверджується в думці, що вона є творцем самої себе й навколишнього суспільного середовища.

Справа в тому, що біологічна природа людини робить переконливішими для неї уявлення про те, що все відбувається “для мене”, те саме судження, згідно з яким усе походить “від мене”.

Довільно вольова дія виступає для суб’єкта проявом його свободи, незалежності від зовнішнього примусу й різноманітних внутрішніх проблем. Рівень цієї незалежності визначається усвідомленням самого себе, своїх власних можливостей.

Суттєвим для вольових проявів є те, що вони перетворюють мислення людини в чинникове, дієве, емоційно-вольове, а це – шлях до розвитку творчої, активної особистості як справжнього творця людського добра та щастя.

Свідома воля не реагує, вона вирішує, яким буде ставлення людини до інших людей, до природного середовища, до світу в цілому, тому вона робить людину духовно багатію.

Завдяки свідомій волі людина набуває особливої здатності – ставити цілі поза собою, тобто такі цілі, центр ваги яких лежить поза нашою особистістю, які є значущими для більшої чи меншої кількості людей навколо нас. А це – шлях до життя не лише заради себе, а й задля служіння іншим людям.

Особистість з розвиненою моральною волею не просто виявляє ціннісну постійність у своїй поведінці чи діяльності, вона відзначається активною відданістю людям чи справі свого життя. Така особистість живе за принципом: “Те, що я можу зробити, ніким і ніколи не здійсниться”.

Воля творить морально досконалу особистість за допомогою довільної поведінки. Будь-яка поведінка лише тоді моральна, коли вона виступає результатом самостійної творчої волі, а не результатом наслідування й навіювання. Довільна поведінка – це власне людська самодіяльність, оскільки вона найбільшою мірою пов’язана з тими діями та вчинками, які є результатом свідомого, осмисленого рішення. Отже, особистість виступає наслідком волі як її причини. Безумовно, як і в процесі розвитку інших психічних утворень, тут причина і наслідок міняються місцями. Сформована особистість може виступати причиною подальшої вольової організації самосвідомості.

Воля приводить до цілісності особистості, оскільки вона гармонізує емоційну сферу, панує над усім тим у психічному житті, що має імпульсивний характер.

І.Д. Бех слушно зазначає, що лише сильна, цільова воля спроможна сформувати людину з незгасним прагненням активної, свідомої, творчої діяльності, а не пасивного спостерігача того, що відбувається і в житті, і в її власній душі.

Ці та інші положення покладено в основу авторського задуму формування цінності самореалізації.

Таким чином, за результатами аналізу згаданих та залишених поза увагою літературних джерел, психологічний зміст обраної проблематики полягає в такому:

- сформована цінність самореалізації є важливим результатом, що забезпечує можливість включення особистості в педагогічну діяльність на гуманістичних засадах;

- індивідуум сам творить свою долю, удосконалює себе і є складовою соціального оточення;

- сутність процесу набуття цінності самореалізації може бути подана як формування здатності до самоактуалізації;

- особистість є продуктом динамічної взаємодії між вродженими потребами, тиском соціальних норм та існуючої в цей історичний проміжок часу культури;

- загальний критерій самореалізації в педагогічній діяльності – відповідність залишеного в інших людях “сліду” її сутнісним силам та природі;

- навколишнє середовище певним чином впливає на формування людини;

- пізнання особистістю власного гуманістичного потенціалу (самопізнання) необхідне, бо, знаючи його, можна малим резонансним впливом мати вагомі наслідки й досягти бажаної мети, заощаджуючи час, зусилля та інші ресурси (синергетична концепція);

- кожна особистість унікальна і є результатом впливу когнітивних та мотиваційних процесів;

- особистість як система складається зі значної кількості сутнісних сил (лібідо, влада, радість), звідси – розмаїття шляхів її самореалізації. Обмеження проявів тієї чи іншої потреби – запорука ефективної об’єктивації людиною гуманістичного потенціалу. Однак скільки залишиться потреб, стільки й можливих шляхів для самореалізації;

- у природній сутності людини закладено прагнення до особистісного зростання, творчості, самовираження, реалізації свого потенціалу, створення власного життя. Людина завжди перебуває в процесі становлення (А. Маслоу);

- передумовами ефективності такої самореалізації є визначення оптимальної програми самореалізації особистості, беручи до уваги її генетичні та соціальні реалії (І.Д. Бех);

- розвитку особистості сприяє властива людському організмові тенденція актуалізації, яка є активним процесом, що породжує прагнення до досягнень, творчості, розвитку (К. Роджерс).

Аналізуючи наукове розуміння проблеми самореалізації в педагогічному контексті, треба, перш за все, звернутися до останньої із захищених в Україні з цієї проблематики докторської дисертації Н. Лосевої, яка вперше провела масштабний історико-філософський аналіз розвитку ідей самореалізації в освіті, здійснила комплексно-науковий аналіз проблеми самореалізації викладача вищого навчального закладу.

Автором проведено велику роботу з розвитку уявлення про онтологічні, гносеологічні та аксіологічні основи самореалізації викладача, розширено наукове уявлення про самореалізацію викладача вищої школи як освітнього феномену.

Авторське визначення самореалізації як “свідомого, з власної ініціативи, з визначеними цілями та цінностями творчого процесу втілення в професійній діяльності своїх індивідуальних, професійно-особистісних якостей і властивостей з метою відтворення себе у своїй сутності як особистості та професіонала, знаходження свого місця в суспільстві й надання студентам зразка успішного “життя в професії” та можливостей для їх самореалізації” – є логічним і вдалим підсумком великої теоретико-методологічної роботи.

Цілком слушним є опис змістового й часового розгортання процесу самореалізації викладача як ланцюга, що складається з актуалізації самоінтересу та самопізнання, самоідентифікації себе, насамперед, як педагога, самовизначення в неоднозначних педагогічних ситуаціях, самопроекування професійно-педагогічної діяльності, самовдосконалення.

На його основі автор побудувала модель самореалізації, яка містить відповідні блоки. У них картина світу викладача постійно добудовується, уточнюється, переорієнтовується, і той чи інший ключовий елемент картини світу може виступати як атрактор, концентруючи навколо себе інші елементи, виступаючи основою самореалізації особистості викладача. Нам імпонує, що в такій моделі рівень самоактуалізації викладача багато в чому залежить від персонального менеджменту, де особливого значення набувають його суб’єктивні й унікальні якості. На думку Н. Лосєвої, у реалізації цієї ідеї викладачу допоможе спецкурс інтегративного характеру, який за своєю суттю є рефлексивним (спрямованим на самопізнання й саморозвиток). У роботі він дістав назву “побудова педагогічної кар’єри” [6]. Саме під час його проведення автор перевіряла основні педагогічні умови, які покликані сприяти самореалізації. Важко не погодитися з автором у тому, що ними мають бути:

- трансформація вищого навчального закладу в більш “відповідальне освітнє середовище”, яке будує концепцію свого розвитку за логікою самоорганізації та саморозвитку;
- формування “нового” мислення у сфері управління освітою, яке характеризує “людська спрямованість”; зміна бачення ролі та місця адміністрації ВНЗ як організатора співробітництва й колективного управління;
- надання якісної та надійної допомоги викладачеві в процесі його самореалізації в подоланні труднощів об’єктивного чи суб’єктивного характеру.

Важливим для контексту нашого дослідження кроком стало виведення Н. Лосєвою критеріїв самореалізації викладача.

Серед найбільш суттєвих відзначимо усвідомлення особистих, професійних і життєвих цілей, адекватна самооцінка результатів професійної діяльності, здібності до самоорганізації.

У контексті формування ціннісних орієнтацій педагогів досить корисною роботою останнього часу стало наукове дослідження Н. Шемигон, яка уперше виявила й теоретично обґрунтувала педагогічні умови ефективності формування в майбутніх педагогів професійно-ціннісних орієнтацій. Серед таких умов названо організацію та стимулювання рефлексивної діяльності студентів для орієнтації на професійній цінності, розробка й упровадження курсу специфічних знань, що інформують про професійні цінності в педагогіці, використання діалогових методів. Автор створила модель процесу формування професійно-

ціннісних орієнтацій і конкретизувала зміст професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього педагога через опис цінностей-цілей, цінностей-знань, цінностей-умінь, цінностей-якостей.

У цілому перелік науково-педагогічних робіт, що безпосередньо чи опосередковано стосуються обраної проблематики, нереально великий для подання в рамках одного наукового дослідження, хоча констатуємо, що в психолого-педагогічній літературі ми не знайшли ґрунтовного опрацювання проблеми цінності самореалізації майбутнього педагога. Наукові диспути розгортаються в основному з проблем педагогічних і психологічних детермінант, що гарантують процес самореалізації та в рамках розгляду самого поняття “цінність” як значущість, що відіграє орієнтаційну роль у житті майбутнього педагога, сприяючи його самовизначенню й самореалізації.

Таким чином, сформована в майбутнього педагога цінність самореалізації може сприяти появі в педагогічному просторі мотивованих, зацікавлених у своїй справі професіоналів, що поділяють гуманістичні цінності, а ми, покладаючись на представлені дисциплінарно й парадигмально різноспрямовані підходи, підсумовуємо, що цінність самореалізації в педагогічній діяльності може бути визначена обсягом втілення свого внутрішнього світу в інших людях (симетрична метафора в педагогіці – “серце віддаю дітям”), а необхідною її умовою формування є створення в майбутнього педагога надпросторової та надчасової детермінанти (“у кого є “Заради чого” жити – витримає будь-яке “Як”) та створенні нестихійних педагогічних процесів з обміну сутнісними силами між педагогами та студентами педагогічних спеціальностей (за визначенням Т.І. Сущенко, взаємне духовне й інтелектуальне збагачення в психологічно комфортних умовах, діалоговій культурі та інтелектуальній співтворчості).

Висновки. На підставі вищесказаного ми в змозі констатувати, що формування цінності самореалізації стикається з великою кількістю теоретичних, методичних та організаційно-управлінських суперечностей професійної підготовки на різних рівнях, але це не означає, що здійснення поставлених нами завдань неможливо, а якраз навпаки.

Література

1. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
2. Бех І.Д. Психологія цінностей і виховний процес / І.Д. Бех // Педагогічна газета. – 1996. – № 9 (27). – С. 2.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
4. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива постсоветской психологии / [под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – С. 156–176.
5. Лосева Н.М. Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу, загально педагогічна проблема : дис. ... док. пед. наук. : 13.00.04 / Н.М. Лосева. – Х., 2007. – 475 с.
6. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу ; [пер. с англ. А.М. Татлыбаевой]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
7. Мясичев В.Н. Проблема отношений человека и её место в психологии / В.Н. Мясичев // Вопросы психологии. – № 5.
8. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла : пер. с англ., нем. / В. Франкл ; [общ. ред. Л.Я. Газмана, Д.А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с.

ТВОРЧІ ТА КОМУНІКАТИВНІ СКЛАДОВІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ЖУРНАЛІСТА

Соціально-економічні перетворення кінця ХХ – початку ХХІ ст. змінили ціннісні орієнтири українського суспільства, призвели до його розшарування, відтак, соціальне замовлення на форму, якість і зміст вищої освіти почало визначатися не лише державним замовленням, а й попитом, що виникає в різних соціальних групах, кожна з яких відрізняється власним баченням життя, своїми фінансовими можливостями для його втілення.

Оскільки засоби масової інформації в будь-якій цивілізованій демократичній країні – це “очі й вуха суспільства”, через які воно отримує інформацію “про кожен крок влади” [15, с. 153], варто акцентувати увагу на тому, що в умовах інтеграції України в європейський комунікаційний та освітній простір постійно зростає роль засобів масової інформації. А ефективність їх роботи, звичайно, залежить від професіоналізму журналістів, складовими якого є творчість і комунікативність, уміння будувати ефективний діалог за правилами етики професійного спілкування, творчо налагоджувати співпрацю в процесі комунікації в різних сферах суспільного життя.

Час висуває свої вимоги до професійної підготовки фахівців у галузі журналістики, відтак, сьогодні, коли “непрофесіоналізм серед молодих фахівців набуває загрозливих масштабів” [20, с. 61], особливо актуальною є проблема формування комунікабельної, творчої особистості майбутнього журналіста.

Теоретична значущість і недостатня розробленість цієї проблеми визначили тему *статті*, а її *метою* стало висвітлення філософських, педагогічних, психологічних та журналістських поглядів на творчі й комунікативні складові професії журналіста, розкриття сутності понять “професіоналізм журналіста”, “творчість” і “комунікативність”.

Актуальні питання професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі журналістів, у педагогічному процесі вищих навчальних закладів висвітлювали Д. Белухін, В. Березін, В. Болотов, Є. Климов, В. Кукушкін, В. Серіков, В. Ворошилов, Я. Засурський, С. Корконосенко, О. Короченський, В. Кудін, Г. Лазутін, В. Лозова, Є. Прохоров, В. Різун, Л. Світич, І. Тимченко, В. Фатиміна, Ю. Шаповал, В. Шкляр та ін.

Феномен творчості досліджувало багато вчених (філософів, психологів, педагогів, журналістикознавців тощо): Б. Ананьєв, А. Арнольд, А. Асмолов, М. Барг, Г. Батищев, М. Бердяєв, В. Біблер, Д. Богоявленська, Л. Буєва, Л. Виготський, Т. Волобуєва, Дж. Гілфорд, Ю. Давидов, В. Димов, Д. Ельконін, Б. Кедров, В. Клименк, Г. Костюк, А. Леонтєв, О. Лук, І. Маноха, А. Меренков, В. Моляко, Ф. Михайлов, Я. Пономарьов, А. Пуанкаре, В. Роменець, С. Рубінштейн, М. Скаткіна, Б. Сорокін, В. Степун, В. Столін, Т. Сущенко, В. Татенко, Б. Теплов, Е. Торранс, В. Шадриков, Т. Шамова, А. Шумилін, К. Юнг, Н. Яковлева, М. Ярошевський та ін.

Проблеми комунікативності, формування культури професійного спілкування та діалогу відображені в наукових розвідках С. Амеліної, Л. Анпілогової, І. Андронікова, М. Бахтіна, Н. Березіної, В. Беркова, М. Вайновської, М. Ва-

сильєвої, В. Волошинова, Л. Виготського, Л. Введенської, Н. Волкової, Б. Гаймакової, В. Грехнева, Л. Губерського, О. Зарецької, М. Зарви, В. Іванова, Т. Колбіної, І. Комарової, В. Костюка, С. Кулагіної, Л. Лазарева, С. Макарової, Т. Матвеєвої, О. Михайлюти, А. Москаленка, А. Мудрика, С. Мусатова, В. Новікової, С. Ольховецького, М. Осовської, Л. Паламар, А. Панфілової, М. Пен-тилюк, Л. Петровської, Г. Почепцова, А. Ривіна, С. Рубінштейна, Г. Сагач, П. Сопера, Л. Супрун, М. Тузової, Д. Чубатої, Г. Шергової, О. Щербакової та ін.

Перш ніж говорити про творчі та комунікативні складові професіоналізму журналіста, вважаємо за потрібне зупинитися на стислому розгляді тлумачень понять “професіоналізм”, “творчість” і “комунікативність”.

На нашу думку, при дослідженні професіоналізму журналіста необхідно звернутися до базового поняття професіоналізму, що в науковій літературі тлумачиться як оволодіння глибинами професії, які в своїй основі є результатом цілеспрямованого, цілісного розвитку особистості, де поєднані ефективність виховного впливу, природні задатки, освіта, гармонія культури почуттів, волі та вчинків [4, с. 995]; як певний рівень успішності виконання професійної діяльності [19, с. 300]; як “елемент суспільної свідомості, відображення суспільного буття у формі правових і моральних норм, правил, принципів та ідеалів, які формуються в процесі розвитку особистості й суспільства” [16, с. 12]; як “соціальний феномен, в якому компетентність виступає як його першооснова” [16, с. 30].

Питання професіоналізму та професійної компетентності останнім часом стали предметом пильної уваги психологічної науки (Є. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренко, Н. Пряжников та ін.), але в більшості випадків дослідники обмежуються вивченням набору професійно важливих якостей, їх формування й оцінювання. Найчастіше ототожнюють поняття професійної компетентності та професіоналізму [7].

Зазначимо, що цікаві думки стосовно журналістського професіоналізму висловлені російськими науковцями. Так, С. Корконосенко зауважував, що “перш, ніж стати журналістом за посадою, треба стати журналістом за світовідчуттям, способом сприйняття навколишнього життя, професії й себе у професійному середовищі”, підкреслюючи при цьому важливість “творчої своєрідності, індивідуальності майстра, вміння ламати звичні норми і створювати нові” [18, с. 3]. На думку вченого, професіоналізм у загальному значенні “передбачає оволодіння майстерністю, тобто досягнення такого рівня, який дає змогу найповніше виконувати конкретні функції в певній галузі суспільної практики” [18, с. 7].

Не заперечуючи поглядів С. Корконосенка, дослідниця С. Виноградова стверджує, що “незважаючи на те, що в очах журналістів дар слова залишається одним з найнеобхідніших для професіонала, ні у теоретиків, ні у практиків немає єдиної думки про те, що ж все-таки головне в системі здібностей. В усьому їх різноманітному комплексі виділяються базові характеристики (інтелект, емоційність, воля), соціальні (здатність до праці, творчості, особистісного розвитку), професійні (пізнавальні, проєктивні та комунікативні). Крім того, сучасному працівникові ЗМІ притаманні дослідні, акторські, режисерські, комунікативні, організаторські та комерційні задатки” [18, с. 27].

Значний внесок у дослідження питання професіоналізму журналіста зробили й українські вчені-журналістикознавці. Так, В. Здоровега, називаючи журналі-

стику дуже специфічним видом діяльності з духовно-прикладним характером, стверджував, що журналістський професіоналізм складається з багатьох важливих компонентів: “від морально-громадянських (мужність, сміливість), психологічних (оперативність, відчуття актуальності), освіченості (знання, компетенція) до суто літературних (уміння цікаво, стисло, образно викладати думку” [9, с. 32].

Дещо іншу наукову позицію має сучасний дослідник Ю. Шаповал, який, визнаючи журналістику явищем “завжди сучасним за суттю і призначенням”, зазначає, що “журналістська діяльність виявляється не набором певних особистісних рис і навичок, розбавлених прагненнями та бажаннями. Ця діяльність – цілісний, специфічний спосіб життя, що органічно складає і наповнює все єство” [29, с. 312]. Вчений надає великого значення творчим складовим професіоналізму журналіста.

Слід зазначити, що трактування творчості філософами зводяться до людської діяльності, результатом якої є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, які не мають аналогів. “У філософських концепціях буття, що виростили з досвіду ХХ ст., проблема творчості виявляється однією з найважливіших. Вона розглядається як проблема існування конкретної людини (людей) у світі, як питання її особистісного досвіду, розвитку, життя” [11, с. 704].

У педагогіці творчість розуміється як процес засвоєння матеріальних та духовних цінностей, створених людством, під час якого відбувається формування й розвиток творчої особистості. А відтак, під визначенням “творчий” розуміють такий, що є результатом творчої діяльності, характеризується новизною та суспільною значущістю.

Так, на думку А. Брушлинського, у творчості значна роль належить відкриттям невідомого, створенню нового, подоланню стереотипів і шаблонів. Такі погляди поділяє і Я. Пономарьов, вважаючи, що визначними у творчості є розвиток, виникнення нових структур, нового знання, нових способів діяльності.

Слід зазначити, що вчені розглядають творчість переважно як певну діяльність людини або колективу людей, що спрямована на створення нових, суспільно значущих цінностей (М. Гамезо та І. Домашенко), як діяльність, яка створює дещо нове, оригінальне, що потім входить в історію розвитку не тільки самого творця, а й науки, мистецтва (С. Рубінштейн), як індивідуальна діяльність людини і в повсякденному реальному житті, щоденному виборі життєвих ситуацій, і в різних формах самовираження (А. Маслоу).

Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. “Творчість має особистісний, процесуальний і результативний аспекти, вона реалізується у виробництві, науці, мистецтві, політиці, педагогіці тощо” [28, с. 6].

На думку Ю. Гагіна, “творчість – це спеціальна людська діяльність, що поєднує в собі значення як іманентної властивості людини, так і ознаки її способу існування, дійсності та виявляється у примноженні матеріальних і духовних цінностей, що характеризуються авторськими системами” [6, с. 142].

Беззаперечним, за нашим переконанням, є той факт, що для сучасної молоді все актуальнішим стає прагнення до самореалізації. Як стверджують В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Н. Лейтес, О. Лук, А. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, розширення самосвідомості здійснюється через соціальну твор-

чість як прагнення реалізувати себе. Навчання студентів-майбутніх журналістів визначається вимогами, що висуваються сучасним інформаційним суспільством і професійним соціумом, специфікою творчої діяльності журналіста.

На думку В. Андреева, творчі здібності студентів у навчально-творчій діяльності виявляються в допитливості, інтересі, відчутті захопленості, емоційному піднесенні, прагненні до творчих досягнень, до лідерства, до отримання високої оцінки, особистої значущості, творчої діяльності, самоосвіти, самовиховання; а комунікативні здібності полягають у здатностях використовувати досвід інших, співпрацювати з ними, організовувати, відстоювати свою позицію, переконувати інших, уникати конфліктів [1].

Особливості взаємозв'язку комунікативних і творчих складових особистості (у тому числі журналіста) висвітлено в дослідженнях М. Бахтіна, О. Бодальова, М. Бубера, Г. Васильєвої, Т. Григор'євої, Д. Ельконіна, І. Кона, Г. Кумицького, А. Леонтьєва, Л. Лінської, М. Лісіної, Б. Ломова, А. Матюшкіна, А. Петровського, Б. Теплова, Т. Усольцевої та ін.).

Комунікативні та творчі складові журналістського професіоналізму тісно взаємопов'язані. Ми погоджуємося з позицією О. Гавалешко, яка стверджує, що формування творчих компонентів залежить від сприятливих умов спілкування, схвалення, розуміння та підтримки. Дослідниця стверджує, що “процес творчості є розвивальною взаємодією, у якій відбувається взаємовідображення, взаємозміна та взаємозбагачення особистості й навколишнього світу, що виявляється у творчому діалозі зі світом, з іншими, із самим собою. Сам діалог є цілісною динамічною системою, що розвивається, насичується творчими елементами та збігається з творчістю” [5].

Гармонійне поєднання комунікативних і творчих складових сприяє вдосконаленню процесу спілкування, побудові конструктивного діалогу, створенню сприятливої атмосфери у відносинах, що зумовлює особистісне зростання. “При цьому формується творче самостановлення, яке розуміється як цілісна система, що спрямована на конструктивне та продуктивне вирішення внутрішніх і зовнішніх проблем” [5, с. 12].

Цінною в контексті питання взаємозв'язку комунікативних і творчих складових професіоналізму журналіста є думка В. Олешка про те, що “діалог з аудиторією чи конкретно людиною-споживачем журналістської продукції є одним з найефективніших способів налагодження творчих відносин. Адже діалог у сучасній журналістиці – це не лише спосіб засвоєння інформації, не лише авторський прийом, а й спосіб реалізації вихідних функцій журналістики, умова життєздатності системи в цілому” [17, с. 6].

Результатом синтезу творчих і комунікативних складових особистості журналіста, у процесі якого першорядна роль належить культурі спілкування, є професійне самопізнання, самосприйняття, самоактуалізація, самовираження, самореалізація та самовдосконалення.

У сучасній філософській літературі (В. Афанасьєв, Л. Буєва, М. Каган, Ю. Прилюк) досліджується роль спілкування у формуванні особистості та в існуванні суспільних відносин, його соціалізувальна та індивідуалізувальна функції. У психології найдетальніше розроблено підхід до спілкування як до одного з видів людської діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, А. Петровський).

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 [24, с. 40].

Співвідносячи професіоналізм з різними аспектами зрілості фахівця, сучасний російський психолог А. Маркова виділяє чотири види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особисту, індивідуальну. Вважаємо за необхідне зазначити, що серед найважливіших складових соціальної профкомпетентності вчений називає здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, а також використовувати їх у практичній діяльності, вказуючи, що соціальна профкомпетентність характеризує володіння способами спільної професійної діяльності та співпраці, прийнятими в професійному співтоваристві прийомами професійного спілкування [13].

Привертає увагу й наукова позиція російської дослідниці А. Сергієнко, яка серед провідних компетентностей журналіста виокремлює комунікативну, відносячи її як до загальної, так і професійної компетентності. “Спілкування або комунікація пронизує всі види діяльності журналіста й актуалізується в усіх формах – від міжособистісного спілкування до масової комунікації” [26, с. 304].

Цікаві думки стосовно журналістського професіоналізму висловлювали Т. Ємельянова, О. Жирун, Є. Прохоров, Л. Світич, вказуючи на невід’ємну ознаку журналістської професії – комунікабельність (бажання і вміння спілкуватися з людьми).

Огляд наукової, науково-методичної літератури із цієї проблеми засвідчив, що питанням формування комунікативної компетентності як однієї з найважливіших ознак професіоналізму приділяє увагу багато сучасних педагогів і психологів (Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, Н. Корольова, Д. Люїс, А. Маркова, А. Панфілова, Л. Петровська, А. Сергієнко, Л. Столяренко, О. Федоров та ін.).

Як стверджує А. Сергієнко, комунікативна компетентність журналіста є однією з найважливіших рис особистості, які зумовлюють професійну діяльність. До комунікативної компетентності журналіста, на думку науковця, можна віднести володіння сучасними цифровими, інформаційними технологіями; важливою складовою є мовна і риторична компетентність журналіста. Вміння впливати на людину, викликати емоційний відгук або зацікавленість аудиторії А. Сергієнко розглядає як одну з основних професійних рис журналіста [26, с. 4]. Крім комунікабельності, комунікативні властивості охоплюють і здатність правильно організувати спілкування, і вміння переконувати людей, впливати на них.

Оскільки робота журналіста орієнтована на взаємодію з аудиторією, інформаційними ресурсами, у навчальному процесі ВНЗ особливу увагу варто звертати на міждисциплінарний підхід, системність у використанні інноваційних методик і технологій, що, за нашим переконанням, дасть студентам змогу отримати уявлення про закономірності спілкування й комунікації, допоможе майбутнім журналістам підготуватися до успішної професійної діяльності. Адже комунікативна готовність журналіста до професійної діяльності визначається вміннями й навичками практичної взаємодії з людьми (ведення діалогу, вирішення конфліктних ситуацій або запобігання їм на різних стадіях, саморегуляція, розуміння невербальної мови спілкування тощо).

Комунікативна компетентність у взаємозв'язку з творчим усвідомленням своєї ролі в площині журналізму, на наш погляд, є соціально-психологічною умовою успішної професійної діяльності майбутнього журналіста. Комунікативність є частиною культури спілкування, а розвиток навичок спілкування будь-якої людини, у тому числі журналіста, відбувається у процесі опанування культурних інструментів спілкування й етичних норм поведінки, які вироблені в ході суспільно-історичної практики та прийняті в тій соціокультурній групі, до якої належить та чи інша особистість.

На думку російського журналістикознавця З. Смелкової, однією з найважливіших особистісно-професійних рис журналіста є комунікативна компетентність [27, с. 28] – здатність особистості до мовленнєвого спілкування та вміння слухати.

Такої самої позиції дотримується і Л. Світич, зауважуючи, що “не можна уявити журналіста без таких рис, як комунікабельність, уміння спілкуватися з людьми, розуміти їх потреби й інтереси” [25, с. 82], а запорізький науковець В. Костюк ще більше, на наш погляд, конкретизує журналістську комунікативність, зазначаючи, що “серед основних професійних умінь журналістів чільне місце займає рівень володіння словом. Проблема мовної культури журналіста не нова, але актуальна повсякчас...” [12, с. 98].

Нам імпонує думка О. Гавалешко про те, що “діалогічність, як вищий рівень розвитку спілкування, водночас виступає сутнісною ознакою процесу творчості. Діалогічність як сутнісна ознака визначає внутрішню типологічну подібність процесів творчості і спілкування” [5, с. 15].

Сьогодні в усіх сферах суспільних відносин володіння мистецтвом діалогічного спілкування конче необхідне, оскільки діалог є основою людського взаєморозуміння, його роль у журналістиці постійно зростає, адже в умовах правової держави особливого значення набуває вміння вести конструктивний діалог, який допомагає демократичному розв'язанню проблем, уникненню протистояння та протидії сил.

Такі дослідники, як С. Біблер, Г. Буш, М. Ярошевський, трактують діалог як довільну взаємодію структур, що характеризуються активністю, суб'єктивністю та власною логікою розвитку. У науковому світі педагогіки діалог тлумачиться як зв'язок комунікантів (М. Глушенко), як форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Є. Шиянова), як спосіб розвитку особистості (О. Бочкарьова, І. Залигіна, Л. Орешкіна, Г. Столяров) тощо.

Маємо тверде переконання, що серед інструментальних компетенцій фахівця-журналіста особливе місце належить лінгвістичним умінням і комунікативним навичкам з рідної мови, серед міжособистісних – творчим індивідуальним здібностям, пов'язаним з умінням виражати почуття й формувати відносини, соціальним навичкам, пов'язаним із процесами соціальної взаємодії та співпраці.

Комунікативна компетентність журналіста зумовлена вимогами суспільства й професії. Під комунікативною компетентністю розуміємо сукупність досвіду, комунікативних знань, умінь, навичок, компетенцій, які дають змогу творчо самовиразитися журналістській індивідуальності у сфері професійного спілкування, вирішити спектр поставлених творчих завдань.

На нашу думку, говорити сьогодні про комунікативну компетентність журналіста треба в контексті поняття “комунікація”, до визначення якого сучасні українські науковці мають дещо різні підходи: так, наприклад, журналістикознавець В. Різун авторитетно стверджує, що це – “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” [22, с. 22].

Погоджуючись із визначенням В. Різуна, В. Буряк зауважує, що “сучасне розуміння поняття “комунікація” точно відповідає суспільному інтелектуально-інформаційному свідомісному контексту” [3, с. 51].

Під масовою комунікацією вчені розуміють “організоване спілкування, що є видом суспільно-культурної діяльності, яка відбувається у вигляді взаємопов’язаних інтелектуально-мислительних та емоційно-вольових дій, спрямованих на духовне, професійне чи інше єднання маси людей (мас)” [22, с. 23], частковий, окремий випадок соціальної комунікації, який можна трактувати як “певну діяльність, зумовлену системою соціально значущих норм та оцінок, зразків і правил спілкування, прийнятих у цьому суспільстві” [10, с. 2].

Значення масової комунікації в наш час важко переоцінити. Нам імпонує наукова позиція соціологів, яка акцентує, що “саме масова комунікація принципово змінила ситуацію, надала можливість жити суспільним життям не тільки окремому суспільству, а й цілому людству” [14, с. 271].

У комунікативному процесі діє індивід, наділений певними характеристиками, – комунікативна особистість. 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].

За версією В. Буряка [3], параметри комунікативної особистості можна розподілити на три групи:

- мотиваційні (визначаються комунікативними потребами повідомити й отримувати інформацію для оптимізації різних сфер життєдіяльності);
- когнітивні (пов’язані з пізнавальним досвідом особистості, з її інтелектуально-емоційним потенціалом. Центральним значенням у цьому плані володіє знання особистістю необхідних у тій чи іншій ситуації комунікативних кодів, що забезпечують адекватне сприйняття смислової та оціночної інформації й форми впливу на параметри комунікації);

– функціональні (визначають комунікативну компетентність особистості: широту й рівень оволодіння особистістю різними засобами комунікації для вираження різнохарактерної інформації; уміння вибирати, поєднувати й варіювати в процесі комунікативних актів різними засобами комунікації у зв'язку з умовами, що змінюються; володіння прийомами побудови дискурсу відповідно до обраного комунікативного коду і панівних у цьому суспільстві норм та правил спілкування) [3, с. 42].

Привертає увагу думка О. Проніної про те, що “індивідуальний стиль професійного журналіста є мірою комунікативної відкритості суспільства” [21, с. 319]. Цінними, на наш погляд, у цьому контексті є слова провідного російського журналістикознавця Я. Засурського про те, що інформаційно-комунікаційна революція, яка відбулася за два останні десятиріччя та стала одним з головних чинників розвитку інформаційного суспільства, не лише означає зростання ролі інформації, знань про сучасний світ, а й висуває нові вимоги щодо журналістики, якості журналістської продукції і, звичайно ж, журналістських кадрів [8].

Варто зазначити, що попередній аналіз проблеми формування в студентів журналістських спеціальностей культури творчої діяльності дав змогу виявити ряд суперечностей, які характеризують рівень професійної підготовки майбутніх журналістів:

– між соціальним замовленням на підготовку культурних, кваліфікованих, творчих, здатних постійно саморозвиватися й самовдосконалюватися, фахівців у галузі соціальних комунікацій, зокрема ЗМІ, та реальним рівнем підготовки студентів-журналістів;

– між існуючою системою цілісних і фрагментарних знань у журналістській освіті й освітніми підсистемами, орієнтованими на формування творчої індивідуальності 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 основ проектування процесу формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста;

– між необхідністю співтворчості викладача і студента в навчальному процесі для спільного вирішення професійних творчих завдань і відсутністю технологій реалізації співтворчості;

– між необхідністю зміни ролей студента і викладача в навчальному процесі та недостатньо розробленими методичними основами рольової поведінки студентів-журналістів як суб'єктів взаємодії в контексті майстер-класів;

– між вимогами, що висуваються суспільством до рівня професійної комунікативності журналістів, і недостатнім науковим обґрунтуванням процесу її формування й розвитку в майбутніх фахівців для журналістики в навчальному процесі ВНЗ;

– між необхідністю володіння комунікативною компетентністю й неготовністю, неспроможністю журналістської освіти пристосуватися до динаміки розвитку, яка постійно зростає, що призводить до розриву між освітою та соціальними умовами життя і професійної діяльності [18, с. 7].

Висновки. Отже, однією з провідних цілей сучасної журналістської освіти є професійна підготовка творчої, комунікабельної особистості майбутнього фа-

хівця, що передбачає розвиток і стимуляцію творчих резервів кожного студента-журналіста, формування та вдосконалення його комунікативних здібностей, поглиблення самосвідомості й суб'єктності особистості, її здатності до самореалізації та творчого самовираження.

На нашу думку, для формування творчої й комунікабельної індивідуальності майбутнього журналіста важливими є самоусвідомлення студентом свого професійного призначення, самоствердження та самовдосконалення.

Основи професійної зрілості як вершини всієї життєдіяльності журналіста закладаються в системі вищої журналістської освіти, а наше майбутнє багато в чому залежить від “уміння організувати продуктивний діалог у найрізноманітніших сферах людської діяльності, адже не існує альтернативи для діалогу як для способу взаємодії між людьми” [2, с. 3], від сумлінно-творчого ставлення журналістів до своєї професії, яка, “наче розкрилені вітрила в океані, дає енергію рухові людей до духовного, морального вдосконалення й цивілізованого формування реальних форм життя; несе естетичну насолоду й інтелектуальний розвиток”, без чого сьогодні “неможливо уявити жодного суспільно-державного утворення” [29, с. 3], і яка, за нашим твердим переконанням, суттєво впливає на соціальне здоров'я нації, що “вимірюється ставленням до часу, часткою спроектованих у майбутнє сьогоднішніх справ” [23, с. 12], у тому числі й тих, що стосуються професійної підготовки майбутніх журналістів.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1988. – 238 с.
2. Берков В.Ф. Культура диалога : 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. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2002. – 1440 с.
5. Гавалешко О.М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О.М. Гавалешко ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2001. – 20 с.
6. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь справочник по педагогической акмеологии : учеб. пособ. / Ю.А. Гагин. – 2-е изд. – СПб. : СПбГУПМ : Балт. пед. академия, 2000. – 222 с.
7. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование : научно-публицистический альманах. – Новокузнецк, 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.
8. Засурский Я.Н. Искушение свободой: Российская журналистика: 1990–2004 / Я.Н. Засурский. – М., 2007 – 464 с.
9. Здоровега В.Й. Теорія і методика журналістської творчості : підручник / В.Й. Здоровега. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Л. : ПАІС, 2004. – 268 с.
10. Каландаров К.Х. Управление общественным сознанием. Роль коммуникативных процессов / К.Х. Каландаров. – М. : Монолит, 1998. – 80 с.
11. Кемеров В.Е. Современный философский словарь / В.Е. Кемеров ; [под общ. ред. д. ф. н. проф. В.Е. Кемерова]. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект, 2004. – 864 с.
12. Костюк В. Формування мовної культури майбутнього журналіста / В. Костюк // Вісник Сумського державного університету. – 2006. – № 3 (87). – С. 97–100.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
14. Матвієнко В.Я. Соціальні технології / В.Я. Матвієнко. – К. : Укр. пропілеї, 2001 – 446 с.
15. Ненько І. Неювілейні роздуми про роль і місце ЗМІ / І. Ненько // Педагогіка толерантності. – 2004. – № 2–3 (28–29). – С. 152–154.
16. Нинюк І.І. Професіоналізм державних службовців : монографія / І.І. Нинюк ; [за заг. ред. Н.Р. Нижник]. – Луцьк : Надстир'я, 2005. – 164 с.

17. Олешко В.Ф. Журналистика как творчество : учеб. пособ. для курсов “Основы журналистики” и “Основы творческой деятельности журналиста”. Серия : Практическая журналистика / В.Ф. Олешко. – М. : РИП-холдинг, 2004. – 222 с.
18. Основы творческой деятельности журналиста : учебник для студ. вузов по спец. “Журналистика” / [ред.-сост. С.Г. Корконосенко]. – СПб. : Знание ; СПбИВЭСЭП, 2000. – 272 с.
19. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / [упоряд. О.О. Фунтікова]. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2007. – 404 с.
20. Постолатій В. Вища школа: куди йдемо? / В. Постолатій // Педагогіка толерантності. – 2008. – № 3 (45). – С. 57–65.
21. Пронина Е.Е. Психология журналистского творчества / Е.Е. Пронина. – 2-е изд. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 320 с.
22. Різун В. Основи масового спілкування як духовного єднання і порозуміння / В. Різун // Вісник ЛНУ. Серія : Журналистика. – Л., 2001. – Вип. 21. – С. 20–25.
23. Саєнко Ю. Універсальний “Універсум” або п’ятнадцять років інформаційному просторі / Ю. Саєнко // Журналіст України. – 2008. – № 12. – С. 12–13.
24. 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.
25. Свитич Л.Г. Профессия: журналист : учеб. пособ. / Л.Г. Свитич. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 255 с.
26. 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. 1. – 368 с.
27. 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.
28. Хозяинов Г.И. Основы акмеологии / Г.И. Хозяинов. – М. : XXI век : ПКЦ, 2000. – 105 с.
29. Шаповал Ю.Г. Мистецтво журналізму : монографія / Ю.Г. Шаповал. – Л., 2007. – 320 с.

КОЛОСКІНА О.А.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОБ’ЄКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ Й СИНТЕЗУ

Методологічними засадами вивчення проблеми педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості та самосвідомості молодших школярів є філософські положення про єдність історичного й логічного, взаємозв’язок педагогічних і соціокультурних явищ та процесів, загальний розвиток предметів і явищ матеріального світу, концептуальні засади психологічної та філософської освіти про діяльнісну сутність особистості і її роль у процесі навчання.

Провідними методологічними принципами здійснення наукового пошуку є особистісно орієнтований і цілісний підходи до проектування моделі педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості та самосвідомості особистості молодших школярів, а також її реалізації.

Найбільший внесок у теорію особистісно орієнтованого виховання зроблений І. Бехом. Розв’язання завдань нашого дослідження безпосередньо пов’язане з усебічно обґрунтованим цим науковцем поняттям особистісних цінностей, які утворюють внутрішній стрижень будь-якої особистості. Дослідник принципово розширив поняття особистісної цінності як усвідомленого, узагальненого, самовартісного смислового утворення особистості. Розкриваючи природу цього утворення, науковець дає характеристику поняття особистісного смислу як складової “індивідуальної свідомості, в якій відображається пристрасність цієї свідомості, що зумовлена зв’язком останньої з потребнісно-мотиваційною сферою суб’єкта, з

реальністю його життя у світі... Особистісний смисл об'єктів, явищ, а також усіх здобутків культури (наукових понять, моральних норм, художніх образів тощо) та психологічних надбань людини (знань, здібностей, особистісних якостей) – це характеристика, якої вони набувають у результаті їх представленості суб'єкту” [1, с. 11]. Не можна не погодитися із судженням автора про те, що поняття особистісного смислу, насамперед, передбачає феноменологію емоційних явищ. Суттєвою в теоретичному плані є формула, згідно з якою “побудова емоційно насичених образів цілей є одночасно побудовою особистісних смислів, які покликані задавати мотиваційну основу людської поведінки й діяльності” [1, с. 11]. Щоб перетворити об'єктивно існуючі національні цінності в особистісні надбання учня, треба чітко розуміти значення цього поняття. За І.Д. Бехом, “особистісна цінність – це психологічне новоутворення, що відображає найбільш безпосередньо значущу для суб'єкта узагальнену сферу довкілля, через ставлення до якої він вирізняє, усвідомлює та утверджує себе, власне “Я”, і в результаті чого ця сфера стає простором його життєдіяльності” [2, с. 114].

Теорія особистісно орієнтованого виховання націлює педагогів і дослідників на усвідомлення специфічності сфер дії різних особистісних цінностей. Ці сфери пов'язані з організаційними та змістовно операційними своєрідностями навчально-виховного процесу. Емоційне переживання будь-якою дитиною моральних, національних та інших цінностей сприяє їх перетворенню в свідомості особистості на самоцінні. Саме це забезпечує поворот свідомості особистості на власне “Я”. Щоб ціннісний зміст етичної норми став психологічним підґрунтям розгортання процесу особистісної самосвідомості дитини, вона обов'язково має вправлятися у способах виокремлення, усвідомлення та утвердження себе у зв'язку з цим змістом, – підкреслює І.Д. Бех. – Причому ці складові процесу самосвідомості мають бути відпрацьовані вихованцем на однаковому якісному рівні з урахуванням їхньої операційної специфіки” [2, с. 118].

Цілком прийнятними для нашого дослідження є положення науковця щодо педагогічного забезпечення етапів особистісної самосвідомості. Йдеться про створення умов для виокремлення дитиною власного або морального “Я” за допомогою певних дій, а потім і для виокремлення нею способів дій без усвідомлення їх мотиваційного, особистісно-сміслового аспекту як психологічної основи образу “Я”. Дослідник чітко визначає психологічні умови, за яких об'єкт мислення людини виступає як компонент цього образу:

– зовнішня спонука до звернення свідомості відбувається тоді, коли людина сприймає певну інформацію про себе. Вихователь повинен робити акцент на особистісну цінність вихованця, а вихованець, який повинен реагувати на власний компонент цілісного “образу Я”, – спрямовувати власну психічну енергію й на цінність, яка перебуває лише на стадії формування;

– педагог повинен міцно фіксувати увагу дитини саме на тій цінності, яка є метою його виховання; тоді “як тільки в переживанні виникає який-небудь відповідний “Я” аспект, то наскільки б зовнішнім він не був порівняно з іншими складовими цілісного образу “Я”, тенденція до його перетворення на об'єкт усвідомлення підсилиться” [2, с. 119];

– “спрямованість самоусвідомлення може бути переключена поточними емоційними станами. Отже, потрібні попереджувальні та корекційні дії педагога, які б фіксували думку вихованця на потрібному компоненті його внутрішнього світу” [2, с. 119–120].

Особливий інтерес для нашого дослідження становить “Я-концепція” дитини, яка належить І. Беху і включає всі уявлення дитини про себе. Аналізована концепція складається з когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів. Формування у вихованця когнітивного компонента “Я-концепції”, за І. Бехом, передбачає усвідомлення й розуміння власних можливостей, потреб, мотивів, особливостей поведінки, тобто того, який він має вигляд, як його сприймають інші і чи немає розбіжностей між власним баченням себе та інших людей; усвідомлення й розуміння власної ролі у виникненні травмуючих ситуацій.

Щодо емоційного компонента “Я-концепції”, виховна робота має розгортатися у таких напрямках: набуття щирості у почуттях до самого себе й до інших; набуття більшої спонтанності (самодовільності) у вираженні власних почуттів – позитивних і негативних” [2, с. 188–189].

Поведінковий компонент “Я-концепції” пов’язаний із підтримкою, відносинами, відповідальністю.

Однак невирішеною частиною загальної проблеми залишилася проблема педагогічного розвитку національної свідомості учнів початкових класів як об’єкт психолого-педагогічного аналізу та синтезу.

У численних публікаціях із цієї проблеми немає обґрунтування проблеми педагогічного розвитку національної свідомості молодших школярів як об’єкта психолого-педагогічного аналізу та синтезу.

Мета статті – теоретично узагальнити й розв’язати проблему педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості учнів початкових класів; показати функціонування системи та методів оволодіння учнями початкових класів національними цінностями в умовах гуманізації навчально-виховного процесу.

Педагогу необхідно більше піклуватися про підвищення статусу дитини в класі, у якій спостерігається почуття власної невпевненості. Також вчителю не потрібно створювати в навчально-виховному процесі ситуації, які підтримують переконаність учня в тому, що він насправді потрібен як особистість іншим – у цьому випадку важливо не допустити відчуження вихованця від колективу. Вчитель має виявити ситуації, які б допомогли особистості найбільш повно виявити себе та показати свої справжні можливості. Спілкуючись з дітьми, необхідно постійно звертатися до їхнього почуття відповідальності, підтримувати їхні позитивні починання, підбадьорювати й надавати можливість згадувати, розповідати ті ситуації, де учні виявляли себе рішучими людьми; заохочувати дітей до самостійного прийняття рішень і відповідних дій. Провідну роль у розвитку впевненості вихованця в собі відіграє віра в учня самого педагога, тому вчитель повинен докласти максимум зусиль, щоб показати, що школяра поважають у класі. А щоб засвідчити те, що педагог вірить своєму вихованцю, необхідно:

- забути про невдачі, негаразди вихованця в минулому;
- допомогти йому бути впевненим, що він впорається з конкретним завданням та подолає всі труднощі;
- вселити надію у вихованця, що він почне з нуля і його здатність приведе до успіху;
- пам’ятати про минулі успіхи, подумки повертатися до них та на їх основі будувати подальші плани, які б мали успіх.

Виховуючи учнів, учитель повинен створювати такі ситуації для дитини, які б виступали гарантом успіху. Педагог повинен допомагати школяреві обрати ті завдання, з якими впорається сам учень, а потім продемонструє свій успіх перед класом і батьками. Саме такий успіх породжує, посилює впевненість дитини у власних силах. Для того, щоб підтримати свого вихованця, показати, що він спроможний виконати будь-яке завдання, ми ставимо такі акценти:

- спираємося на сильні сторони вихованця;
- не підкреслюємо його промахів, негараздів; уникаємо осуду, покарання;
- охоче демонструємо повагу до дитини;
- у спілкуванні з учнем показуємо, що ми задоволені ним;
- допомагаємо школяреві під час виконання великого завдання розбити його на менші завдання, які учень може виконати самостійно;
- приділяємо більше часу вихованцю;
- під час спілкування привносимо гумор у взаємини зі школярем;
- надаємо можливість вихованцеві самому розв'язати проблему там, де це можливо;
- сприймаємо індивідуальність вихованця як неповторну особистість;
- виявляємо віру у свого вихованця, висловлюємо співчуття до нього;
- демонструємо та вселяємо оптимізм.

Психологічна підтримка вчителя під час навчально-виховного процесу полягає в тому, щоб допомогти вихованцю відчувати власну потрібність у шкільному колективі. Для цього ми стимулюємо початок усіх його справ, спроб робити нове. Це сприяє отриманню вихованцем задоволення від виконаної справи.

В організації особистісно орієнтованого виховного процесу акцентуємо увагу на двох типах вчинків. Перший тип полягає в тому, що вихованець може висунути до вчинків якись бар'єри, перепони, які, на його думку, перешкоджають їх вияву. Щоб подолати цей опір, ми переконуємо та стимулюємо учня до здійснення тієї чи іншої справи. Другий тип вчинків передбачає утримання наших вихованців від гніву, образи, лихослів'я, брехні. Тому між вихованцем і вчителем залишаються лише емоційно-мотиваційні вчинки, які спроможні стримувати вихованця в здійсненні морального вчинку. У зв'язку із цим можна стверджувати, що основними цінностями гуманістичного особистісно орієнтованого виховання виступають: вихованець, який плекає і виховує в собі особистість; творчість, яка розвиває культуру дитини; духовність, що є показником розвитку культури.

Працюючи у школі протягом багатьох років, ми намагаємося виховувати своїх вихованців гуманними, вільними й відповідальними. Це все безпосередньо пов'язано із системою цінностей дітей. Ми прищеплюємо кожній дитині смак до духовного життя. Відповідно до цього нами створене забезпечення, яке ґрунтується на діалогічному підході, що визначає взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію та самоорієнтацію. Такі технології спрямовані на те, щоб учитель та вихованець стали на рівноправні позиції, а також дають змогу дитині бути суб'єктом виховної діяльності, що сприяє її прагненню до духовного саморозвитку.

Одне з основних виховних завдань полягає в тому, щоб вихованці набули здатності й звички поводитися адекватно під впливом усвідомлених суспільно важливих рішень щодо свого майбутнього духовного розвитку. Саме ця картина

майбутнього найбільше мобілізує школяра. Тому ми звертаємо увагу на те, щоб якомога частіше і яскравіше викликати відповідну картину в уяві своїх вихованців; постійно допомагаємо дітям зберігати перед власним внутрішнім зором образ поставленої духовної мети. На нашу думку, для того, щоб наш процес виховання був ефективним, слід кожному з учнів зважати на особливості виховних дій усіх інших школярів.

Ми вважаємо, що дитина з розвинутою духовною системою є носієм моральних норм, на яку можна покласти у розв'язанні власних духовно-практичних проблем. Укорінюючись у структурі самосвідомості, духовна система виступає як необхідна установка – морально значуща й відповідально активна. Саме вона і є єдиною соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості в реальність здійснюваних нею вчинків і духовно-моральної поведінки.

Спостерігаючи за навчально-виховним процесом, де беруть участь молодші школярі, бачимо, що поряд з домашнім вихованням школа є основним суспільним інститутом соціалізації дитини. У процесі освіти молодший школяр потрапляє під вплив дорослих, зокрема шкільних учителів, керівників різних секцій, гуртків, учнів різного віку, медичних працівників. Ці люди принципово відрізняються від тих, з ким дитина спілкувалася вдома. Усе це має безпосередній вплив на її виховання, бо саме нове оточення зобов'язує дитину дотримуватися певних вимог.

Молодші школярі вперше мають можливість спостерігати й виявляти відмінності між людьми, які були раніше недосяжні через відсутність власного досвіду. Саме в цей період закладається внутрішня основа для формування суб'єктивної значущості чужої людини, на яку може поширитися добродійна діяльність дитини. Якщо раніше дитина вважала своїх батьків носіями любові, то тепер такими якостями вона може наділити й іншого дорослого. Такий процес розгортається на основі порівняння дитиною своїх батьків з батьками своїх однолітків, учителями.

Новоутворенням молодших школярів виступають суперництво як форма міжособистісних відносин, яка заохочується, на жаль, частіше, хоча його роль, очевидно, з віком стане менш значущою. За нашими спостереженнями, для дітей досліджуваного віку така поведінка цілком природна. У молодших школярів є наявність згоди, яка теж виховується як особистісна невід'ємна риса компонента ефективної взаємодії з однолітками. Необхідно зазначити, що в дитини молодшого шкільного віку спостерігається певний рівень складності системи моральних якостей, які створюють її морально-духовне "Я".

Діти в молодшому шкільному віці часто перебувають під сильним враженням від добрих вчинків однолітків і прагнуть саме такий спосіб наслідувати. Як правило, учні діляться власними враженнями від побаченого з учителем, батьками для того, щоб знайти необхідну підтримку, тому ми за цієї ситуації будемо бесіду так, щоб не створити думку про необґрунтованість дитячого враження. Дитина має сама переконатися в заслуженому заохоченні однолітка іншою людиною (учителем чи батьками). Якщо таке спілкування не відбувається, то в дитини блокується здатність розуміти добро.

Ми виховуємо школярів на прикладі інших гідних людей, які зробили внесок для розквіту України. Без уявлень дитини про гідність людської особистості не можна вести мову про повноцінне виховання, бо саме людська гідність

забезпечує ядро моральної культури, яке повинна опанувати особистість. Людська гідність – це вид самоставлення, поваги до себе, провідне моральне самопочуття, тому ми в цьому плані спрямовуємо учнів на те, що вони мають бути зосередженими, зберігати власну гідність, оскільки саме в цьому полягає справжня цінність їх як особистостей. У своїй шкільній практиці ми стикаємося з тим, що значна частина дітей молодшого шкільного віку має негативні переживання, спричинені контактами з однолітками. Саме для цього періоду характерне виникнення зневаги, що може серйозно позначитися на рівні самооцінки й викликає її значне і стійке зниження.

Висновки. Як об'єкт психолого-педагогічного аналізу проблема педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості та самосвідомості учнів початкових класів ще не була розв'язана на основі гармонійного поєднання системного та особистісно орієнтованого підходів.

Вирішення науковцями проблеми педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості та самосвідомості науковцями з позицій тільки діяльнісного, культурологічного й інших локальних підходів сприяло формуванню теоретичної бази, значущої для побудови моделі процесу свідомого оволодіння учнем початкової школи національних цінностей на уроках української мови та народознавства.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : у 2 кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 277 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : у 2 кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 341 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України : затв. Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347 // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті : проект // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4–6.
5. Національна комплексна програма “Молодь України” : проект / М-во України у справах сім'ї та молоді. – К., 1997. – 39 с.
6. Основи національного виховання: концептуальні положення : в 2 ч. / М-во освіти України ; Ін-т сист. досліджень освіти ; [за заг. ред. В.Г. Кузя, Ю.Д. Руденка, З.О. Сергійчука ; ред. Т.К. Хорунжа]. – К., 1993. – Ч. 1. – 152 с.

КОНОХ О.Є.

ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ З ЕЛЕМЕНТАМИ ФУТБОЛУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У розділі “Фізичне виховання” “Програми виховання в дитячому садку” дії дітей з м'ячем включені, починаючи із другого року життя. Вони посідають значне місце серед інших засобів фізичного виховання й ускладнюються від групи до групи за рахунок введення додаткових завдань, а також більш складних способів виконання. У підготовчій до школи групі, крім підкидання м'яча різними способами з різними завданнями, метань на дальність і в ціль, передбачено формування навичок ведення, відбивання м'яча, передачі, а також ударів по воротах. Вправи на удари, катання м'ячів сприяють розвитку окоміру, координації, спритності, ритмічності, узгодженості рухів. Вони формують уміння передачі та ударів м'яча, привчають розраховувати напрямок виконання прийомів, погоджувати зусилля з відстанню, розбудовують виразність руху, просторове орієнтування. В іграх з м'ячем розвиваються фізичні якості дитини: швид-

кість, стрибучість, сила. Під час навчання гри у футбол використовують найрізноманітніші дії з м'ячем, що забезпечує необхідне фізичне навантаження на всі групи м'язів дитини, особливо важливі м'язи, що утримують хребет при формуванні правильної постави. Елементарні дії гри у футбол можна широко використовувати як у старших, так і в підготовчих до школи групах дитячого садка. Навчання дітей основних прийомів володіння м'ячем в ігрових умовах повинно мати на меті досягнення сприятливого фізичного розвитку й різнобічної рухової підготовленості дітей, а також ознайомлення дітей з футболом у доступній формі. Основна увага повинна бути спрямована не на спеціальну підготовку, а на створення загальних передумов успішного навчання спортивних ігор у школі [7; 8]. Тому одним із таких підходів може стати спроба побудувати процес фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку на підставі використання елементів футболу в системі фізичного виховання.

Проблему побудови занять фізичного виховання з використанням елементів ігор спортивного характеру з дітьми дошкільного віку вивчало чимало дослідників [1; 2; 4; 6]. Однак поряд із добре вивченими організаційно-методичними аспектами дані про підвищення рівня рухової підготовленості школярів на заняттях футболу практично відсутні [1; 5]. Відкритим залишається й питання медико-біологічного обґрунтування впливу занять футболом на імунні властивості організму дітей як одного з важливих компонентів їх соматичного здоров'я [1; 7; 8].

У зв'язку із цим актуальною є проблема розробки науково обґрунтованої методики використання елементів футболу у процесі фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Мета статті – визначити особливість навчання гри у футбол дітей 5–6 років в умовах дошкільного навчального закладу.

Поряд із всебічним аналізом стану дослідженості цього питання в літературі, на практиці проводилися педагогічні спостереження на заняттях фізичного виховання дітей 5–6 років з елементами футболу. Це дало змогу вивчити стан питання в безпосередній практичній діяльності. Об'єктивну інформацію про навчальний процес, хід освоєння вправ та інших показниках отримано за допомогою методу контрольних випробувань і тестування. Користуючись цим методом, необхідно врахувати ряд принципів положень: відповідність тесту характеру й специфіці навчальної діяльності, контингенту тих, хто займається, мотиваційні стимули, психологічні умови проведення тестування тощо. Контроль за розвитком рівня фізичної підготовленості дітей проведено за допомогою загальнопринятих контрольних вправ (тестів): динамічні швидко-силові якості (за тестами “підтягування у висі на низькій поперечині”, “стрибок у довжину з місця”, “згинання-розгинання рук в упорі на гімнастичній лаві”); гнучкість (нахил уперед сидячи на підлозі (“складка”) ноги разом); спеціальні вправи з м'ячем: передачі м'яча в парах на відстані 2 метрів; удар м'яча по воротах на відстані 6 метрів. Педагогічний експеримент, як один з методів, застосовано для виявлення ефективності тих або інших засобів занять, для з'ясування переваги одних методів і методичних прийомів над іншими.

Виходячи з того, що ефективність системи фізичного виховання дошкільників оцінюється, з одного боку, за рівнем розвитку фізичних якостей, з іншого – за рівнем фізичного здоров'я, дослідження було спрямовано на рівень фізичної підготовки й рівень фізичного здоров'я дітей старшого дошкільного віку.

За результатами початкового тестування ми мали можливість констатувати, що дані дітей, які брали участь в експерименті (контрольна й експериментальна групи), за показниками фізичних якостей “швидкісно-силові” та “гнучкості” достатньо однорідні.

У результаті аналізу даних другого етапу експерименту виявлено, що на кінець навчального року у всіх групах спостерігається досить яскраво виражена позитивна динаміка розвитку всіх якостей як динамічної м’язової сили, так і виконання спеціальних вправ: передача мяча й удар по воротах, тобто їх незмінне поліпшення впродовж експерименту.

При порівнянні даних динаміки розвитку гнучкості в дітей, які брали участь в експерименті, спостерігався не тільки загальний малюнок перебігу процесу, а й практично однакові цифрові значення показників на всіх етапах експерименту.

Вважаємо за необхідне звернути увагу на такі моменти: майже однаковий вихідний рівень розвитку гнучкості в усіх дітей; більш плавний, ніж у випадку з іншими фізичними якостями, перебіг розвитку гнучкості з позитивною динамікою.

Поясненням до цього можуть слугувати також кілька принципових положень, а саме: сенситивний період розвитку цієї якості в дітей; доступність методичних прийомів і засобів розвитку гнучкості; загальний підхід до методичного забезпечення занять.

Водночас, узагальнюючи дані розвитку кожної конкретної якості окремо, ми мали можливість проаналізувати вплив додаткових занять на загальну фізичну підготовленість дітей досліджуваних груп.

Вражає динаміка поліпшення розвитку швидкісно-силових якостей: приріст становив від 11,1% у стрибку в довжину з місця до 336%, у згинанні-розгинанні рук в упорі на гімнастичній лаві – до 5,2%, у тесті “нахил тулуба вперед з положення сидячи” – до 221,9%.

Як і передбачалося, достовірно кращі результати порівняно з контрольною групою показали діти, які входять до експериментальної групи, в спеціальних тестах з м’ячем: у тесті “передача мяча в парах” в контрольній групі, у дівчаток приріст становить 19,2%, в експериментальній – 63,5%; у хлопчиків – відповідно 5,2% і 37,9%; у тесті “удар м’яча по воротах” у дівчаток контрольної групи – 34,1%, в експериментальній – 340,9%; у хлопчиків – відповідно – 11,1 і 77,1%.

Аналізуючи результати досліджень, необхідно підкреслити, що за всіма показниками відбулися позитивні зміни в обох групах. Однак виявлено різні темпи приросту показників розвитку фізичних якостей. Найбільший приріст показників фізичної підготовленості в основній групі виявлено в розвитку таких рухових якостей, як: швидкісно-силові, спритність, сила м’язів рук та тулуба. Ці якості значною мірою розвиваються під час занять футболом.

Оптимізація процесу фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку з цілеспрямованим використанням елементів футболу присвячений обґрунтуванню й розробці методики проведення занять з фізичної культури з використанням елементів футболу в дошкільних навчальних закладах.

Значне місце в системі занять відводилось рухливим іграм, естафетам, які включають біг, стрибки, метання, елементи акробатики та становлять 20% загального часу заняття. Ці вправи дали нам змогу підвищити емоційність занять та одночасно комплексно вирішити завдання фізичного розвитку дітей.

Висновки. Аналіз спеціальної науково-педагогічної літератури, досвід фізкультурних фахівців і наше дослідження свідчить про високу ефективність занять фізичного виховання в умовах дошкільних навчальних закладах із застосуванням елементів гри футбол, їх позитивний вплив на фізичну підготовленість дітей старшого дошкільного віку. Навчання дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу елементів футболу повинно бути спрямовано не на спеціальну підготовку, ранню спортивну спеціалізацію, тренування й підготовку до участі в змаганнях, а на створення загальних передумов майбутнього успішного навчання спортивних ігор у школі.

Подальші дослідження в цьому напрямі можуть бути спрямовані на пошук нових методичних підходів до програмування змісту занять футболом оздоровчого характеру, тому що існує потреба в систематичних розробках програми морфофункціонального розвитку та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку.

Література

1. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку / Е.С. Вільчковський. – Л. : ВНТЛ, 1998. – 336 с.
2. Глазырина Л.Д. Физическая культура – дошкольникам / Л.Д. Глазырина. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 264 с.
3. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э.Я. Степаненкова. – М. : Академия, 2001. – 368 с.
4. Денисенко Н.Ф. Педагогічні умови активізації рухового режиму дітей 5–7 років в дошкільних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / Н.Ф. Денисенко. – К. : КНУ, 1994. – 25 с.
5. Оценка физического и нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста / [сост. Н.А. Ноткина, Л.И. Казьмина, Н.Н. Бойнович]. – СПб. : Детство-пресс, 2003. – 32 с.

КУШНІРИК Н.Я.

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ТВОРЧО ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасній педагогіці та психології все частіше декларується принцип гуманізації в навчанні, вихованні й розвитку кожної дитини, причому пріоритетною визнається спрямованість на розвиток особистості, талантів, креативності й здібностей дитини. У Конвенції про права дитини сформульовано значущість реалізації індивідуальності особи, що формується.

Забезпечити врахування індивідуальних особливостей дитини в процесі навчання й виховання можна при диференційованому підході та використанні розвивальних програм, адресованих різним групам дітей. Суперечність між соціальним замовленням суспільства на творчу особу й недостатньою розробленістю практичних додатків для розвитку обдарованості, стимулює підвищення інтересу до проблеми креативності в дитячому віці.

Творчо обдаровані діти відрізняються від однолітків у різних сферах досить яскраво. Дослідження зарубіжних (М. Карне, Б. Кларк, Дж. Рензуллі, К. Текекс та ін.) і вітчизняних (І.С. Аверена, Є.С. Белова, І.Л. Іщенко, А.М. Матюшкін, Є.І. Щєбланова, В.С. Юркевич) учених показали, що ці відмінності більшою мірою стосуються особистісних особливостей дитини.

Мета статті – показати необхідність особистісного розвитку творчо обдарованих дітей та вплив багатьох чинників на їхні вікові особливості.

Серед характерологічних особливостей творчо обдарованої дитини найяскравіше виділяється ухилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, завзятість, висока самоорганізація, колосальна працездатність [6]. Крім того, розглядаючи креативність як особову категорію, треба зазначити, що вона як онтогенетична освіта народжується й удосконалюється через активну взаємодію та дитини (а далі й дорослого) з довкіллям. Зовнішні умови у вигляді загальнолюдського досвіду, опосередковані внутрішніми умовами розвитку, створюють поступово всю глибину індивідуальних творчих особливостей особи. В онтогенезі креативність розвивається від елементарних до найскладніших форм якісного перетворення особи [2]. Причому увага учених і педагогів-практиків до дошкільного періоду розвитку особистості обдарованої дитини виправдана.

Адже в цей час активний розвиток пізнавальних процесів і емоцій співвідноситься з не менш активним особистісним розвитком дитини.

Тип розвитку особистості розглядається як спосіб появи новоутворень в особі. Психологи, котрі досліджують розвиток обдарованих дітей як визначальну характеристику, описують їхній особливий тип психічного (у тому числі особистісного) розвитку. Розглядаючи цей особливий тип психічного розвитку, доцільно подати узагальнену картину розвитку особистості обдарованої дитини дошкільника й виділити загальні особистісні проблеми обдарованих дітей.

Психологічні новоутворення, перелічені вище, характерні для будь-якої дитини дошкільного віку, у тому числі для обдарованої. Відмінність лише в тому, що в обдарованої дитини процес розвитку особистості проходить бурхливіше, а особистісно-індивідуальні особливості, що розглядаються в працях зарубіжних авторів, виражені яскравіше й виявляються раніше. Ці особливості дістали назву психосоціальної чутливості.

Обдаровані діти виявляють загострене почуття справедливості, що випереджає моральний розвиток, спирається на випереджальний розвиток сприйняття та пізнання. Вони гостро реагують на несправедливість навколишнього світу, висувають високі вимоги до себе й до тих, хто їх оточує.

Велика здатність обдарованої дитини до емпатичного розуміння не лише щодо близьких людей, а й щодо всіх живих істот. Це виражається в жалісливості дитини, прагненні допомогти слабкому та беззахисному, розвиненому почутті справедливості. Це почуття може виявляти себе як гостра реакція на конкретні випадки несправедливості, які спостерігає дитина.

Жива уява, включення елементів гри у виконання завдань творчості, винахідливість і багата фантазія характерні для обдарованих дітей. Вони мають відмінне почуття гумору, люблять смішні невідповідності, гру слів, жарти. Сприйняття смішного в них нерідко відрізняється від сприйняття в однолітків.

Дитячий егоцентризм, властивий мисленню дитини-дошкільника, характерний і для мислення обдарованої дитини, іноді він проходить раніше, ніж у її однолітків, іноді властива дітям егоцентричність виявляється в обдарованих найяскравіше. Це виражається в особистісно-оригінальному тлумаченні подій і явищ, проектуванні власного сприйняття та емоційної рефлексії. У спілкуванні це виявляється в роздратуванні, упертості та критиці. Соціальне неприйняття й нерозуміння викликає в них негативну реакцію при рефлексії.

Нерідко в обдарованих дітей розвивається негативне самосприйняття, виникають труднощі в спілкуванні з однолітками.

Обдарованих дітей відрізняє високий енергетичний рівень, що виявляється в підвищеній активності особи. Така дитина в будь-якій ситуації жадає діяльності. Вона може знайти для себе цікаве й корисне та присвятити йому декілька годин поспіль [4]. Їм бракує емоційного балансу, у ранньому віці обдаровані діти нетерплячі й поривчасті.

Для обдарованих дітей характерна цілеспрямованість і наполегливість у досягненні результату, правда, варто відзначити вибірковість прояву занять, оскільки вони віддають перевагу важчим заняттям. Заборони з боку дорослих або труднощі не заважають такій дитині повернутися до розпочатої справи, шукати шляхи її здійснення. Невдачі часто сприймаються як особиста поразка, особливо якщо про це дізнається оточення, або хтось впорався із завданням краще. Обдаровані діти мають високу потребу в успіху й визнанні своїх досягнень. Їм властива гордість за свої досягнення вже в ранньому віці.

Невміння звільнитися від негативних емоцій, тонкість психічної організації часто виводить їх з емоційної рівноваги, і це виявляється в нетерплячості, емоційній незбалансованості, поривчастості, невмінні управляти собою та своїми почуттями. Для таких дітей властива “емоційна”, а не фізична втома. Крім того, проявом високої емоційної чутливості можуть бути страхи.

Обдарована дитина дуже яскраво уявляє собі наслідки якихось дій, розвиває ситуацію у своїй уяві, додаючи в неї і реальні, і фантастичні факти.

Обдаровані діти мають добре розвинене почуття особистої відповідальності. Їх віра в добро, красу, справедливість та інші моральні цінності й соціальні ідеали істотно відрізняють обдарованих дітей від їх рядових однолітків. Почувши про проблеми жителів інших країн, екологічні катастрофи, несправедливість щодо кого-небудь, обдарована дитина “пропускає все через себе” і ніколи не залишається байдужою.

Схильність до філософських проблем призводить до того, що вона може довго обмірковувати та “додумувати” події, що сталися, повертатися до них через декілька днів і місяців. Усі події, що відбуваються, обдарована дитина “приміряє на себе”, часто розвиваючи й вигадуючи сюжет. У таких дітей яскрава уява, і в дошкільному віці їм важко чітко розмежовувати фантазію та реальність. Багато вигаданих подій вони вважають реальними. Дитина переконливо розповідає дорослим про уявного друга, сестричку або братика, яких не існує, подорож у космос, і дуже ображається, коли дорослі їй не вірять. На жаль, таких дітей часто звинувачують у брехні, яка виявляється в них як фантазування та письменництво. Їх яскрава уява не відрізняє реальність від вигадки.

Дуже високі системи цінностей і чутлива рефлексія в процесі взаємодії в обдарованих дітей не менш яскраво виявляється у сфері спілкування. Вони мають особливу манеру спілкування з однолітками й дорослими. Вони наділені підвищеною чуйністю до ситуації та поведінки оточення, тому чутливі не лише до вербальних, але особливо до невербальних реакцій оточення при рефлексії в спілкуванні (тон мови, погляд, міміка, жести). Вивчення процесу спілкування обдарованої дитини з однолітками допомогло виділити її особливості й проблеми.

Багато авторів зазначає, що обдаровані діти бувають дуже товариськими та легко пристосовуються до нових ситуацій, тому вони легко й швидко знаходять спільну мову з однолітками та старшими дітьми. Вони частіше, ніж інші діти, демонструють якості лідера в спілкуванні.

Але, з іншого боку, значне випередження в інтелектуальному розвитку, особливості розвитку творчого мислення, особистісні особливості, рівень розвитку здатності й інтересів можуть приводити до взаємного нерозуміння та відчуження між обдарованою дитиною і її однолітками.

Як підкреслювалося вище, висока чутливість, оригінальність мислення та сприйняття в таких дітей у спілкуванні призводить до того, що вони швидше розуміють сенс незакінченої фрази й прагнуть продемонструвати це розуміння своєму співрозмовникові, перериваючи його. Друга властивість – дратувати інших, звичка всіх виправляти. Ця властивість ґрунтується на бажанні дитини завжди бути правим і допомогти тому, хто помилився. Тактовно надати допомогу дитина-дошкільник не може й діє доступним для неї способом.

Спілкування з дорослими – важлива частина життя будь-якого дошкільника. У такому спілкуванні виявляються цікаві особистісні характеристики обдарованої дитини. Вона може утримувати увагу дорослого партнера різними способами залежно від ситуації. Іноді вона використовує дорослого як засіб досягнення своєї мети [7].

Надзвичайна чутливість таких дітей, прекрасно розвинена інтуїція, спостережливість, оригінальність мислення допомагає обдарованій дитині правильно вибрати момент звернення до дорослого, передбачити чого він чекає, часто за першою фразою зрозуміти суть того, що він хоче сказати, вибрати несподівану відповідь, яка приверне увагу дорослої людини. Як правило, дорослих людей в обдарованих дітях вражає те, що в них дуже високі системи цінностей і чутлива рефлексія в процесі взаємодії.

Дорослих людей обдаровані діти часто сприймають як рівних у спілкуванні партнерів, на відміну від своїх однолітків. Саме до дорослих обдарована дитина йде зі своєю ідеєю, шукає підтримку, чекає оцінки результату своєї діяльності. В обдарованої дитини є така риса, як змагатися, вона виявляється, як правило, у спілкуванні та взаємодії з дітьми й дорослими.

Але якщо ординарні дошкільники змагаються з однолітками і призом у цьому змаганні є увага з боку дорослого, то обдарований дошкільник часто змагається і з дорослими людьми. Дружити вони теж вважають за краще зі старшими дітьми й дорослими людьми.

Проте, незважаючи на вміння й бажання спілкуватися з іншими людьми, обдаровані діти, як правило, не бояться “самотності”. Така особистісна особливість, як схильність до самоаналізу й вирішення філософських проблем, не дає дитині часу нудьгувати. Крім того, обдарований дошкільник завжди може зайняти себе грою. Ці ігри часто бувають незвичайними та мають пізнавальний або дослідницький характер. В іграх часто виявляється особистісна риса, властива обдарованим дітям, – креативність [1–3; 5].

Креативність також тісно пов’язана з індивідуальністю і “Я-концепцією”. Дослідники, які вивчали особливості “Я-концепції” обдарованих дітей, не дійшли єдиної думки. Частина з них вважає, що для обдарованої дитини характерна реалістична “Я-концепція”, інші – що “Я-концепція” в обдарованих дітей нереа-

лістична, а самооцінка й соціальна впевненість часто нижча, ніж у їх ординарних однолітків, оскільки обдаровані діти засвоїли для себе надзвичайно високі стандарти та відчули свою невідповідність цим стандартам.

Обдарована дитина часто критична щодо себе: тому результат роботи вона може визнати незадовільним і прагне переробити, поліпшити його, навіть якщо дорослий не наполягає або відмовляє дитину це робити [5]. Таке явище дістало назву “перфекціонізм” (від perfect – досконалий) і свідчить про те, що вимоги, які обдарована дитина висуває до себе й до результатів своєї роботи, дуже високі. Часто вона порівнює себе з дорослими.

Перфекціонізм може призводити до негативного самосприйняття та низької самооцінки, а це, у свою чергу, може становити загрозу позитивної “Я-концепції” обдарованої дитини та стати гальмом на шляху її розвитку. Здолати це негативне явище самостійно дитина-дошкільник не може, їй потрібна продумана допомога дорослої людини.

Ще одна особистісна особливість обдарованої дитини, що відрізняє її від однолітків, – це тип її відносин із суспільством. Дитинство – це період, коли адаптація переважає над індивідуалізацією та інтеграцією (А.В. Петровський). Але вікові типи розвитку можуть виступати як диференціальні в межах одного віку. В обдарованих дітей, наприклад, процес індивідуалізації виявляється досить рано та переважає упродовж усього життя.

Причому треба підкреслити, що процес особистісної інтеграції в співтоваристві є необхідним етапом розвитку творчої особистості. У дошкільному віці індивідуальність виявляється дуже яскраво. Жодна обдарована або талановита дитина не схожа на іншу. Ця несхожість може виявитися у сфері спеціальних здібностей. Не секрет, що обдарована дитина, як правило, випереджає у своєму розвитку відразу в декількох сферах життєдіяльності. Обдарована дитина, як правило, має різнобічні інтереси, часто її інтереси складніші та змістовніші, ніж у дітей її віку.

Обдаровані діти часто виявляють схильність до занять музикою, образотворчою діяльністю, драматизацією, танцями, вони мають добре розвинену здатність до наслідування (добре копіюють поведінку й манери інших людей).

Висновки. Таким чином, творчо обдаровані діти складніші у вихованні, ініціативні, безпосередні. Але будуть з ними проблеми чи ні – залежить не стільки від них, скільки від мікросоціуму. Якщо батьки готові до особливостей своїх дітей, то вони приймають їх і не висувають до них ніяких претензій. Водночас у тяжких умовах авторитарного виховання така дитина може сприйматися як неадекватна, а наслідком такого виховання стане невротизація особистості.

Отже, можемо зробити висновок, що обдарована людина може досягти повноцінної реалізації тільки через інтеграцію сприйняття, мислення, емоцій, зацікавленості й інших функцій.

Література

1. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать : пособие для воспитателей и родителей / Е.С. Белова. – М., 1998. – 144 с.
2. Вишнякова Н.Ф. Креативная психпедагогика : монография / Н.Ф. Вишнякова. – Мн., 1995. – Ч. 1. – 240 с.
3. Матюшкин А.М. Раннее выявление талантов и их развитие / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 166–167.

4. Одаренность детей: выявление, развитие, поддержка : сб. статей / [под ред. А.З. Иоголевича]. – Челябинск, 1996. – 119 с.
5. Одаренные дети : пер. с англ. – М., 1991. – 376 с.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М., 1986. – 303 с.
7. Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. – N. Y., 1989.

ЛЕЛЕКА С.М., ШАПАРЕНКО Х.А.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасна соціокультурна ситуація, що склалася в Україні, характеризується руйнуванням старої системи цінностей, яка існувала протягом десятиліть, і досить повільним створенням нової, утвердженням пріоритету матеріальних цінностей над духовними, недовірою до державної влади, прагненнями людей у всьому розраховувати на власні сили, що призводить до ціннісно-сміслової дезорієнтації, зростання індивідуальної спрямованості особистості, її відокремлення від інших людей, від суспільного життя, від цінностей культури й супроводжується спотвореним мисленням, антигуманними діями, порушенням закону, зростанням злочинності, хабарництва. Усе це негативно впливає на формування в сучасній молоді людяності та гармонійності у відносинах з іншими людьми і, у свою чергу, викликає суперечність між постановкою завдань з боку суспільства щодо гармонійного й духовного розвитку особистості та наявним станом реалізації цих завдань.

Соціальність як результат соціального виховання несе в собі ідею самозбереження соціуму, людства в цілому, ідею єдності та гармонійної взаємодії людей різних соціально-вікових і професійних груп, національностей, віросповідання та класової належності. Вивчення цього соціально-педагогічного явища, його глибокий, детальний аналіз потребують визначення методологічних засад, що надасть можливість для з'ясування основних наукових підходів до вивчення зазначеної проблеми.

Мета статті – розкрити розвиток соціальності як педагогічної проблеми та визначити особливості розвитку соціальності в дітей старшого дошкільного віку.

Перегляд психолого-педагогічної літератури з проблеми соціальності дає змогу зробити висновок про те, що педагоги не широко вживають термін “соціальність”, хоча соціальність досить давно досліджують соціологи, філософи, психологи. Так, у статті А. Брушлинського “Соціальність суб’єкта і суб’єкт соціальності” узагальнено різні підходи до розуміння терміна “соціальність” та підкреслено існування цього поняття, що розробляється у філософській, соціологічній, педагогічній, психологічній науці вже понад 100 років [1, с. 4].

Філософи вважають “...розвиток форм самої соціальності в ході залучення індивіда до системи нових суспільних зв’язків і залежностей” результатом соціалізації [2, с. 318–319].

У дослідженні І. Корсун результатом соціалізації є конкретно-історична форма соціальності індивіда, яка розвивається у взаємодії індивіда та суспільства на основі предметно-перетворювальної діяльності індивіда, що знов підтверджує думку про те, що соціальність є результатом соціалізації [3, с. 8].

К. Буслов розуміє “соціальність” як злиття суспільних інтересів з особистими, єдність людей, яка виявляється у відносинах між людьми, між особистіс-

тю та суспільством, відображається в сенсі її життя, розкриває людську суть у соціальній творчості, тобто виявляється в усіх сферах життєдіяльності особистості (у побуті, сім'ї, праці, дозвіллі тощо).

За К. Бусловим, “соціальність” – загальна людяність у відносинах між людьми. Тобто соціальність сприяє об’єднанню людей між собою, зміцненню взаємозв’язків людини з іншими людьми, народом, суспільством у цілому [4, с. 119].

На відміну від попередніх визначень, Н. Мойсеюк під соціальністю розуміє культуру мислення й культуру почуттів, культуру духовного життя та культуру поведінки, яка формується в процесі спільної діяльності й спілкування [6, с. 69]. У цьому визначенні також підкреслено розвиток соціальності у взаємодії з іншими людьми.

Існують інші підходи до визначення терміна “соціальність”, крім наведених вище. Наприклад, у “Соціологічній енциклопедії” зазначено: “соціальність (соціальний) (від лат. *socio* – єднати, об’єднати; *socius*, *socium* – загальний, спільний; *socialis* – суспільний) – характеристика суспільного життя як спільного, яке проникнуте взаємозв’язком та взаємозалежністю життєдіяльності людей; характеристика окремих суспільних феноменів, проявів суспільного життя” [5, с. 479]. Далі вказано, що не все в життєдіяльності людини є виразом соціальності, не все має соціальний характер, тобто породжується взаємозв’язком з іншими людьми. Формування соціальності починається із соціальних дій, тобто з таких поведінкових актів, які свідомо зорієнтовані на інших людей та зачіпають їх інтереси, тому зустрічають ту чи іншу реакцію з їх боку. Соціальність набуває вираження в системі різних типів соціальних взаємодій між індивідами та людськими спільнотами [5, с. 479–480]. Таким чином, соціальність являє собою імпліцитну характеристику “спільності” людської життєдіяльності, опосередкований вираз цієї “спільності”, з чим не можна не погодитись. Дуже слушною є думка про те, що соціальність розвивається в соціальних діях особистості, які прямо або опосередковано спрямовані на інших людей.

А. Рижанова також вважає соціальність результатом соціального виховання, становлення, розвиток та вдосконалення якої відбувається спільними зусиллями соціальних суб’єктів через усі соціокультурні сфери. Науковець зауважує, що соціальність є проявом індивідуального творчого ставлення не лише до суспільного буття (як вважає В. Нікітін) як певної форми соціуму, а й до соціального буття, зокрема до сімейного, етнічного, регіонального, глобального тощо. До складових соціальності, на думку А. Рижанової, входять певні соціальні цінності, соціальні якості, соціальна поведінка [7, с. 36]. Звідси О. Пахомова робить висновки про різновиди соціальності щодо форм соціального буття, наприклад, про сімейну соціальність, релігійну соціальність, етносоціальність, регіональну соціальність, глобальну соціальність тощо. Виходячи з того, що рівень розвитку соціальності, напевне, залежить від вікових особливостей людини, О. Пахомова робить припущення про те, що є сенс виділити види соціальності щодо вікових періодів особистості: соціальність дітей дошкільного віку, соціальність молодшого школяра, підліткову соціальність, юнацьку соціальність тощо. Таким чином, структурні елементи соціальності (соціальні цінності, соціальні якості, соціальні почуття та соціальна поведінка) щодо виділених нами видів соціальності матимуть певну специфіку [8, с. 5].

Дошкільне дитинство характеризується виникненням нової соціальної ситуації розвитку.

Серед основних здобутків дошкільного віку А. Богуш виокремлює образні форми пізнання навколишнього світу, розквіт яких припадає саме на цей віковий період; моральні почуття, які пов'язують дитину спочатку з рідними людьми, а з часом і ширшим колом дорослих та однолітків. Психологи (Б. Волков, В. Волкова) виокремлюють внутрішню позицію дошкільника стосовно інших людей, яка характеризується усвідомленням власного “Я”, усвідомленням своєї поведінки та інтересом до світу дорослих.

Дошкільне дитинство вважають періодом оволодіння соціальним простором людських відносин через спілкування з дорослими, а також через ігрові та реальні відносини з однолітками (Г. Абрамова, Л. Павлова, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Кононко, В. Мухіна та ін.).

Старші дошкільники – це діти, які перебувають на кінцевому, базовому етапі фізичного, психологічного та соціального становлення особистості дошкільного дитинства [9, с. 6–8].

Протягом старшого дошкільного віку істотно розширюється коло людей, з якими спілкується дитина. Предметом її уваги все більше стає світ соціальних відносин дорослих людей, у який дитина намагається увійти. Центром для неї та її щоденного буття є дорослий як носій суспільних функцій та вимог. Основна потреба – прагнення жити з людьми, що її оточують, спільним життям, входити з ними в безпосередній контакт, постійно перетинатися з проблемами дорослого світу, впроваджуються елементи систематичного навчання як певним чином організованої та унормованої діяльності. Важлива характеристика соціальної ситуації розвитку дитини – стабілізація відносин з однолітками, утворення “дитячого суспільства”, оформлення дитячої субкультури з притаманною їй територією, правилами співжиття, інтересами, ролями, перевагами, пріоритетними цінностями, соціальним статусом кожного її члена.

Розвиток особистості в дитинстві відбувається під впливом різноманітних соціальних інститутів: сім'ї, школи, позашкільних закладів, засобів масової інформації (преса, радіо, телебачення) і живого, безпосереднього спілкування дитини з іншими людьми. У різні вікові періоди особистісного розвитку кількість соціальних інститутів, причетних до формування дитини як особистості, та їхнє виховне значення різні. У процесі розвитку особистості дитини велику роль відіграє сім'я, набуття нових основних особистісних якостей пов'язане, насамперед, з нею. У дошкільному дитинстві до впливу сім'ї додається вплив спілкування з однолітками, дорослими людьми, звернення до доступних засобів масової інформації.

Відносини з однолітками відіграють важливу роль у житті дошкільника, тож треба всіляко підтримувати прагнення вихованців спілкуватися, виявляти прихильність, адаптувати своє мовлення до особливостей співрозмовника, координувати свої дії, успішно співпрацювати, мирно розв'язувати складні ситуації, виявляти цілеспрямованість у взаємодії, особливо з приємними їм дітьми. Старші дошкільнята дедалі більше виявляють здатність до кооперації, альтруїзму; вони рідше сваряться, частіше розв'язують проблеми, не звертаючись по допомогу до вихователя.

За умови, що педагог коментує мотиви й наміри, якими продиктовані вчинки інших людей, дошкільники починають краще їх розуміти, брати до ува-

ги отриману інформацію, що позитивно позначається на спілкуванні дітей. Наприкінці свого перебування в садку дошкільники дедалі більше часу проводять з товаришами, тривалість їх спілкування починає наблизитися, а подекуди й перевищувати час, який вони проводять з вихователем. Групова рольова гра, яка ускладнюється за змістом, правилами, ролями, стає дедалі звичнішою. Дошкільник дістає від цього задоволення, а опинившись на самоті, намагається приєднатися до спільних занять з іншими дітьми.

Вікові зміни в соціальній взаємодії та грі сприяють здатності поставити себе на місце іншого, зрозуміти почуття іншої людини, виявити до неї співчуття. Діти спроможні ініціювати підтримку й допомогу тому, хто цього потребує, хоча роблять це вкрай рідко – частіше чекають пропозицій, доручень, вимог дорослого. Звичка дошкільника бачити труднощі іншого і при цьому лишатися стороннім спостерігачем негативно позначається на його соціальному досвіді, гальмує формування активної соціальної позиції, чуйності як соціально-моральної якості.

У спілкуванні, спільній діяльності з іншими дітьми малюк може побачити такі свої якості, які не виявляються у взаємодії з дорослими (уміння встановлювати контакти з однолітками, придумувати цікаву гру, виконувати в ній певні ролі тощо), починає усвідомлювати ставлення до себе інших дітей. У дошкільному віці саме в спільній грі дитина навчається виокремлювати “позицію іншого”, відмінну від власної, знижується дитячий егоцентризм. Однолітки, на відміну від дорослого, стають для неї мірилом для порівняння. Поведінка та дії інших дітей (у дитячій свідомості “саме таких, як він”) ніби винесені для неї назовні, тож легше усвідомлюються й аналізуються, ніж власні. Щоб навчитися правильно оцінювати себе, дитина спочатку навчається оцінювати інших, на яких вона може дивитися з боку. І не випадково діти оцінюють однолітків критичніше, ніж себе.

Щоб вихованці вчилися поставити себе на місце інших людей, варто разом з ними спостерігати за взаємодією людей (у тому числі незнайомих), ставити їм запитання щодо мотивів, змісту, засобів, результатів спілкування, обговорювати почуття, якими забарвлені людські контакти. Читаючи казки, оповідання, бажано частіше привертати увагу дітей до ситуацій, в яких персонаж має розв’язувати дилему, міркувати над соціально-моральними проблемами, здійснювати власний вибір.

Отже, ми вважаємо, що соціальність особистості в старшому дошкільному дитинстві є важливою соціально-педагогічною проблемою, яка полягає у відторненні дитини від інших людей, небажанні спілкуватися, прагненні усамітнитись, відсутності інтересу до людей, униканні будь-яких контактів з ними.

Висновки. Таким чином, підвищити рівень соціальності дітей старшого дошкільного віку означає підвищити розвиток їх соціальних потреби, формування соціальних умінь та навичок, виховання “відчуття іншого”, здатність брати іншого до уваги, працювати в команді, діставати насолоду від допомоги та підтримки іншої людини в складній ситуації, знаходити в дитячому угрупованні своє місце, визначати свій статус серед однолітків відповідно до своїх можливостей та домагань, товаришувати.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці питань особливостей соціалізації дітей старшого дошкільного віку в межах дитячої субкультури.

Література

1. Брушлинский А.В. Социальность субъекта или субъект социальности / А.В. Брушлинский // Субъект и социальная компетенция личности / [под ред. А.В. Брушлинского]. – М. : Ин-т психологии РАН, 1995. – С. 3–23.
2. Соціальна філософія : короткий енциклопедичний словник. – К. ; Х., 1997.
3. Корсун І.В. Соціалізація старшокласників у сфері вільного часу : автореф. дис. ... канд. пед. наук / І.В. Корсун. – Луганськ, 1997.
4. Буслов К.П. Формирование социального в человеке / К.П. Буслов. – Мн., 1980.
5. Социологическая энциклопедия : в 2 т. – М., 2003. – Т. 2.
6. Мойсеюк Н.С. Педагогіка / Н.С. Мойсеюк. – К., 2001.
7. Рижанова А.О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук / А.О. Рижанова. – Луганськ, 2005.
8. Пахомова О.М. Розвиток соціальності особистості як соціально-педагогічна проблема / О.М. Пахомова // Вісник ХДАК. – 2007.
9. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту. – Запоріжжя, 2007.

МАКОВЕЦЬКА Н.В.

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ

Професійний розвиток особистості є одним із предметів вивчення акмеології – науки, що виникла на стику природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін; вивчає закономірності та механізми розвитку людини на етапі її зрілості й особливо в процесі досягнення нею найбільш високого рівня в цьому розвитку [1, с. 34].

Науковці (К.А. Абульханова, О.О. Бодальов, О.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, Л.Г. Лаптев) зазначають, що оскільки акмеологія є науковою дисципліною, що формується, визначення її предметно-методичної специфіки та категоріально-методологічних рамок являє собою особливе проектувальне завдання, від вирішення якого залежать шляхи подальшого розвитку конкретних акмеологічних досліджень. Їм властиві три основні орієнтації: природничо-наукова, технологічна й гуманітарна [1, с. 35].

Мета статті – висвітлити теоретичний аспект акмеологічного підходу до професійного розвитку педагогів дошкільних навчальних закладів.

Природничо-наукова орієнтація в акмеології, як зазначають науковці, виражається в тому, що, по-перше, вона, прагнучи оформитися як самостійна наука, методологічно відповідає дисциплінарним стандартам (у вигляді вивчення в експерименті фактів, механізмів, закономірностей, їх математичної достовірності тощо), які склалися ще в класичному природознавстві. По-друге, під час аналізу ряду акмеологічних проблем (природи обдарованості, генетичних і психофізіологічних компонентів здібностей, психологічних передумов становлення професійної майстерності тощо) має місце апеляція до природничо-наукових знань з галузі вікової фізіології, психогенетики, психофізіології праці [1, с. 37].

Гуманітарна орієнтація в акмеології, згідно з науковими дослідженнями, виявляється ще більш різноманітно. Належачи до наук про людину, акмеологія знаходить свою онтологічну визначеність, з одного боку, на базі генетичної взаємодії із цими науками в ході історичного розвитку, а з іншого – у предметному відокремленні від них як самостійної дисципліни, що формується [1, с. 38].

Технологічна орієнтація акмеології, на думку науковців, виявляється не стільки в її безпосередній взаємодії з технічними науками (кібернетикою, системотехнікою, теорією інформації тощо), скільки у використанні властивих їм

алгоритмічно чітких стандартів [1, с. 38]. При цьому важливо мати на увазі, що, з одного боку, взаємозв'язок акмеології з технічними дисциплінами здійснюється не сам по собі, а опосередковано. З іншого боку, необхідно також врахувати вплив на акмеологію сучасної психології у вигляді двостороннього процесу як технологізації гуманітарного знання.

Пояснюючи цю думку, дослідники визначають тісний зв'язок акмеології з філософією, історією та культурологією, соціологією й економікою, політологією та конфліктологією, педагогікою й екологією [1, с. 40].

Проте особливу фундаментально-прикладну роль для акмеології відіграє психологія. Одним із перших ідею вивчення людини як цілісного феномену висунув і почав реалізовувати В.М. Бехтерев. Він створив школу, що на практиці займалася вирішенням цієї проблеми. Пізніше С.Л. Рубінштейн зазначав, що людину треба розглядати як сукупність усіх внутрішніх умов, які розцінювалися науковцем як ієрархія нижчих і вищих специфічних властивостей, що вибірково й активно взаємодіють із зовнішніми умовами та регуляторною діяльністю [4, с. 174].

Особливий інтерес викликають ті галузі психології, які становлять психологічну базу розробки акмеологічної проблематики становлення професійної майстерності людини. Із цього погляду “кореневою системою” психологічного знання для акмеології є такі розділи психології, як диференціальна й вікова, соціальна та педагогічна, а також психологія праці й творчості, діяльності та свідомості, мислення й рефлексії, розуміння та управління, спілкування й особистості, обдарованості та індивідуальності.

Б.Г. Ананьєв, послідовно розвиваючи людинознавство, практично довів правильність і перспективність вивчення людини як цілісності. Науковець зазначав, що індивідуальність людини можна зрозуміти лише за умови повного набору її характеристик. При цьому він підкреслював, що індивідуальність може бути зрозуміла лише в єдності і взаємозв'язку її властивостей як особистості та суб'єкта діяльності, у структурі яких функціонують природні якості людини як індивіда [2, с. 334]. Отже, Б.Г. Ананьєв підійшов практично до вивчення людини як цілісного феномену. Він виокремив у ній такі важливі взаємозалежні ознаки – макрохарактеристики, як індивід, суб'єкт діяльності, особистість та індивідуальність. Ці макрохарактеристики науковець вивчав у реальному середовищі – у сукупності взаємозалежно діючих природних, соціальних і духовних факторів. Продовжуючи цим традиції В.М. Бехтерева і його школи, він розпочав практично створювати цілісну акмеологічну модель пізнання та практичної дії [2].

Послідовники й учні акмеологічної школи Б.Г. Ананьєва (В.Г. Зазикін, І.М. Семенов та ін.) розробили та успішно застосовують акмеологічний підхід у дослідженні проблем різного характеру: професійної діяльності, особистісного розвитку, творчої самореалізації, оптимізації в різних сферах соціальної практики тощо. Проте в центрі акмеологічного дослідження незмінно перебуває цілісний соціальний суб'єкт індивідуального або групового характеру, включений у реальні зв'язки та відносини.

За І.М. Семеновим, сутність акмеологічного підходу полягає в здійсненні комплексного дослідження та поновленні цілісності суб'єкта, що проходить етап зрілості, коли його особистісні й суб'єктивно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, у всіх взаємозв'язках та опосередкуваннях, для того, щоб

сприяти досягненню ним вищих рівнів, на які може піднятися кожний. Безперечно, інтеграція даних, одержаних при такому підході до вивчення людини, – процес надзвичайно важкий і вимагає створення особливої методології, а також техніки їх науково-коректного поєднання [5, с. 156].

Принциповим для акмеології, на думку науковця, є висновок, що стосується ключового положення методологічної підстави – закономірностей. Насамперед, І.М. Семенов виокремлює те, що є характерним і загальним для психологічних та акмеологічних закономірностей. Згідно з результатами його досліджень, висвітливо цей аспект проблеми більш докладно.

По-перше, акмеологічні закономірності (як і психологічні) є не що інше, як стійкі зв'язки або відносини. По-друге, акмеологічні закономірності (як і психологічні) одночасно об'єктивні та суб'єктивні. По-третє, акмеологічні закономірності характеризуються повторюваністю, не тільки як “внутрішньо” стійкий прояв певних характеристик, а і як “зовнішня” виразність у більш широкій, відкритій системі. По-четверте, акмеологічні закономірності подібні до психологічних у тому, що вони належать до четвертого та п'ятого рівня законів, тобто до законів, що відображають процеси психічного розвитку людини й закономірності зв'язків між різними рівнями організації психічних процесів і явищ. По-п'яте, акмеологічні закономірності належать до класу “законів-тенденцій”, що мають деяку “нетвердість”, варіантність навколо стійкого загального [5, с. 156–158].

Водночас І.М. Семенов констатує наявність істотних відмінностей акмеологічних закономірностей від закономірностей інших наук. На думку науковця, вони полягають у такому: істотно менша варіантність порівняно з іншими, насамперед, психологічними, закономірностями; технологічна спрямованість, що охоплює потенційний, актуальний і модельно-прогностичний компоненти досліджуваного об'єкта; акмеологічні закономірності є потенційними, пов'язаними з можливим розвитком суб'єкта характеристиками; яскраво виражена специфічність істотних характерних зв'язків, що зумовлена предметом науки тощо [5, с. 159–160].

Урахування зазначеного вище дало змогу науковцю переконливо визначити предметне поле акмеології. Пріоритетним у ньому, згідно з результатами досліджень І.М. Семенова, безумовно, є людина – реальний носій власного досвіду й соціальних цінностей. Ступінь бажаної зрілості, як зазначає науковець, – це багатомірний стан людини, що хоча й охоплює значний етап її життя, але завжди реально засвідчує, наскільки ця людина відбулась як громадянин, як професіонал-діяч, як сім'янин тощо [5, с. 160].

За І.М. Семеновим, акмеологія всебічно висвітлює особливості найважливішого етапу, що проходить людина у своєму розвитку, – зрілості. Вона визначає подібне й різне в зрілості різних людей, ілюструє своєрідність дії факторів, які зумовлюють індивідуальну картину зрілості. Тому завдання акмеології полягає в з'ясуванні характеристик, які мають бути сформовані в людини й реально набуті нею в дошкільному дитинстві, у молодшому шкільному віці, у роки отрочтва і юності. Наявність цих характеристик сприяє успішному прояву людини як творця своєї життєвої стратегії на етапі зрілості. І навпаки, їх відсутність може викликати багато життєвих проблем. Тут, безумовно, позначається зумовленість формування макрохарактеристик людини соціальними, природно-екологічними й іншими обставинами її життя [5, с. 160–161].

У зв'язку із вищезазначеним науковець дійшов висновку, що акмеологія крок за кроком простежує механізми й результати впливів макро-, мезо-, мікро-соціумів (держави, суспільства, навчального та трудового колективів, родини тощо), природних та інших умов на людину, ставлячи й вирішуючи при цьому завдання розробки такої стратегії організації її життя, реалізація якої дала б змогу оптимально виявити себе на етапі зрілості. При цьому варто пам'ятати, що, проходячи цей етап, людина переживає і зльоти, і падіння. З огляду на це було виокремлено таку ключову групу завдань, які вирішує акмеологія: наукове висвітлення феномену “акме”, визначення в ньому загального й самобутнього в різних людях; простеження в дії факторів, які визначають якісно-кількісні характеристики “акме” [5, с. 162].

Достатньо актуальною є розробка акмеологією такого кола проблем, як “професіоналізм та його основні характеристики”; “професіоналізм і здоров'я людини”; “умови й фактори досягнення високої професійної компетентності”; “шляхи запобігання професійній деформації” тощо.

У зв'язку із цим І.М. Семенов зазначає, що коли мається на увазі високий професіоналізм людини, то з ним пов'язуються не тільки яскравий розвиток здібностей, а й глибокі, широкі знання в конкретній галузі діяльності, а також нестандартне володіння вміннями, які необхідні для її успішного виконання. Необхідна професійна компетентність, на думку науковця, досягається на цілком виразно сформованій професійній позиції. Саме в такій позиції виражається ставлення людини до справи й рівня своєї активності щодо залучення власного творчого потенціалу. Принципово новий рівень професіоналізму досягається під час вироблення такої характеристики, як акмеологічні інваріанти. Вони дають можливість людині вишукати ті внутрішні резерви, які допомагають на високому інноваційно-творчому рівні виконувати діяльнісні функції. Саме акмеологічні інваріанти спонукують і рухають людиною на шляху до професіоналізму високого рівня [5, с. 162–163]. З огляду на це слід зазначити, що важливим завданням акмеології є пошук загальних моментів, які об'єднують професіоналів високого рівня, розкриття змісту явища високого професіоналізму й вироблення відповідних понять. Проте спостереження за проявами високого професіоналізму в житті нерідко фіксують зупинки в особистісному зростанні, а іноді – його втрату і навіть деформацію. Опис подібних феноменів, їх класифікація, простежування причин теж є завданням акмеології [5, с. 163].

Наступним завданням акмеології, згідно з науковими дослідженнями І.М. Семенова, є розробка технологічної стратегії й тактики організації, практичного здійснення процесу переходу фахівця-початківця на більш високі рівні професіоналізму. Вирішення цього завдання передбачає інтеграцію в цілісну систему результатів конкретно-соціологічних, конкретно-економічних, педагогічних, психогенетичних, психофізіологічних, психогігієнічних, психолого-вікових, соціально-психологічних, диференційно-психологічних досліджень і, безперечно, досліджень із психології праці, пов'язаних із цією проблемою. Аналіз співвідношення одержаних даних і побудову їх конструктивних елементів у цілісні системи й моделі також здійснює акмеологія [5, с. 164–165].

І, нарешті, пріоритетне завдання акмеології, за І.М. Семеновим, – створення дослідницько-розвивального інструментарію й організаційно-методич-

ного забезпечення, що дає змогу, з одного боку, виявляти досягнутий соціальним суб'єктом рівень професіоналізму (як окремою людиною, так і спільністю людей), розвивати його і продуктивно задіяти. З іншого боку, інтегрувати професійно-діяльнісні моделі, алгоритми й технології в рамках обраної людиною життєвої стратегії в єдиному соціальному контексті [5, с. 165].

Науковець дійшов висновку, що здобуті в результаті психолого-акмеологічних досліджень наукові знання щодо закономірностей і способів досягнення вершин професіоналізму та творчості характеризує такий інтегративний за своєю соціокультурною природою й системноутворювальний за методологічним значенням онтологічний атрибут, як акмеологічність соціокультурного буття людини в просторі її професійно-творчої освіти, становлення, саморозвитку та самореалізації. У зв'язку із цим акмеологічність виступає в синхронічному плані у вигляді самовдосконалення людини, а діахронічно – у вигляді її професійної соціалізації [5, с. 166].

За В.Г. Зазикіним, одним із головних напрямів акмеології стала розробка підходів і методів, що дають змогу вирішувати завдання професійного розвитку. Вони об'єдналися під загальною назвою – акмеологічний підхід, який є базисним узагальнювальним поняттям, що виступає як сукупність принципів, прийомів і методів, які дають можливість вирішувати акмеологічні проблеми. Водночас у рамках цього підходу сформувався й інші, орієнтовані на спирання на конкретні методи. Серед них – акмеоцентричний і акмеографічний [3, с. 86]. Акмеоцентричний підхід, як зазначає науковець, орієнтований на принцип системності й передбачає узгоджене використання в акмеологічних дослідженнях усіх підходів, шляхів і методів при пріоритеті акмеологічних [3, с. 86]. Акмеографічний підхід, за В.Г. Зазикіним, – узагальнювальний психолого-акмеологічний метод, що дає змогу вирішувати завдання розвитку професіоналізму особистості та діяльності. Ядром акмеографічного підходу є розробка акмеографічних описів і акмеограм фахівців. Цей підхід є провідним в акмеологічних дослідженнях [3, с. 87]. В акмеографічних дослідженнях та описах визначаються, насамперед, акмеологічні умови й фактори, що сприяють розвитку професіоналізму, а також акмеографічні інваріанти професіоналізму. Вивчаючи цю проблему, В.Г. Зазикін акмеологічні умови визначив як значущі обставини, від яких залежить досягнення високого професіоналізму особистості й діяльності, а акмеологічні фактори – як основні причини, що мають характер рушійних сил, головні детермінанти професіоналізму [3, с. 87–88].

При цьому значущими акмеологічними умовами називалися задатки, загальні й спеціальні здібності суб'єкта, стан суспільства в період його становлення, умови виховання, можливість здобуття освіти, доступ до культурних цінностей тощо [3, с. 88].

Акмеологічні фактори було розподілено на об'єктивні, що виявляються як зовнішня заданість і пов'язані з реальною системою професійної діяльності; суб'єктивні, пов'язані з індивідуальними передумовами міри успішності професійної діяльності – це мотиви, спрямованість, інтереси, компетентність, умілість тощо; об'єктивно-суб'єктивні, пов'язані з організацією професійного середовища, професіоналізмом керівників, якістю управління [3, с. 88–89].

В.Г. Зазикін досить ретельно вивчав акмеологічні інваріанти професіоналізму – основні якості й уміння професіонала (або необхідні умови), що забез-

печують високу продуктивність і стабільність діяльності, незалежно від її змісту та специфіки. Науковець розрізняє такі акмеологічні інваріанти професіоналізму: загальні, тобто повністю незалежні від специфіки діяльності (високий рівень саморегуляції, уміння приймати рішення тощо); специфічні або особливі, тобто такі, що певною мірою відображають специфіку професійної діяльності (комунікабельність, уміння психологічно впливати тощо).

Визначення специфічних акмеологічних інваріантів є основою розвитку професіоналізму в конкретній діяльності.

В.Г. Зазикін зазначає, що застосування акмеографічного підходу в акмеологічних дослідженнях дало змогу розвинути й конкретизувати найважливішу акмеологічну категорію – професіоналізм, що включає підструктури, які перебувають у діалектичній єдності, – професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості. На думку науковця, це істотно розширює можливості акмеологічних досліджень, виводить їх на рівень особистісного в професіоналізмі.

З'ясуємо погляди В.Г. Зазикіна на тлумачення цих термінів.

Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта діяльності, що відображає високу професійну кваліфікацію й компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок та вмінь, володіння сучасними алгоритмами й способами вирішення професійних завдань, що дає змогу здійснювати діяльність із високою продуктивністю. Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відбиває високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей; акмеологічний інваріант професіоналізму – адекватний рівень домагань, мотиваційна сфера й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця. На думку В.Г. Зазикіна, професіоналізм особистості також повинен містити в собі професійні стандарти, що орієнтують на високу якість виконання діяльності. Отже, професіоналізм накладає на суб'єкта праці певні тверді зобов'язання, що не тільки відбивають якість діяльності, а й впливають на систему його відносин. Іншими словами, професіоналіст завжди й у всьому обмежений рамками високих стандартів.

Професіоналізм визначається і власне місцем професії в системі цінностей особистості. За В.Г. Зазикіним, професія, при ціннісному ставленні до неї, сприяє особистісному зростанню й розвитку людини. Ціннісне ставлення до професії реалізується в тому, що те краще, що є в людині, вона може виразити в собі, як у професіоналі, тобто професія стає способом позитивної самореалізації особистості, стимулом до її індивідуального розвитку [3, с. 89–90]. Науковець виокремлює два типи професійного розвитку педагога, а саме: професійне функціонування; особистісний розвиток. Саме другий тип професійного розвитку, на думку В.Г. Зазикіна, – це творчість, що безпосередньо пов'язана із самовизначенням, самовираженням, самореалізацією. У цьому разі формування особистості професіонала передбачає усвідомлення себе суб'єктом власної професійної діяльності, а також розуміння соціального та загальнокультурного значення професії педагога [3, с. 90].

Отже, галузь основних наукових і практичних інтересів акмеології багатопланова, а її “предметні виміри” реальних просторово-часових координат задають такі векторні напрямки: макрочарактеристики людини як індивіда, суб'єкта діяльності, особистості й індивідуальності; механізми, умови й фактори суспільно значущого функціонування групових соціальних суб'єктів; най-

більш значущі життєдіяльнісні зв'язки соціальних суб'єктів, такі як суспільно значуща діяльність, життєві відносини, творчий саморозвиток; професіоналізм як основа повноцінного входження в соціально-діяльнісний контекст тощо.

Література

1. Абульханова К.А. Акмеология: проблемы теории и практики / К.А. Абульханова // Акмеология: методология, методы и технологии: материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В. Кузьминой: статьи / [К.А. Абульханова, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Л.Г. Лаптев]. – М.: РАГС, 1998. – 230 с.
2. Ананьев Б.Г. Проблемы современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1976. – 439 с.
3. Зазыкин В.Г. Акмеографический подход в акмеологических исследованиях / В.Г. Зазыкин // Акмеология: методология, методы и технологии: материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В. Кузьминой: статьи. – М.: РАГС, 1998. – 230 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
5. Семенов И.Н. Научно-методологические ориентации в современной акмеологии / И.Н. Семенов // Акмеология: методология, методы и технологии: материалы научной сессии, посвященной 75-летию члена-корреспондента РАО, Президента МААН Н.В. Кузьминой: статьи / И.Н. Семенов. – М.: РАГС, 1998. – 230 с.

МАРКОВА В.М.

НЕНАСИЛЛЯ ЯК ОДНА З УМОВ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Відповідно до сучасних підходів до освітнього процесу в школі, І. Якіманська і В. Слободчиков розглядають процес навчання як “особливу індивідуальну діяльність учня щодо оволодіння соціокультурними нормами пізнання” [1]. Воно спирається, насамперед, на суб'єктний досвід учня, накопичений ним не тільки під впливом спеціально організованого навчання, а й у процесі індивідуальної життєдіяльності, джерела та умови якої в кожного свої, особливі й неповторні.

Учитель у процесі навчання має спиратися на суб'єктний досвід учня. Для досягнення результатів освіти він має приймати, поважати цей досвід, серйозно до нього ставитися. Тільки така професійно-особистісна позиція педагога змінює позицію учня. Особливості особистості учня, відображені в його суб'єктному досвіді, істотно відрізняються. Стратегія роботи вчителя із цими особливостями учнів полягає в прийнятті їх, відсутності “боротьби”, “викорінювання”, “подолання”, насилля, що й зумовлює успішну професійну діяльність.

Мета статті – розкрити суть поняття “ненасилля” та проаналізувати проблему ненасилля.

Соціальне замовлення відображає як мету освіти розвиток особистості, що навчається, її творчих здібностей. Уявлення про учня, як ключового суб'єкта освіти, актуалізує особистісно орієнтовану модель освіти і як основний засіб – діалог. Тільки в діалозі, тобто в процесі спілкування, стає можливим з'ясування потреб і здібностей того, хто вчиться, розвиток його особистості.

Оскільки вчитель є ключовою фігурою системи освіти, його особистість та поведінка здійснюють величезний виховний і психологічний вплив на особистість учня. Кожний вчитель – це неповторна особистість, а відповідно, неповторне його спілкування з учнями. В усіх воно проходить по-різному, адже педагогічне спілкування – це єдина магістраль, якою вчитель транслює все гарне, що вміщує його особистість, на особистість учня. І не дуже добре.

Особливістю педагогічної діяльності є висока емоційна напруженість, яка може впливати на ефективність діяльності як позитивно (стимулююче), так і не-

гативно (гальмувати). Тактовний, доброзичливий учитель позитивно впливає на виховання учнів, навіть важко виховуваних. Неадекватна поведінка й дії вчителя викликають дидактогенні психологічні стани та захворювання дітей.

Стиль педагогічного спілкування залежить від особистих якостей людини, загальної культури, професійної компетенції, педагогічної інтуїції. Щодо якостей, які визначають стиль спілкування педагога, то тут дослідники виділяють ставлення вчителя до дітей та володіння організаторською технікою. В основі стилю спілкування вчителя – його загальне ставлення до дітей і професійної діяльності в цілому. Залежно від ставлення педагог обирає найзручніші для нього способи організації діяльності учнів: або він захоплює власним прикладом, або вміло радиться з приводу справи, або ж наказує щось робити. Стиль керівництва, як і ставлення, є складником загального стилю спілкування вчителя. Деякі автори виділяють три основні стилі керівництва вчителя: демократичний, авторитарний, ліберальний.

На жаль, багатьом учителям сучасної школи притаманні авторитарність, категоричність суджень, повчальні манери спілкування, моралізування, невміння й небажання зрозуміти учня, його вчинки, протиставлення моральних і етичних правил поколінь, інфантильність, прагнення все зводити до простих схем, узагальненості в сприйнятті людей.

На запитання “Якщо в класі є учні, які Вам неприємні, який шлях роботи з ними Ви оберете?” вчителі (в анкетуванні брали участь 2139 педагогів) відповіли так: 34,2% – необхідно сприймати їх такими, якими вони є; 32,6% – необхідно їх примусити відповідати загальним вимогам; 28,9% – необхідно намагатися їх змінити. Лише 13,2% респондентів вважають проблему небажання вчителів знаходити спільну мову з учнями важливою. На запитання “Дефіцит яких якостей спостерігається сьогодні у вчителів школи?": по 15,1% відзначили: терпимості, витримки, уміння володіти собою.

Ми погоджуємося в цьому сенсі з І.І. Зарецькою: “Силою і примусом, грубістю і загрозами можна підкорити собі іншого, але це буде уявний успіх. Той, хто краще знає себе та інших, швидше знайде своє місце в житті” [2].

На жаль, для багатьох наших співвітчизників, серед яких є і вчителі, характерне несприйняття поглядів та ідей опонента, агресивна непримиренність до нового.

Ми не звикли домовлятися, іти на компроміси, поступки, досягати угоди. Ми призвичаїлися боротись і не визнаємо прохань, переконань, умовлянь. Зате звично вдаємося до наказів, примусу, залякування, шантажу та інших видів морального тиску. Ми не визнаємо за партнером – конкретною людиною, певною соціальною групою – права “бути іншим”, права на самовизначення в тій чи іншій ситуації, на прояв суб’єктивної свободи.

Ми борці-максималісти. Ми все ще недооцінюємо руйнівну силу ідеї насилля, її самознищувальної спрямованості.

Українському суспільству потрібні сьогодні інші цінності – гуманістичні. Слід культивувати в ньому такі риси, як терпіння, чутливість, доброта, тобто ті людські якості, які несумісні з насиллям.

Ідею ненасилля покладено в основу релігійних компетенцій (джайнізм, буддизм, християнство).

Проблема ненасилля та терпіння набула відображення у філософсько-етичних вченнях.

Передусім, це концепція Л.М. Толстого про непротивлення злу насиллям. Це також праці російського художника й філософа М.К. Реріха, американського філософа Д. Шарпа, суспільного діяча М. Ганді, лідера руху за громадянські права в США М.Л. Кінга, німецького мислителя А. Швейцера. Французький соціолог Ж. Семлен вважає насилля злом: “Ненасилля несе в собі зачатки нової історії, воно здатно спрямувати людство в новому напрямі. XXI століття буде століттям ненасилля або його не буде зовсім” [3, с. 85].

Російський філософ Ю.А. Шрейдер та американський учений Р. Хіггінс доходять висновку, що ненасилля є одним із засобів вирішення глобальних проблем людства.

Ідея ненасилля, терпимості, взаєморозуміння та взаємодії, відмова від різних форм примушення культивуються представниками гуманістичного напрямку в педагогіці і психології.

Концептуальні принципи педагогіки ненасилля розроблені у працях М.Ф. Квінтіліана, Ж.-Ж. Руссо, Л.М. Толстого, великих педагогів М. Монтесорі, К.Н. Венцеля, Л.С. Виготського, В.О. Сухомлинського, Дж. Дьюї.

Мета педагогіки ненасилля – виховання підлітків на ненасильницькій основі і в душі ненасилля, миролюбства, поважання прав і гідності інших людей, дбайливого ставлення до природи, всього живого, вирішення конфліктів без використання відкритих і прихованих форм примусу.

Ідеї ненасилля найбільш повно виражені в педагогіці співробітництва (Ш.О. Амонашвілі, І.П. Волков, Є.М. Ільїн, С.І. Лисенкова, В.Ф. Шаталов).

Ш.О. Амонашвілі пропонує систему принципів гуманного, толерантного педагогічного процесу: “Безглуздо 11 років “боротися” з учнями, щоб “зробити їх людьми” [4].

Ненасилля виступає основним принципом гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ф. Перлз), багато ідей якої схожі з педагогікою співробітництва. Гуманістична психологія виникла в США наприкінці 50-х – початку 60-х рр. ХХ ст. Їх засновниками є відомі американські психологи А. Маслоу та К. Роджерс. Вони вважають, що біхевіористична психологія надмірно націлена на контроль за поведінкою, свідомістю та особистістю учня. Учень стає об’єктом дослідження та маніпуляції, його вільний особистісний вибір майже не береться до уваги. К. Роджерс порівнює роботу вчителя з роботою психотерапевта, який не формує людину, намагаючись відлити її форму, що була задумана раніше, а допомагає їй знайти в собі те позитивне, що в ній вже є, але викривлене, приховане. Учителеві мають бути притаманні такі якості, як конгруентність, емпатія, позитивне прийняття та здатність передати їх учням: “Якщо викладач розуміє і сприймає внутрішній світ своїх слухачів безоціночно, якщо поводить себе натурально та відповідно до своїх внутрішніх переживань, якщо, нарешті, він доброзичливо ставиться до учнів, студентів, слухачів. Він тим самим створює необхідні умови для їхнього плідного навчання та виховання” [5, с. 11].

Виникла і сформована спеціальна галузь гуманістичної психології – психологія ненасилля. Її мета – вивчення психологічних механізмів ненасильницької взаємодії людини з іншими людьми, природою, суспільством, світом у ціло-

му. Чеськими вченими В. Каппоні і Т. Новаком популяризоване поняття асертивності: “Людина, яка поводиться асертивно, не діє на шкоду кому-небудь, поважаючи права інших людей, але при цьому не дозволяє і “сукати з себе мотузки” [6, с. 163].

Ненасилля не визнає примусу як способу вирішення політичних, моральних, економічних проблем і конфліктів. Воно ставить за мету не руйнування, а терпимість і творення, що дає змогу по-новому побудувати відносини між людьми.

Йдеться не про усунення ненасилля. Це неможливо. Воно, як і зло, незнищенне, це вічна категорія. Цілковите ненасилля можливе лише теоретично. Однак потрібно прагнути до ненасилля, зниження його рівня. А цього можна досягти, якщо в кожному конкретному випадку брати на себе всю повноту відповідальності за зроблений вибір, якщо прагнути до співпраці, а не до конфронтації. Завдання полягає в тому, щоб ідея ненасилля мала якомога більше прибічників у нашому суспільстві, щоб нею пройнялося якомога більше наших співвітчизників.

Колосальні можливості для реалізації цих ідей має система освіти, зокрема школа, дошкільні навчальні заклади. Вона здатна не лише пропагувати їх, а й формувати в дітей позицію ненасилля, навчити своїх вихованців відповідно будувати власну поведінку.

Висновки. Отже, проблеми “ненасилля” перебувають у центрі уваги філософів, суспільних діячів, педагогів і психологів упродовж історії людства. Виходячи з аналізу проблеми ненасилля, можна визначити в змістовій частині цього поняття два важливих аспекти:

1. Ненасилля – це заперечення примусу в процесі взаємодії людини зі світом, з іншими людьми; заперечення, яке засноване на терпимості, визнанні права на існування всього, що внутрішнє відноситься людиною до категорії “чужого”.

2. Ненасилля – це одночасно утвердження та посилення здатності всього живого до позитивного самовиявлення.

Успішність професійної діяльності вчителя – це поняття, до якого входять такі складові:

- діалог (тобто процес спілкування) учителя й учнів;
- емоційне “прийняття” вчителя учнями, зв’язок між ними; стиль педагогічного спілкування.

Література

1. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 110 с.
2. Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя / И.И. Зарецкая. – М. : Сентябрь, 2002. – 160 с.
3. Семлен Ж. Выход из насилия / Ж. Семлен // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М., 1990.
4. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогического сотрудничества : книга для учителя / Ш.А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
5. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М., 1994. – 480 с.
6. Каппони В. Сам себе психолог / В. Каппони, Т. Новак. – СПб., 1994.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Проблема эстетического воспитания личности имеет глубокие исторические корни: еще во времена античности Сократ и Платон рассматривали вопросы эстетического воспитания человека и указывали на огромное влияние искусства на поведение и мироощущение человека. Эту проблему рассматривали такие ученые, как: В. Сухомлинский, Н. Волкова, А. Кузьминский, Н. Тихомирова, С. Максимюк и др.

Цель статьи – раскрыть сущность эстетического воспитания студентов педагогических вузов средствами изобразительного искусства, музыки, театра, дать понятие об эстетической культуре личности.

Известно, что эстетическое формирует высокий уровень духовных качеств человека, его духовный потенциал, с помощью которого развивается эмоциональность и чувствительность каждой личности. Эстетические чувства личности выступают побудителями поведенческих реакций. Человек, который чувствует, видит красоту, влюблен в нее, наслаждается ею, подсознательно воспринимает высокие нравственные качества. Именно такой уровень нравственности начинается тогда, когда личностью руководят не столько нормы морали, сколько эстетические идеалы, вкусы, взгляды, оценки; когда добрый поступок приносит человеку эстетическое наслаждение и отвечает не только нормам морали, но и его внутреннему состоянию; когда именно жизнь для него становится приятнейшей; когда состояние человека можно назвать гармоничным. Таким образом, всестороннее и гармоничное развитие человека не может быть без его эстетического воспитания.

“Эстетическое воспитание – это систематическое, целенаправленное влияние на личность, ориентированное на формирование его эстетических идеалов, вкусов и потребностей, на выработку у нее способности воспринимать, переживать и оценивать прекрасное в природе, жизни, искусстве и труде, на пробуждение и развитие ее творческих способностей и непримиримости ко всему безобразному и никчемному в жизни и деятельности”, – утверждает С.П. Максимюк [2, с. 331].

“Эстетическое воспитание – это педагогическая деятельность, направленная на формирование способности воспринимать и преобразовать действительность по законам красоты”, – утверждает Н.П. Волкова [1, с. 121].

Целью эстетического воспитания студента является высокий уровень эстетической культуры личности, ее способность к эстетическому освоению действительности. Эстетическая культура, в свою очередь, предусматривает сформированность у человека эстетических знаний, вкусов, идеалов, развитие способностей к эстетическому восприятию явлений действительности, произведений искусства, потребность вносить прекрасное в окружающий мир и оберегать красоту природы.

Эстетическая культура содержит в себе такие компоненты:

1. Эстетическое восприятие определяется как способность выделять в искусстве и жизни эстетические качества, образы и переживать эстетические чувства [3].

2. Эстетические чувства – эмоциональные, оценочные отношения человека к явлениям действительности и искусства.

3. Эстетические потребности – потребности в общении с художественно-эстетическими ценностями, в эстетических переживаниях.

4. Эстетические вкусы – это стойкие, эмоциональные, оценочные отношения человека к произведениям искусства, которые носят избирательный, субъективный характер; эстетические явления с позиций эстетических знаний и идеалов субъекта.

5. Эстетические идеалы, социально и индивидуально-психологически обусловлены представлениями каждого индивида о совершеннейшей красоте в природе, обществе, человеке, искусстве, художественные умения, способности в области искусства. Эстетический идеал выступает своеобразным эталоном, который имеет индивидуальный характер.

6. Эстетическое наслаждение – определенные позитивные ощущения человека от восприятия и понимания прекрасного.

7. Эстетические суждения – мысли, которые передают отношение личности к определенному объекту, явлению.

8. Эстетическая деятельность – конечная цель эстетического воспитания; способность внедрять эстетические взгляды, идеалы и вкусы человека в его жизнь.

Все эти компоненты формируют эстетическое сознание не только отдельного студента, но и нации в целом, которая имеет способность беречь его и передавать следующим поколениям именно через художественные произведения искусства и тем самым делают его (сознание) духовно богатым. Эстетическое сознание определяется как форма общественного сознания, которое является художественно-эмоциональным освоением действительности через эстетическое восприятие и выражается в эстетических взглядах и творчестве [1].

Эстетическая культура формируется в процессе художественно-эстетического воспитания. Задачей эстетического воспитания является развитие у студентов творческих способностей, а именно: оригинальности, инициативности, настойчивости, трудоспособности, способности к самовоспитанию.

Источники эстетического воспитания характеризуются широким спектром способов: художественная литература, музыка, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, природа, архитектура, красота труда, отношений между людьми.

В процессе художественно-эстетического воспитания используют различные формы работы: лекции, кружки, экскурсии, выставки творческих работ, вечера. Во внеаудиторной работе эстетическое воспитание проводится в различных творческих объединениях, студиях, клубах.

В Горловском государственном педагогическом институте иностранных языков существует и работает Клуб эстетического воспитания студентов. Большое значение имеет внеаудиторная работа со студентами в свободное от учебы время. Актуальным является развитие у студентов эмоциональной памяти, эстетических чувств, творческого воображения, которые формируются на основе эмоций, эмоциональной чувствительности как первоосновы восприятия. Изобразительное искусство как способ эстетического воспитания способствует раз-

витию эмоциональной и духовной сфер студента, повышает его эстетическую воспитанность. Все способы эстетического воспитания: рисование, аппликация, вышивание, бисероплетение, лепка и т. д. – являются доступнейшими способами выражения чувств, эмоций студента, его творческих стремлений. Чтобы заинтересовать студента изобразительным искусством, необходимо обращение к своему прошлому и лучшим произведениям его художественной культуры, а также объединение различных видов творчества, например: можно объединить музыку и литературу, музыку и изобразительное искусство. Считается, что музыка является не вспомогательным, а очень важным способом эстетического воспитания. Музыкальное сопровождение создает особый художественный мир – мир высоких чувств, высокого эмоционального напряжения, помогает создать творческую атмосферу. Таким образом, произведения музыки и изобразительного искусства создают в юной душе чувства величия и красоты, возвышают человека в его собственных глазах. Посещение студентами Горловского художественного музея, знакомство его с картинами и скульптурами составляют настоящую школу эстетического воспитания. Воспитательная ценность произведений декоративно-прикладного и изобразительного искусства состоит в том, что они являются доступным способом эстетического воспитания, которые обеспечивают непрерывную трудовую и художественную деятельность студентов во внеаудиторной работе и дома, вызывают желание достигнуть своей цели и увидеть результат своего творчества.

Сильным способом интеллектуального, эмоционального и эстетического воспитания является портретная живопись. Важным является умение увидеть в глазах горе, обиду, страдания, одиночество, а главное – уметь видеть в глазах своего ближнего потребность в сострадании, помощи. Зеркалом души и чувств являются глаза [4, с. 562]. Картины и скульптуры, на наш взгляд, составляют настоящую школу эстетического воспитания студентов, могут быть использованы во время проведения кураторами разных воспитательных мероприятий для эстетического развития молодого поколения.

Музыкальное воспитание – одна из составляющих эстетического воспитания в педагогическом вузе, которая играет особенную роль во всестороннем развитии личности; это уникальный способ формирования эмоциональной и интеллектуальной сфер личности, и на этой основе – представлений и ценностных ориентаций. Благодаря специфической природе музыки как способу эстетического воспитания, музыкальное воспитание отображается не только на художественной сфере, но и на общем духовном развитии личности, раскрывая в процессе занятий музыкой такие способности, как воображение, память, творческое мышление, фантазию и другое. Однако процесс формирования музыкальной культуры имеет большое значение во внеаудиторной работе. На помощь куратору в процессе эстетического воспитания студентов может прийти музыкально-просветительская деятельность. Главное в музыкально-просветительской деятельности, – это “владение словом, живая музыка, заинтересованность аудитории, уважительное отношение к ней. Музыка – это источник развития личности, это язык чувств, переживаний, тонких оттенков настроения. В.А. Сухомлинский говорил: “Мелодия передает тонкие оттенки чувств, недоступные слову. Музыка начинается там, где кончается слово. И если словом ограничивается проник-

новение воспитателя в потайные уголки юного сердца, если после слова не начинается тонкое и глубокое проникновение – музыка, воспитание не могут быть полноценными” [4, с. 553].

Тесную связь музыкально-эстетическое воспитание имеет с театральным искусством, поскольку они постоянно выступают во взаимной связи одно с другим. С уверенностью можно говорить о том, что театр – это синтез музыкального, изобразительного и декоративно-прикладного искусств в объединении с красотой родного слова.

Воспитание через искусство театра подразумевает развитие полноценного восприятия спектакля, понимания слова этого искусства. Развитие умения воспринимать искусство театра воспитывает эстетические вкусы, повышает художественно-эстетическую культуру студента. Формирование художественно-эстетической культуры студентов с помощью театра рассматривается как динамический процесс, во время которого студенты приобретают новые эстетические знания, умения, формируют суждения, способности и потребности анализа театральной культуры. Театр – это искусство действия. На сцене образы раскрываются в действиях актера непосредственно во время творчества, которое имеет большое влияние на зрителя. Таким образом, студент все время оценивает себя с целью саморазвития и самоусовершенствования, формирования личностных эстетических идеалов. Театр – это искусство действия в объединении с образностью, музыкальностью и чувственностью.

Выводы. Следует помнить, что развитую в эстетическом плане личность характеризует наличие гуманных качеств и чувств, что составляют морально-эстетическое сознание: интерес к искусству, воспитанный художественный вкус, развитие творческих способностей, способность воспринимать и интегрировать художественные произведения, высказывать личностное отношение к ним, аргументировать свои мысли и оценки, проявлять умение анализировать свои поступки и поступки других и, как результат – строить свою жизнь в соответствии с нормами человеческой морали и эстетического совершенства.

Литература

1. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2003. – 576 с.
2. Максимюк С.П. Педагогіка : навч. посіб. / С.П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 668 с.
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – 4-ге вид., доповн. – К., 2003. – 615 с.
4. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 5. – 670 с.

МІРОНОВА М.Ю.

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГА З НАДАННЯ ДОПОМОГИ В КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ

Професія психолога на сучасному етапі стає дедалі актуальнішою у зв'язку з появою широкого кола соціально-психологічних проблем, вирішення яких потребує кваліфікованої допомоги. У таких умовах актуалізуються питання фахової підготовки й перепідготовки майбутніх психологів у ВНЗ. Проблеми перепідготовки фахівців для різних галузей суспільної практики не є новими, але професія психолога потребує особливої уваги з боку науковців і практиків, адже йдеться про фор-

мування особистості професіонала так званої професії, що допомагає. Кожен слухач системи фахової перепідготовки вже є носієм цінностей конкретної професії й формування. Переформування стереотипів, настанов, уявлень, пов'язаних з його професією, є складним завданням фахової перепідготовки.

Отже, багатоаспектність і складність проблеми фахової перепідготовки психологів потребує ретельного наукового аналізу. Почнемо з того, що таке навчання має відбуватися в умовах особистісної зорієнтованості, на що вказують у своїх працях І. Бех, А. Бойко, О. Дубасенюк, С. Золотухіна, І. Зязюн, Н. Кічук, Е. Косенко, В. Лозова, А. Мудрик, Н. Ничкало, Т. Сущенко, Н. Тарасович, Н. Щуркова та ін. Дослідники сходяться на думці, що одним з найефективніших факторів формування якостей особистості є врахування її потреб та інтересів, узгоджене з потребами суспільства. Такий підхід стимулюється завданнями реформування професійної освіти психологів у напрямі її особистісної зорієнтованості, що виявляється в наданні переваги особистісному розвитку перед вузько-професійним (О. Асмолов, Г. Балл, М. Боришевський, В. Семиченко та ін.).

У нашому дослідженні ми сконцентруємо увагу на такому аспекті фахової перепідготовки психологів у вищій школі, як розуміння професії психолога як психологічної діяльності з надання допомоги. У такому контексті основним видом, до якого має підготувати ВНЗ майбутніх психологів, є психологічна допомога особистості. Відповіді на запитання *кого навчати? чого навчати? як навчати?* набувають особливого сенсу.

Кого навчати?

Чи може кожен випускник ВНЗ з дипломом про вищу освіту вступати на навчання за спеціальністю “Психологія”? Чи варто запровадити так званий профвідбір на спеціальність?

Чого навчати?

Необхідне усвідомлення того факту, що основним інструментом у роботі психолога є його особистість, а основним видом професійної діяльності – психологічне консультування. З огляду на це ми проаналізуємо професіограму психолога й сутність психологічного консультування як основного виду професійної діяльності психолога.

Розгляд психологічного консультування в контексті професійної діяльності з надання допомоги, як один з її видів дає змогу чіткіше визначити мету, завдання, організаційні й психологічні умови його здійснення, подати їх у вигляді професіограми, яка, згідно з С.Г. Геллерштейном, визначається “сукупністю професійно важливих ознак і їх структурним поєднанням” [3, с. 118–127]. Професіографічне дослідження діяльності здійснюється, виходячи з таких принципів: специфічність – конкретність, поетапність вивчення діяльності – процесуальність, цілеспрямованість, селективність (вибірковість), багаторівневість, динамічність (розвиток суб'єкта й діяльності), системність, ідентичність, використання якісно-кількісних методів [1].

Перелічені параметри необхідно враховувати при розробці концепції фахової перепідготовки психолога. Метою психологічного консультування є психологічна підтримка людини у важких кризових ситуаціях її життєдіяльності та надихання на пошук можливостей їх розв'язання, створення умов надання клієнтові можливості в процесі спілкування і взаємодії з консультантом досліджувати власні внутрішні ресурси, що сприяють вирішенню проблеми.

У поняття психологічної діяльності з надання допомоги можуть бути включені психолого-профілактична й просвітницька робота, психологічне консультування, психокорекція. Види та форми різноманітні й залежать від багатьох причин, таких як цілі, завдання, актуальні запити, теоретичні уявлення, методичні можливості. У певних випадках, коли професійна й особиста підтримка необхідна самим фахівцям, що здійснюють діяльність з надання допомоги, і тим фахівцям, які працюють з людьми (психологам, психотерапевтам, учителям, вихователям, медичним та соціальним працівникам), вона проходить у формі супервізії, балінтівських груп, індивідуальної або групової психотерапії. Досить складно чітко розмежувати їх. Якщо виходити з етимології цих слів, то стають очевидними деякі відмінності.

Слово “консультація” походить від латинського кореня “consulto”, який означає: рада, радитися, турбота, піклуватися. Прийнято вважати, що психологічне консультування, перш за все, спрямоване на орієнтацію людини в можливостях вирішення нею виниклої проблеми. Консультування може бути інформаційним або орієнтаційним, а також більш поглибленим за ступенем дії, тобто спрямованим на зміну ставлення особистості до себе й власної життєвої ситуації, до життя в цілому. Психологічне консультування проводиться при виникненні криз становлення і зростання особистості, міжособистісних конфліктів, сімейних або професійних проблем, гострих психотравмуючих ситуацій.

Слово “корекція” має первинне значення “виправлення”, здійснення психологічної корекції пов’язано з розумінням “норми й патології”, які залежать від тих чи інших теоретичних уявлень і практичних завдань (наприклад, у разі асоціальної поведінки). Існує визначення психологічної корекції як спрямованої психологічної дії на певні психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку й функціонування індивіда [5]. При цьому слід зазначити, що психологічна корекція може реалізуватися в різних сферах людської практики: медицині, педагогіці, соціальній роботі, де також вирішуються профілактичні завдання.

Психопрофілактика розглядається як один з різновидів психологічної допомоги та спрямована на запобігання психічним захворюванням, реабілітацію психічно хворих, а також на збереження, поліпшення й зміцнення психічного здоров’я. В останньому аспекті часто вживається поняття “психогігієна”. Щодо цілей і завдань психопрофілактики й психогігієни існують різні думки індивіда [5]. У цілому ж до видів психопрофілактичної та психогігієнічної роботи можуть бути віднесені й консультування, і корекція, і психотерапія.

Професійна психологічна діяльність з надання допомоги здійснюється спеціальними способами й методами через безпосереднє спілкування та взаємодію з людиною в різних формах: індивідуальній, груповій, самотійній, опосередкованій. Індивідуальна форма здійснюється фахівцем у вигляді індивідуальної бесіди, консультації, психотерапевтичної сесії. Кількість зустрічей, їх тривалість та інші організаційні моменти такої допомоги зумовлюються заздалегідь і визначаються у формі контракту між клієнтом і фахівцем, який допомагає, з урахуванням запиту клієнта, можливостей і об’єктивних умов, що є в кожному випадку.

Групова форма заснована на проведенні групових занять, повчальних і тренінгових процедур. Вплив групи на людину величезний. Члени групи отримують у ній підтримку і зворотний зв’язок від людей, що мають схожі проблеми

та переживання. В атмосфері довіри й комфортності людина стає здатною експериментувати з різними стилями відносин, пробувати нові способи поведінки, які потім переносяться в зовнішній світ.

Самостійна психологічна допомога виявляється в турботі про себе й своє особистісне зростання. Успіх цього виду допомоги багато в чому залежить від рівня розвитку самосвідомості особистості, її потреб і готовності до самореалізації й самоактуалізації. Опосередкована психологічна допомога може бути здійснена в процесі взаємодії або під впливом мистецтва (література, живопис, архітектура, музика, театр), природи, при виконанні якої-небудь діяльності (професійної, спортивної тощо), а також у процесі спілкування в різних ситуаціях з різними людьми, фахівцями безпосередньо в галузі надання психологічної допомоги. Спеціальні форми психологічної допомоги включають арт-терапію, казкотерапію, терапію через роботу зі сновидіннями і з використанням медитативної техніки (або медитацій) тощо. У цілому при будь-якому вигляді й формі психологічної допомоги можна сказати, що вона здійснюється через створення певних організаційних і психологічних умов, які дають людині змогу справлятися із ситуацією, що турбує її. Практичне забезпечення професійної психологічної діяльності з надання допомоги залежить від трьох аспектів, що визначають її характер і напрям.

Актуальність і готовність людини до надання допомоги є першою й необхідною психологічною умовою її надання. Наукові дані про вікові та індивідуальні особливості розвитку особистості показують, що на різних етапах можуть виникнути специфічні для кожного віку актуальні проблеми, пов'язані з необхідністю освоєння нових життєвих ситуацій і нового досвіду. Безумовно, ступінь готовності до надання психологічної допомоги, очікування щодо її результатів залежать від розвитку самосвідомості особистості слухачів спеціальності "Психологія", її інтелектуальних, емоційних, вольових, характерологічних, вікових, статевих особливостей.

Другий аспект – готовність фахівця до надання психологічної допомоги. Сприятливість дії психологічної допомоги багато в чому визначається мотивацією, позицією особистості та професіоналізмом фахівця, який допомагає. На сьогодні прийнято говорити про особистісні передумови для надання психологічної допомоги, про особу психолога, психолога-консультанта тощо.

Третій аспект – це теоретико-методологічна база, яка лежить в основі організації та проведення психологічної допомоги, визначаючи її специфіку й напрям. У сучасній психологічній науці існує ряд теоретичних концепцій і відповідних методів, що дають змогу надавати психологічну допомогу. Психологічне консультування не обмежується навчанням, інформуванням, рекомендаціями або посередництвом щодо фахівців іншого профілю. Згідно з гуманістичною парадигмою, психологічне консультування спрямоване на актуалізацію здатності клієнта піклуватися про себе й своє життя. Консультування допомагає людині, що перебуває в безперервному процесі становлення й зростання, адекватніше та повніше сприймати себе та інших людей, змінюватися, роблячи гнучкішою систему внутрішніх і зовнішніх відносин [5].

Звернення по психологічну консультацію визначається або бажанням клієнта отримати певну психологічну інформацію (з приводу сім'ї, дітей, професії то-

що), або прагненням до самопізнання й самовдосконалення. Незалежно від завдань, що вирішуються в процесі психологічної консультативної роботи, необхідно дотримання певних етичних принципів, що забезпечують безпеку ситуації консультування, його ефективність і найбільш сприятливі наслідки. Тому проблеми етичної підготовки майбутніх психологів є вкрай важливими, особливо актуальними, коли йдеться про фахову перепідготовку психологів. Етичні принципи роботи психолога мають стати провідними ідеями фахової підготовки майбутніх фахівців з психології. Отже, принцип “не нашкодь” – це гуманне ставлення до людини; він є першим і основним, оскільки якими б не були широкими пізнання в галузі психології, ніколи не варто забувати про тонкість, загадковість і вразливість душі кожної людини. Принцип “обережності й терпіння”, безумовно, пов’язаний з попереднім і є певним гарантом його виконання. Крім того, ніколи не можна точно визначити напрям і швидкість, з якою проходить процес зміни клієнта. Принцип “чесності й відвертості” необхідний для створення відкритішої та надійнішої ситуації, що сприяє підвищенню усвідомленості й відповідальності клієнта. Принцип “професіоналізму та конфіденційності” забезпечує захищеність клієнта й стимулює його упевненість у собі, у своїх можливостях і силах. Дотримання перелічених принципів є важливою основою, своєрідною платформою для створення умов, що стимулюють зміни, які відбуваються у внутрішньому, суб’єктивному світі клієнта, у його відчуттях, фантазіях, думках, бажаннях і відносинах. При консультуванні важливо потурбуватися про створення двох груп умов – організаційних і психологічних, які, безумовно, взаємопов’язані. Організаційні умови психологічного консультування включають організацію простору, часу й оплати.

Психологічні умови консультування передбачають єдність трьох аспектів. Перший з них пов’язаний з актуальністю для клієнта і його готовністю до отримання допомоги. Психологічну готовність до надання допомоги ми визначаємо як стан особистості, що характеризується наявністю активного бажання подолати ту чи іншу проблему (криза), а також позитивним ставленням до пропонованої форми допомоги й довірою до неї. Ступінь готовності до надання психологічної допомоги, а також очікування щодо її результатів залежать від розвитку самосвідомості клієнта, його інтелектуальних, емоційних, вольових, характерологічних, вікових і статевих особливостей. Як наголошувалося раніше, зацікавленість клієнта у власному житті та прагнення змінити його визначаються такими, що становлять його турботи (болем, надією, прагненням виконати роботу та спрямованістю на пошук внутрішніх ресурсів) і слугують фундаментальною підставою для допомоги йому.

Другий аспект зумовлений готовністю майбутнього та актуального психолога до надання допомоги, впливом його особистісних особливостей. Відомі психологи (А. Адлер, К. Роджерс, Р. Мей та ін.) відзначали, що оскільки особистість психолога-консультанта є тим інструментом, яким він користується в процесі своєї роботи, то увага до її особливостей і постійного розвитку набуває особливого значення не тільки для самого консультанта, а й для його клієнта. У цілому для ефективної психологічної допомоги необхідна позитивна установка до особи іншої людини (клієнта), а головне – віра в її здатність вирішити власну проблему. Упередженість, неухажливість, неприродність і зайва критичність консультанта, безумовно, заважають працювати. На думку К. Роджера, позитивна установка щодо іншої людини може бути створена завдяки безоцінному став-

ленню й безумовному прийняттю особистості іншого, а також конгруентності, тобто здатності бути самим собою в процесі взаємодії. Саме формуванню таких властивостей має бути посвячена фахова підготовка психологів у процесі післядипломної перепідготовки.

Безоцінне ставлення до клієнта означає, що інша людина приймається в її самоцінності, без урахування умов і зовнішніх оцінок (з боку іншого), незалежно від її заслуг і помилок. Таке ставлення допомагає клієнтові відчувати унікальність власного “Я”. При оцінюванні клієнт може зайняти оборонну позицію унаслідок відчуття загрози з боку консультанта. Установка на безоцінне ставлення не означає абсолютного уникнення оцінок, оскільки допускає в деяких випадках перенесення їх на емоційні відносини, пов’язані із суб’єктивними відчуттями самого консультанта.

Безумовне прийняття особистості клієнта означає довіру до нього, визнання його унікальності, його права бути таким, яким він є, тобто його права думати, відчувати, проводитися так, як він вважає для себе можливим, незалежно від “видимої безглуздості”. Безумовне прийняття пов’язане з готовністю вислухати іншу людину, бажанням зрозуміти і побачити проблему її очима. Це порівняно з тим, що називається “Даоською любов’ю” (термін введений у психологію А. Маслоу), яка не визначає, не обмежує, не пропонує, не судить і нічого не чекає взамін. Таке емпатичне ставлення до клієнта підтримує його упевненість у своїх силах, здатність вивчати, розуміти, приймати й удосконалювати себе.

Здатність консультанта бути конгруентним передбачає чесне ставлення до себе, відображення своєї суперечності, складності й неоднозначності. Таке вміння усвідомлювати та відповідати своєму внутрішньому стану, щиро виражати реальні відчуття, думки, наміри й відносини сприяє створенню відчуття надійності в клієнта. Узагальнюючи все сказане, ще раз підкреслимо особисту відповідальність фахівця, який надає допомогу, за створення довірчих, безпечних умов, що сприяють активній позитивній і творчій позиції клієнта в процесі надання йому допомоги, а також за наслідки роботи, що проводиться.

Третій, не менш важливий аспект, передбачає створення такого типу відносин з клієнтом, які забезпечують найбільш сприятливі умови для актуалізації й розвитку здатності клієнта піклуватися про себе. Згідно з Дж. Б’юдженталем, можливе виділення ряду параметрів, що характеризують особливості відносин у процесі консультування: присутність, рівень комунікації, ступінь дії, локус уваги тощо [2].

Присутність передбачає взаємну залученість консультанта й клієнта в безпосередній процес взаємодії в цей конкретний момент часу та підтримку постійного контакту (союзу) між ними. Рівень комунікації може змінюватися від поверхневого, формального, коли майже відсутнє взаєморозкриття при спілкуванні, до глибоко особистісного, інтимного – найвищого терапевтичного рівня. Дотримання певної відповідності в рівнях комунікації є тим стрижнем, який визначає їх подальшу взаємодію. Тому особливу увагу в процесі фахової перепідготовки треба приділяти практичним заняттям та практикам квазіпрофесійної спрямованості.

Ступінь дії (тиск) змінюється в діапазоні від найслабкішого при звичайному слуханні (навіть у разі абсолютного мовчання воно має місце, оскільки присутній сам співрозмовник з неминучими невербальними реакціями) до най-

більш сильного тиску при ставленні питань, що звужують тему й структурують розмову. Найсильніший тиск відбувається, якщо співрозмовника закликають зробити що-небудь конкретне (у вигляді команд, посилань на авторитети), у разі, коли дається суб'єктивний зворотний зв'язок, а також при позитивному та негативному оцінюванні клієнта.

Локус уваги в процесі спілкування може бути спрямований на одного із співрозмовників, на їх взаємодії, на відносини з іншими людьми або подіями, не включеними в контекст цієї взаємодії. Спілкування проходить ефективніше, коли локуси взаємодії обох сторін збігаються. Бажання добра, пошана й інтерес до людини в процесі спілкування з ним допомагають психологові позбавитися від необхідності постійно мотивувати свої вчинки на угоду власних егоїстичних амбіцій. Завдяки цьому, як стверджує Р. Мей, той, хто надає допомогу, отримує дійсне прояснення, сплеск творчої енергії, без чого практично неможлива така важка благородна робота. Р. Нельсон-Джоунс характеризує психологічне консультування як особливий вид відносин допомоги, які в разі свого позитивного розвитку значно сприяють досягненню ефективних результатів у підтримці клієнта при вирішенні ним життєво важливих проблем [4]. Саме тому треба розглядати сформульовану нами проблему ширше, як надання чи ненадання можливості слухачам спеціальності "Психологія" отримання диплома психолога, оскільки йдеться про потенційну можливість чи неможливість такого випускника виконувати обов'язки психолога на професійному рівні.

Психологічне консультування необхідно розглядати в змістовному і процесуальному аспектах. Зміст психологічного консультування визначається як запитом клієнта, його турботою, так і теоретико-методичною парадигмою, на якій будується робота. Отже, можливе виділення:

- інформувального консультування, що полягає в наданні інформації на запит клієнта, який стосується наукових і практичних аспектів психології або суміжних з нею дисциплін;
- профільного консультування, що орієнтує клієнта, наприклад, на який-небудь вид професійної діяльності, відповідно до його схильностей і можливостей;
- особистіно-підтримувального консультування, що допомагає людині, яка перебуває у важкій кризовій ситуації;
- особистіно-змінювального консультування, що сприяє самоактуалізації, становленню та зростанню особистості.

Висновки. Отже, фахова перепідготовка психологів в умовах післядипломної освіти потребує детального вивчення як на науково-теоретичному, так і на методичному, методологічному, практичному та етичному рівнях.

Література

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособ. для вузов / В.А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
2. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
3. Геллерштейн С.Г. К вопросу о профессиональной типологии. История советской психологии труда (20–30-е гг. XX в.) / С.Г. Геллерштейн ; [под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О.Г. Носковой]. – М. : Изд-во Московского университета, 1983. – 359 с.
4. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
5. Психотерапевтическая энциклопедия / [общ. ред. Б.Д. Карвасарского]. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 752 с.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА

Виховання національної гідності розпочинається з національного виховання. Концептуальні основи такого виховання, закладені в державних документах щодо розвитку освіти України, полягають у забезпеченні розуміння молодим поколінням своєї національної належності; збереженні та розвитку національної культури, залученні молоді до її джерел; поліпшенні патріотичного виховання молодого покоління; боротьбі з поширенням негативних явищ у молодіжному середовищі; прищепленні молоді ціннісних орієнтацій, притаманних високорозвиненому суспільству. Виходячи із цього, зазначимо, що виховання національної гідності, безумовно, має базуватися на систематичних державних національно-виховних та культурно-освітніх заходах, підтриманих ініціативою широких кіл громадськості.

Реалізація подібних заходів, насамперед, пов'язана зі спрямуванням педагогічного процесу закладів освіти, зокрема вищої школи, яка “є могутнім фактором виховання майбутніх громадян своєї країни” [1, с. 3], на вирішення таких завдань: відновлення духовно-моральних цінностей особистості, виховання громадянина-патріота, відродження української національної культури. Щодо останнього завдання в Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти підкреслено, що виховання молодого покоління слід спрямовувати на задоволення потреб етнокультурного відродження та розвитку як українського народу, так і представників інших етносів, які проживають в Україні, надання їм широких можливостей для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування почуття національної гідності [4].

Виховання національної гідності студентської молоді є педагогічно керованим процесом, який базується на ідеях загальнонаціонального відродження України, найкращих здобутках народної педагогіки та спрямований на вирішення комплексу відповідних завдань, що вимагає від сучасної педагогічної освіти пошуку нових засобів виховання національної гідності у студентства.

Мета статті – розкрити виховний потенціал українського народного мистецтва.

Скеруємо дослідження на обґрунтування таких засобів, взявши за основу твердження вчених (Н.В. Стадник та ін.), що мораль і духовність – два обов'язкові чинники формування національної гідності молодих громадян України [7]. Духовність розглядається в науковій літературі як складний психічний феномен самоусвідомлення особистості, внутрішнє сприймання, привласнення нею сфери культури, оприлюднення, вростання в неї й розуміння її як власного надбання. Духовність уособлює високий рівень морального розвитку особистості [2; 9]. Основа формування духовності людини, її основні сенсожиттєві орієнтири – найвищі загальнолюдські та національні цінності. Ціннісна система індивіда є стрижнем духовності особистості, адже в ній сфокусовані та відображені всі соціальні набутки й багатства людського буття [2, с. 45–46].

Таким чином, постійний виховний вплив матеріальної та духовної культури народу сприяє найповнішому розкриттю природних схильностей людини, розвитку її здібностей, виявленню етнопсихологічних особливостей [8, с. 3].

Як зазначає О. Киричук, кожний народ має свій “індивідуальний код цінностей” [3, с. 73]. Так, до національних цінностей українців вітчизняні вчені

(С.Ф. Анісімов, Т.М. Глоба, П.М. Щербань та ін.) відносять українську державну незалежність, єдність поколінь, почуття національної гідності, історичну та громадську національно-патріотичну активність, любов до рідної культури, мови, національних святинь та традицій, дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи [9, с. 232]. Як бачимо, гідність є не тільки індивідуальною характеристикою, яку людина набуває в процесі духовного розвитку, або історично утвореною рисою національного характеру, ця категорія розглядається й у контексті цінностей, притаманних усьому українському народу. Виходячи з такого розуміння сутності поняття, зазначимо, що виховання національної гідності має подвійний характер. З одного боку, це індивідуальний розвиток духовності людини, залучення її до культурних цінностей нації, прийняття загальних моральних норм, пробудження самосвідомості, самореалізація в суспільстві та отримання соціальної оцінки власних дій, поведінки, особистості в цілому. З іншого – це процес історико-культурний, це перетворення, що відбуваються з певною соціальною групою (етносом, нацією) у процесі самоусвідомлення себе як носія певної національної ідеї, культури, історії, традицій, цінностей, норм. Отже, індивідуальний розвиток гідності особистості ґрунтується на духовному поступу нації, забезпечуючи, у свою чергу, наступність у розгортанні національної самосвідомості та самосприйняття народу, розвитку національних цінностей.

Серед історично накопичених національних цінностей українського народу слід шукати універсальний засіб виховання національної гідності молоді.

Обґрунтована вище думка підтверджується тим, що серед обов'язкових передумов виховання національної гідності людини вчені визначають ґрунтовне засвоєння, привласнення особистістю основних культурно-історичних здобутків рідного народу, знання його історії, культури, традицій, звичаїв, володіння багатством рідної мови. Крім того, до таких передумов відносять певну спрямованість особистості, яка базується на вищих гуманістичних досягненнях культури та виражається в акцентуванні уваги людини на її духовних цінностях, розвитку почуттів совісті й честі як механізмів самооцінки своїх дій. Наведені вище передумови можуть бути покладені в основу оцінки успішності процесу виховання національної гідності людини, що відображає міру її зацікавленості у сфері духовних цінностей; морального розвитку, використання найвищих здобутків людської моралі для самооцінки своїх дій; усвідомлення своєї національної належності; знання історії свого народу, привласнення національної культури; обізнаності щодо витоків та закономірностей становлення української нації, її морально-духовних цінностей; знань традицій, звичаїв, віри свого народу; володіння багатством рідної мови та шанобливого ставлення до неї; розуміння сутності національного ідеалу; критичного ставлення до недоліків національного характеру та вмінь їх викорінювати у власній поведінці, звичках, переконаннях. Виходячи із цього, можна досліджувати стан сформованості національної гідності в сучасній студентській молоді та впливати на цей стан шляхом організації певного педагогічно керованого процесу.

Це вимагає наповнення “всіх ланок навчально-виховного процесу, зокрема у вищій педагогічній школі, змістом, який би відображав справжню історію, мистецтво, культуру, символіку, природу рідного краю, всієї України та забезпечував можливість постійного духовного самовдосконалення особистості, формування її інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності суспільства” [1, с. 3].

Засоби виховання національної гідності студентської молоді мають базуватися на найкращих здобутках української освіти й культури, бути близькими та сприйнятливими для національного характеру, відповідати інтересам, потребам, прагненням кожної особистості. До подібних засобів належить народне мистецтво, що, на думку дослідників (О. Вишневський, О. Гевко, А. Корнієнко, Р. Осипець, С. Садовенко, М. Стельмахович та ін. [1; 5; 6]), відіграє велику роль у формуванні національних цінностей людини.

На основі опрацьованої нами наукової літератури відзначимо, що засоби народної педагогіки, народного мистецтва, національної творчості, духовної культури українського народу забезпечують прискорену можливість процесу саморозкриття індивіда, стимулюють чуттєво-інтелектуальний, фізично-вольовий, морально-креативний потенціал і спрямовують якісний вплив на ціннісні орієнтації особистості шляхом гармонізації психіки, а також подолання відчуження від себе, природи, соціуму; названі засоби виступають одночасно як механізми та як продукти творення національного духу в системі соціально-громадського контролю.

Висновки. Отже, удосконалення та перебудова змісту, форм і методів підготовки майбутніх фахівців у лавах вищих закладів освіти, насамперед шляхом залучення їх до найкращих здобутків народного мистецтва, стимулювання власного самовираження в різних видах народної творчості надасть можливість збагатити національно-культурний досвід молоді, що забезпечить зростання зацікавленості студентства щодо духовних цінностей, культурний та моральний розвиток особистості, а через це – виховання національної гідності. Це є особливо важливим нині, коли відроджується історична пам'ять народу, поряд з народним мистецтвом актуалізуються й такі пов'язані з ним засоби національного виховання, як українська культура, мова, історія України, українознавство, фольклор, народні традиції, у яких відображається накопичена в народному культурно-педагогічному досвіді спадщина українців. Використання цієї спадщини українського народу є доцільним у формуванні національної гідності молоді.

Література

1. Гевко О.І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О.І. Гевко. – К., 2003. – 210 с.
2. Глоба Т.М. Виховання загальнолюдських цінностей як духовних надбань в українській школі / Т.М. Глоба // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць / [гол. ред. Г.П. Шевченко]. – Луганськ, 2007. – Вип. 3. – С. 44–49.
3. Киричук О.В. Національно-громадянське виховання: сутність, функції, генеза / О.В. Киричук // Педагогічна газета. – 1997. – № 10. – С. 2.
4. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.DoipPo.Org.a/Index.Php?Option=Com_Content&Task=View&Id=215&.
5. Корнієнко А.В. Виховання національної самосвідомості підлітків у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” [Електронний ресурс] / А.В. Корнієнко. – К., 2008. – Режим доступу: revolution.allbest.ru/pedagogics/00070786_0.html.
6. Осипець Р.О. Виховання національної самосвідомості майбутніх учителів музики в процесі опанування українською народнопісенною культурою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Р.О. Осипець. – К., 2000. – 19 с.
7. Стадник Н.В. Виховання національної гідності студентів у процесі ознайомлення з творами сучасної української літератури [Електронний ресурс] / Н.В. Стадник // Гуманізм та освіта : IX міжнар. наук.-практ. конф. – Режим доступу: conf.vstu.edu.ua/humed/2008/txt/Stadnik.php.
8. Українське народознавство : книга для вчителя. – К. : Освіта, 1992. – 172 с.
9. Щєбань П.М. Національне виховання в сім'ї / П.М. Щєбань. – К. : Борівітер, 2000. – 260 с.

РОЗВИТОК ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ

Сучасна система виховання в Україні перебуває на складній та відповідальній стадії свого розвитку. Перебудова всієї освітньої системи, зокрема виховної, з якою Україна вийшла на шлях незалежності й самостійності, – це об'єктивна цивілізаційна необхідність.

Закон України “Про освіту”, Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Державна програма “Вчитель”, Державні стандарти освіти принципово змінили мету школи – від засвоєння учнями тільки певної суми знань школа має перейти до всебічного розвитку дитини як особистості. Саме такий підхід визначається в наш час як пріоритетний напрям становлення національної школи.

Виховання в Україні має спрямовуватися на формування в дітей і молоді світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної та світової духовної культури.

Духовна культура, духовність загалом пов'язані зі словом “дух”, одним із головних значень якого є “внутрішня моральна сила, а також свідомість, мислення, психічні здібності, поведінка, дії”.

Отже, в основу виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї та школи, наступності й спадковості поколінь. Головна мета виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, формування в молоді незалежно від національної належності особистих рис громадян України, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

У складному процесі формування всебічно розвиненої особистості чільне місце належить духовному вихованню.

Як показують дослідження соціологів, сьогодні в Україні не тільки дорослі, а й діти переживають складний період соціальної адаптації до нестабільних процесів у суспільстві. Духовні орієнтири та загальнолюдські цінності часто втрачають своє життєспрямувальне значення. Натомість з'являються страх, озлобленість, нервово-психічні відхилення, наркоманія тощо. За таких умов формування духовного світу особистості набуває винятково важливого значення. Цю місію здійснює педагог як носій знань і морально-етичних цінностей. Саме це зумовлює відповідальність педагогічних вищих навчальних закладів перед суспільством, основна мета яких – готувати не просто спеціаліста, а інтелектуально розвиненого, духовно зрілого, творчо мислячого педагога – професіонала.

Вагомий внесок в обґрунтування підходу до актуальності проблеми формування в майбутніх учителів національної самосвідомості, патріотизму, висвітлення суті громадянськості, духовності зробили у своїх працях І. Бех, А. Бойко, М. Боришевський, В. Гриньова, А. Капська, О. Савченко, К. Чорна та ін.

Мета статті – презентувати досвід виховної роботи з метою розвитку духовності майбутніх педагогів засобами української культурної спадщини.

Розв'язанню проблеми духовного розвитку, морального, інтелектуального, естетичного та інших напрямів виховання майбутніх педагогів у Харківському гуманітарно-педагогічному інституті приділяється велика увага.

У виховній роботі особлива увага приділяється розвитку особистісних якостей студентської молоді. Тому виховну позааудиторну роботу потрібно планувати так, щоб її кінцевим результатом було виховання особистості студента, який добре знає загальнолюдські норми гуманістичної моралі, керується цими нормами в житті, має стійкий інтерес і потребу в навчанні, почуття національної самосвідомості, любові до свого народу, почуття громадянського обов'язку, уміння жити за законами краси, доброти та справедливості.

Виховати таку особистість можна лише засобами української культурної спадщини, адже в українського народу свої національні пріоритети, що стали загальнолюдським надбанням.

Значне місце у формуванні духовності людини, на наш погляд, посідає родинно-побутова культура, у якій найбільш повно закладено норми відносин у сім'ї, виховання шанобливого ставлення до батьків. Зміст родинно-побутової культури сприяє збереженню рідної мови, традицій, історії родоvodu, забезпечує єдність поколінь. Історична пам'ять, мислення, духовність особистості починаються з пам'яті роду. Саме тому вже з першого курсу зі студентами систематично проводять виховні заходи з метою вироблення в них потреби вивчати свій родовід, своє генетичне коріння, родовідне дерево. Початком такої роботи є проведення виховної години "Історія моєї сім'ї". Готуючись до її проведення, студенти складають генеалогічну карту, уміщують світлини, розповідають про кожного представника свого роду, цікаві випадки з їхнього життя, рід занять, захоплення. Цей цінний матеріал не лише для кращого пізнання першокурсників, а й ознайомлення з їхніми родинами.

Нами сплановані виховні години, усні журнали: "Моя земля – земля моїх батьків", "Родинне свято", "Велика родина – рідна Батьківщина", "Яке дерево – такі його квіти, які батьки – такі й діти", "Пам'ять родоvodu", "Сучасні сімейні традиції", "Роде наш красний".

Враховуючи специфіку нашого навчального закладу, де більшість студентів – дівчата, майбутні матері, під час виховних годин порушуємо питання з історії української родини, традицій виховання дітей в українських сім'ях, ознайомлюємо вихованців з обрядами, пов'язаними з народженням дитини, її хрещенням, вибором імені тощо. Напередодні Дня матері – друга неділя травня – уже традиційно проводиться виховна година "Молитва за маму", присвячена найдорощчій людині на Землі. Ознайомлюємо студентів з історією виникнення цього свята, його відродженням у нашій країні. Розмаїта календарна обрядовість звеличує святий образ Матері, яка продовжує й увічне життя на планеті, символізує рідну землю, Батьківщину.

Проведення таких заходів забезпечує єдність поколінь, виховання поваги до батьків, старших, культури та історії рідного народу.

З історії родоvodu починається історія рідного народу. Українська система виховання ґрунтується на фактах, відомостях, наукових знаннях історії Батьківщини – України. Її історія розкриває найцінніше духовне багатство – знання про виникнення, становлення й розвиток свого народу, нації, Батьківщини.

На наш погляд, без глибокого й усебічного пізнання рідного народу, краю, де народився, його історії, духовності неможливо сформувати свідомих громадян нової України. Саме у процесі вивчення історії держави, рідного краю досягається формування почуття патріотизму та гордості за своє минуле, почуття любові до рідної землі, свого народу, формується громадянська позиція й науковий світогляд студентів.

З огляду на це, ми проводимо такі виховні заходи: конкурси на знання “Кращий знавець історії України”; лекції “Я – громадянин України”, “Святина землі української”; тематичні години “Моя земля – моя історія жива”, “Шляхом відродження”, “Слобожанщина – мій рідний край”; інформаційні години “Україна: поступ уперед”, “Новини одним абзацом”; екскурсії по місту, по його історичних місцях.

У підготовці таких заходів активну участь беруть студенти: збирають матеріали з історії держави, Слобожанщини, міста Харкова (відповідно до теми заходу), готують цікаві виступи, розповіді про відомих земляків, відомості про історичне походження і назви своїх населених пунктів. Така робота виховує почуття гордості за свій край, односельців, бажання продовжувати їхні справи, наслідувати кращі традиції.

Національні символи в усіх народів і в усі часи були відображенням високого духу народу, його духовних поривань, своєрідним генетичним кодом нації, його унікальністю. Зацікавленість громадянина країни історією виникнення символіки держави, вивчення її розвитку завжди утверджувало правильність обраного шляху формування громадянських рис особистості, патріотизму, національної свідомості, активної життєвої позиції.

Досить ефективною й цікавою формою роботи з вивчення історії розвитку національної та державної символіки України є студентська конференція “Символи України”, адже до її підготовки та проведення залучається значна кількість студентів. Їм пропонується тема для вивчення історії символіки України та написання ними рефератів. Тематика рефератів може бути досить широкою: від історії створення символів, їх походження до ролі символів Батьківщини у становленні громадянської активності членів українського суспільства. Наприклад, “Історія походження Герба України”, “Історія створення Гімну України та інших музичних символів нашої держави”, “Роль особистості в розвитку і становленні національної та державної символіки”, “Роль української символіки в духовному становленні особистості” тощо. Крім того, студенти, які беруть участь у проведенні конференції, разом з педагогом готують висновки конференції, які виголошуються наприкінці такого заходу.

Подібна форма роботи дає змогу здійснювати творчу пошукову роботу з цієї проблеми, пропагувати історію та значення символів України серед студентської молоді.

Великий виховний потенціал містить у собі історія української козаччини, гетьманщини, їхня боротьба за політичну й державну незалежність. Епоха козацтва створила багатогранну, глибоку духовність, що стала окрасою української національної культури.

У зв’язку з тим, що історія України значною мірою фальсифікувалась і замовчувалася, глибоко й системно не вивчалась у школі, чимало молоді нині не

знає навіть основних етапів доленосних подій історії рідного народу, його боротьби за незалежність України. Із цією метою систематично проводимо зі студентами бесіди, усні журнали, диспути, під час яких ознайомлюємо з історією політичних і громадських рухів на території нашої Батьківщини, дізнаємося про славу плеяду гетьманів, кошових отаманів Запорізької Січі, які були незламними провідниками свободи й незалежності України. Досвід показує, що такі виховні заходи викликають у студентів найглибші почуття любові до свого народу, його славного і багато в чому страдницького шляху в історії. З цією метою нами укладено тематику виховних заходів (“З історії українського козацтва”, “Славні гетьмани Запорізької Січі”, “Лицарські чесноти”), зібрано матеріал, який рекомендуємо використовувати у своїй роботі класним керівникам.

Мова – невичерпне джерело духовного зростання людини, основа національної гідності. Ставлення до неї є виявом національної самосвідомості, а відтак, і громадянської позиції. Майбутній педагог мусить добре володіти словом, адже найвищі народні прагнення, ідеали, національно-державницькі ідеї не дійдуть до розуму й серця учнів, якщо вони подаватимуться примітивно й непереконливо. Він повинен усвідомити, що духовний розвиток школяра нерозривно пов’язаний із розвитком його мовлення. Для цього проводимо виховні години, усні журнали, години спілкування, диспути: “Передай нащадкам наш скарб – рідну мову”, “О рідне слово, – хто без тебе я?”, “Мова рідна, слово рідне”, “Мова рідна – мова калинова”.

У нашому навчальному закладі вже стало традицією проводити мовні свята, присвячені визначним датам. Так, до Дня слов’янської писемності нами був проведений усний журнал “Слово про слово”, до Дня рідної мови – свято “Мова – життя основа”. У виховному процесі надзвичайно важливо проводити такі виховні заходи, завдяки яким у майбутніх учителів формуються досконалі вміння й навички володіти мовою, бережливе ставлення до слів, які містять у собі великий і піднесений зміст.

Висновки. Представлений комплекс виховних позааудиторних заходів, звернення до надбань народної культурної та історичної спадщини, системи національного виховання, народної моралі допомагають формувати особистість майбутнього педагога, громадянина України, готують майбутніх фахівців до виконання високої місії з формування духовного світу молодого покоління.

Література

1. Авдіянець Г.Г. Духовне становлення особистості майбутніх педагогів у сучасних соціокультурних умовах / Г.Г. Авдіянець // Підготовка вчителя в сучасних умовах : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Слов’янськ, 2003. – С. 230–233.
2. Авер’янова Н.В. Українознавчі основи виховання особистості / Н.В. Авер’янова // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 15–16.
3. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1970. – № 1. – С. 124.
4. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ІНТОНАЦІЙНОЇ ВИРАЗНОСТІ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

У сучасному інформаційному суспільстві проблема комунікації є однією з найважливіших. Особливо це стосується освітньої сфери, покликаної забезпечити підготовку людини до життя у світі різноманітних зв'язків, відносин, комунікативних можливостей. Одним із джерел розвитку комунікативних можливостей особистості є професійно-педагогічна комунікація як особливий тип активного взаємобміну інформацією в професійній педагогічній діяльності, як основна форма педагогічного процесу, продуктивність якого зумовлена цілями й цінностями професійного спілкування. Саме професійне спілкування передбачає взаємобмін інформацією, засвоєння загальнолюдського досвіду, суспільних, педагогічних, моральних та інших цінностей, знань і способів комунікативної діяльності, виявлення, розкриття та розвиток психічних якостей усіх суб'єктів комунікації [1; 2; 4].

Професійне спілкування між педагогом та студентами ми розглянемо як систему зв'язків, взаємодій, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів з метою взаємобміну інформацією, моделювання й управління процесом спілкування, регулювання педагогічних відносин. Ефективність професійного спілкування залежить від оптимального використання всієї системи різноманітних виражальних засобів педагога. Ця система включає в себе емоційну виразність педагога, його вербальну та невербальну виразність [7; 8].

Особливу роль у системі виражальних засобів педагога відіграє інтонація, яка разом із мімікою, пантомімікою, дикцією створює саме невербальну його виразність [3; 6; 10]. За твердженнями психологів, більше ніж 90% інформації в перші хвилини спілкування передається невербальними засобами, 60–80% комунікації відбувається з використанням невербальних засобів, значущість у спілкуванні міміки, жестів становить 55%, слів – 7%, а саме інтонації – 38% [2; 9].

Мета статті – розкрити шляхи вдосконалення інтонаційної виразності педагога як засобу ефективності професійного спілкування.

Інтонація – сукупність звукових засобів мови, що організують мовлення. Ця ритміко-мелодійна будова мовлення виражає думки й почуття, супроводжуючи слово, а іноді – всупереч йому. Основними функціями інтонації є: доповнення, заміщення, передбачення мовного висловлювання, регулювання мовного потоку, акцентування на повідомленні, економія мовного висловлювання. Будучи не цілком контрольованим свідомістю “звуковим жестом”, інтонація частіше несе достовірнішу інформацію про емоційний стан людини, ніж інші комунікативні засоби. Своєю енергетикою, іншими чинниками вона адресується підсвідомості, підкірковим структурам мозку.

Основними компонентами інтонації є: висота тону (залежить від частоти коливання голосових зв'язок), сила (здатність голосу звучати з різною гучністю) і тривалість звучання (здатність промовляти склади та слова з різною тривалістю), тембр голосу (характерна окраска кожного звуку, яка залежить від приєднання обертонів до основного тону).

За допомогою інтонації виділяють: такти мовлення, тобто групи слів, які пов'язані між собою змістом та вимовляються на одному диханні; паузи (логічні

й психологічні); логічні наголоси. Інтонація додає мовленню педагога особливих, додаткових відтінків змісту [5], разом із психологічними паузами відтворює підтекст, тобто весь внутрішній зміст, прихований за словами, передає емоційно-оцінювальне ставлення людини до думки, яка висловлюється. Завдяки інтонації грубе словосполучення може прозвучати ніжно (наприклад, “a stupid boy”), позитивному слову можна надати негативного значення (наприклад, “a clever man”, “a hardworking student”).

Всі інтонаційні конструкції можна поділити, на наш погляд, на дві групи:

1) НІК – нейтральні інтонаційні конструкції, основні (питальна, оклична, розповідна інтонації);

2) ЕІК – емоційні інтонаційні конструкції, які створюються за допомогою приєднання до НІК додаткових змістових відтінків (наприклад, питальна інтонація з відтінками зацікавленості, посмішки, презирства, остраху, звинувачення; оклична інтонація з відтінками погрози, згоди, ласкавості, фамільярності, захоплення, ширості тощо; розповідна інтонація з відтінками заперечення, роздуму, сорому, беззастережної впевненості, інтимності, байдужості).

НІК містить звичайне, нейтральне питання “Do you understand me?”, а ЕІК – питання з відтінком здивування, осуду, повчання, невдоволення, спонукання. Або НІК містить нейтральну відповідь “Yes, I understand you”, а ЕІК – відповідь з відтінком оскарження, офіційності, сумніву. Фраза “It is a car” може прозвучати нейтрально (НІК), а може прозвучати з констатацією того, добра чи погана машина (ЕІК). Таким чином, головна різниця між ЕІК та НІК у тому, що перші додають слову, словосполученню чи реченню додаткового емоційно-змістового відтінку, який залежить від конкретної ситуації професійного спілкування, від того підтексту, який необхідно передати людині в мовленні.

Існує багато засобів, за допомогою яких педагог-майстер може перетворювати НІК в ЕІК: зростання або швидке зниження тону; змінювання темпу мовлення, тривалості гласного центру інтонаційної конструкції; змінювання тембрального малюнку; посилення наголосу на голосному центрі інтонаційної конструкції; вимовляння всіх частин інтонаційної конструкції (центру, передцентру й постцентру) у різних регістрах (середньому, верхньому та нижньому). Наприклад, педагог за допомогою зростання тривалості голосних може передавати здивування, позитивну та негативну оцінку, а також використовувати цей засіб при поясненні, звертанні тощо. Придих у мовленні педагога можна використовувати при вираженні радості, обурення, хвилювання.

Верхній регістр інтонаційних конструкцій використовується, як правило, при вираженні активного емоційного стану (наприклад, захоплення, обурення), позитивної чи негативної оцінки; нижній регістр – при вираженні пасивного емоційного стану (наприклад, безвихідності, смутку). Таким чином, в ЕІК переважають верхній та нижній регістри, а середній регістр зазвичай використовується в НІК. Володіння педагогом трьома названими регістрами залежить від того, який голос у людини, що говорить (наприклад, низький, середній, високий). Легко переміщуватися з одного регістру до іншого зможуть ті педагоги, які мають середній чи високий голос. Викладачі з низькими голосами не зможуть протиставити регістри, отже, вони повинні використовувати інші засоби для перетворення НІК в ЕІК. У свою чергу, використання в мовленні педагогів ЕІК залежить і від того, чи вміють вони говорити емоційно.

Аналізуючи мовлення багатьох педагогів, ми дійшли висновку, що основними недоліками інтонування є:

1. Монотонність. Це мовлення на одній незмінній висоті звуку, що свідчить про невміння педагогом використовувати весь свій діапазон, усі регістри.

2. Дуже високий тон. Його наслідок – слабкість та нестійкість голосу. Це частіше виникає при дуже великому емоційному навантаженні мовлення або при невмілому використанні дихання.

3. Дуже низький тон. Частіше за все його причина – відсутність енергії, велика сором'язливість, скутість педагога в аудиторії.

4. Недостатній логічний наголос у значущих словах. Причина цього – мала насиченість мовлення педагога емоціями, почуттями.

5. Повторні інтонаційні обороти. Виникає схожість, однаковість інтонаційного малюнку фраз, що робить промову невиразною, набридливою.

6. Недоліки тембру голосу: а) задишка (немає правильного дихання); б) хрипота (недоліки вібрації голосових зв'язок); в) різкість, пронизливість (недоліки в роботі голосових зв'язок або недостатній резонанс); г) гортанність ("заковтування" звуку, тобто локалізація його десь у глибині ротової порожнини; виникає тому, що недостатньо рухається щелепа); д) гугнявіння (різко виражений носовий резонанс будь-яких звуків англійської мови, за винятком *m*, *n* та *ng*; виникає тому, що потік повітря до носу більш вільний, ніж вихід повітря через ніздрі; недостатня рухомість щелепи).

Для того, щоб покращити свої інтонаційні можливості, виправити різні недоліки інтонування, ми пропонуємо такі вправи, які є достатньо ефективним засобом удосконалення інтонаційної виразності педагога в процесі професійного спілкування.

1. Промовте з різною інтонацією просту фразу, яка встановлює факт: "*Jim Brown has just arrived in the city*". Акцентуйте (зробіть логічний наголос) спочатку слово *Jim*, потім – *Brown*, після цього – послідовно кожне слово в реченні. Звертайте увагу на те, як різний логічний наголос змінює зміст фрази.

2. Повторюйте речення "*Jim Brown has just arrived in the city*", додаючи йому спочатку значення фактичної довідки, потім промовляйте його зі зміненим інтонаційним малюнком, тобто з відтінком цікавості, відрази, гніву, утихомирення, стомлення, втіхи, тривоги, загрози, радості тощо. Якщо відразу ви не зможете вловити зміну інтонації, візьміть на допомогу когось іншого. Прислухайтесь до інтонації один одного, проаналізуйте її, чітко визначте той відтінок змісту, з яким ваш помічник промовив фразу.

3. Виголошуйте кожне речення з інтонаціями, які створюють такі підтексти мовлення: 1) ви відчуваєте лінощі або бажаєте спати; 2) ви маєте бадьорий, діловий настрій; 3) ви збуджені. Прислухайтесь до різниці висоти тону та тривалості звучання від початку до кінця. Ви маєте такі речення:

We are going to a country house.

The rain leaves Plymouth at 10.30.

This house costs \$100 000.

By following a tight monetary policy the government has reduced the inflation rate to 2 per cent.

4. Підберіть текст, який містить діалог. Читайте цей текст, звертаючи увагу на постійну зміну інтонацій, яка притаманна жвавій бесіді.

5. Підберіть тексти, які містять опис природи, подій. Прислухайтеся до зміни інтонацій. Підкресліть слова, які вимагають особливої зміни тональності.

6. Фразу *“He is going to go tomorrow”* потрібно промовити з інтонацією байдужості, горя, відчаю, засмучення, обурення тощо.

7. Уявіть собі таку ситуацію. Ви щось читаете, відчиняються двері, ви підводите голову та запитуєте в того, хто прийшов: *“Is anything happened?”* (зі здивуванням, досадою, докором, тривогою).

8. До Вас звертаються: *“Hello”*. Ви відповідаєте холодно, ввічливо, байдуже, ласкаво, дружньо, сердито, вичікувально тощо.

9. Студент каже Вам: *“I haven’t done my home work”*. Вы запитуєте *“Why?”* (співчуваючи; засуджуючи; чекаючи поясненя; здивовано, не чекав такого; здивовано, скільки ж можна; мене це не турбує).

10. Підберіть улюблений вірш, прочитайте його, зверніть увагу на зміну інтонаційного малюнку. Слідкуйте за паузами, темпом мовлення, логічними наголосами, силою та тривалістю звучання.

11. Видатний український педагог Антон Семенович Макаренко підкреслював, що він став справжнім педагогом, коли навчився промовляти просту фразу *“Можеш йти”* з 50 різними інтонаціями, а фразу *“Йди сюда”* – з 16–20 відтінками змісту. Чи маєте Ви такі інтонаційні можливості? Перевірте себе.

12. Багато недоліків інтонації виникають через непрофесійне дихання в мовленні, голосоутворення, через недостатню роботу органів артикуляції, погану дикцію. Тому потрібно виконувати вправи для професіоналізації дихання й голосу, артикуляційну гімнастику (вправи для щелепи, губів та язика), промовляти скоромовки.

Висновки. Таким чином, інтонація несе велике змістоове навантаження в мовленні. Педагог повинен оволодіти здатністю свідомо регулювати (залежно від різних педагогічних ситуацій) свій інтонаційний малюнок мовлення. Перш за все, це важливо в тих випадках, коли інтонація не тільки яскраво виражає ставлення людини до змісту промови, а й має можливість надати словам зовсім різних відтінків, безмежно розширити їх змістовий обсяг.

Оволодіння педагогом різноманітними інтонаціями в мовленні можливо спочатку на імітаційному рівні. Людина повинна навчитися критично оцінювати свої інтонаційні можливості, а потім – оволодіти інтонаційним багатством мовлення (інтонаційним мінімумом – НІК та інтонаційним максимумом – НІК та ЕІК). Все це, безумовно, допоможе педагогу покращити виразність свого мовлення, що призведе до підвищення ефективності професійного спілкування.

Література

1. Абрамовіч С.Д. Мовленнева комунікація : підручник / С.Д. Абрамовіч, М.Ю. Чікарькова. – К. : Центр навч. л-ри, 2004.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2006.
3. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення / С.І. Дорошенко. – Х. : ОВС, 2002.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М., 1996.
5. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А.С. Макаренко // Избр. произв. : в 3 т. – К. : Рад. школа, 1984. – Т. 3.
6. Найденов Б.С. Выразительность речи и чтения / Б.С. Найденов. – М. : Просвещение, 1969.
7. Педагогічна майстерність / [під ред. проф. І.А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 2003.
8. Сагач Г.М. Риторика : навч. посіб. для студ. / Г.М. Сагач. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : ІнЮре, 2000.
9. Семиченко В.А. Психология речи : учеб. пособ. / В.А. Семиченко – К. : Магістр-S, 1998.
10. Сопер Поль Л. Основы искусства речи : книга о науке убеждать : пер. с англ. / Поль Л. Сопер. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1998.

ВЗАЄМОДІЯ РОДИНИ І ДИТЯЧИХ САДКІВ У ВИХОВАННІ Й ОСВІТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У наш час в Україні відзначається підвищена увага до родини з боку всіх соціальних інститутів. Це зумовлено об'єктивними процесами, що розвиваються в суспільстві, гуманізацією й демократизацією соціокультурних відносин, зростанням розуміння пріоритетності родини в розвитку, вихованні й соціалізації дітей.

Сучасні умови діяльності дошкільних закладів висувують взаємодію з родиною на одне з перших місць. Батьки є основними соціальними замовниками дитячих садків, тому взаємодія педагогів і батьків стає насущною проблемою дошкільного виховання та освіти.

Питання сімейного виховання розглядають педагоги, соціологи, психологи, психотерапевти, такі як: А.К. Васильєва, Л.В. Загик, С.В. Ковальов, Т.А. Кулікова, А.С. Макаренко, Т.А. Маркова, В.О. Сухомлинський та ін.

У цих працях висвітлено різні сфери дитячо-батьківських відносин: особливості виховання дитини й ставлення до неї батьків, характерні риси особистості дитини як результат сімейних впливів, особливості особистості батьків, характер подружніх взаємин тощо.

При цьому необхідно відзначити, що в педагогічній науці здавна триває суперечка, що важливіше в становленні особистості: родина чи суспільне виховання (дитячий садок, школа, інші освітні установи). Одні великі педагоги схилилися на користь родини, інші віддавали пальму першості суспільним установам. Так, Я.А. Коменський назвав материнською школою ту послідовність і суму знань, які одержує дитина з рук і вуст матері [7, с. 45].

На противагу йому, соціаліст-утопіст Р. Оуен вважав родину одним із лих на шляху формування нової людини. Його ідея про необхідність винятково суспільного виховання дитини з ранніх років активно втілювалася в нашій країні з одночасним зниженням родини до становища “осередку” з “відсталими” традиціями й звичаями [7, с. 54].

Протягом багатьох років словом і справою підкреслювалася провідна роль суспільного виховання у формуванні особистості дитини. Ця проблема докладно розглянута в працях А.С. Макаренка, який вважав, що “родини бувають гарні й погані. Поручитися за те, що родина може виховувати, як хоче, ми не можемо. Ми повинні організувати сімейне виховання, і організуючим початком повинна бути школа як представниця державного виховання. Школа повинна керувати родиною” [5, с. 21].

Надалі, в 40–60-х рр., проблема “боротьби” дошкільного закладу й родини вже не стояла так гостро, але основна тенденція – прагнення підкорити родину впливу дошкільного закладу – зберігалася. В 60–70-х рр. ХХ ст. велика увага приділялася поєднанню суспільного й сімейного виховання. Здійснювалися педагогічні дослідження, метою яких було наукове обґрунтування шляхів і засобів, що забезпечують функціонування системи “школа – сім'я – громадськість” [5, с. 36].

На сьогодні в дошкільній педагогіці почали розробляти нові підходи до співробітництва з батьками, які базуються на взаємозв'язку двох систем – дитячого садка й родини, співпраці родини й дитячого садка. Водночас у цій про-

блемі залишається ряд нерозкритих моментів, зокрема, не до кінця вирішена проблема діагностики рівня взаємодії родин і дитячих виховних закладів у питаннях виховання й освіти дошкільників. Таким чином, окреслилася проблема, розглянута в цій статті, що полягає в обґрунтуванні сучасних проблем взаємодії дитячих дошкільних закладів і родин у питаннях виховання й освіти дошкільників, можливостей якісної діагностики рівня розвитку цього процесу.

Мета статті – охарактеризувати сучасний стан проблеми сімейного виховання й необхідності взаємодії родин і дитячих садків у питаннях виховання й освіти дошкільників, проаналізувати можливості об'єктивної діагностики рівня взаємодії родин і дитячих садків як головних учасників виховного й освітнього процесу.

Родина була, є й, очевидно, завжди буде найважливішим середовищем духовно-морального формування особистості дитини та найголовнішим інститутом виховання, що відповідає не тільки за соціальне відтворення населення, а й за відтворення певного способу його життя. Розвиток суспільних відносин, вплив урбанізації й науково-технічного прогресу призвели до певного звуження ролі сімейної педагогіки у вихованні дітей. Однак звуження виховної функції не привело до втрати родиною верховенства у формуванні особистості.

Родина – це найважливіший інститут соціалізації, тому що є середовищем існування, розвитку людини від самого народження й до смерті. Стиль сімейної соціалізації пов'язаний з національною культурою, традиціями, а в їхніх рамках – із соціальною належністю й рівнем освіти батьків. Ці обставини впливають на характер виховання дітей [10, с. 18].

Соціалізація – це процес і результат засвоєння активного відтворення індивідом соціального досвіду, знань, норм поведінки, цінностей, відносин, прийнятих у суспільстві [8, с. 57]. Це відбувається в процесі спілкування й діяльності, коли людина поступово адаптується до вимог суспільства, засвоює численні соціальні ролі, які кожний виконує протягом життя.

До інститутів соціалізації належать родина, освітній заклад, мікросередовище, соціальні групи, громадські організації, засоби масової інформації, інститути політики, культури, церкви [8, с. 60].

Родина й дитячий садок дають дитині певний соціальний досвід, але тільки у взаємодії один з одним вони створюють оптимальні умови для входження маленької людини у великий світ. Родина була й залишається життєво необхідним середовищем для збереження й передачі культурних цінностей, визначальним фактором формування особистості дитини. Кожний інститут виховання – родина й дитячий садок – має свій особливий зміст, якого немає в іншого [1, с. 31].

Досвід, якого набуває дошкільник у дитячому садку й родині, різний: у родині дитина – об'єкт обожнювання, поступливості й прощення (або, навпаки), у дитячому садку – рівноправний член соціальної групи.

У цій несхожості закладений головний зміст співробітництва й взаємодії родини та дошкільного закладу. Найважливішою умовою успішності такого співробітництва є єдність і зрозумілість вимог, які висувають до дитини дорослі, у тому числі батьки й вихователі. І завдання педагогічного колективу сучасного дитячого садка – бути чуйними до запитів родини й компетентними у вирішенні сучасних завдань виховання та освіти.

Проблемі діагностики рівня взаємодії дитячого садка та родини в питаннях виховання й освіти дошкільників присвячений ряд праць, зокрема посібник

А.В. Козлової, Р.П. Дешеуліної “Робота ДНЗ з родиною: діагностика, планування, конспекти лекцій, консультації, моніторинг” [8], а також книга Є.С. Євдокимової “Педагогічна підтримка родини у вихованні дошкільника” [6].

У праці “Робота ДНЗ з родиною: діагностика, планування, конспекти лекцій, консультації, моніторинг” А.В. Козлової і Р.П. Дешеуліної розкрито необхідність саморозвитку вихователів дитячого садка й батьків, чії діти відвідують ДНЗ, як учасників педагогічного процесу. Посібник містить матеріали з діагностики, тематичні плани, конспекти лекцій, консультації, моніторинг – усе, що може буди корисним вихователям і фахівцям ДНЗ в роботі з родиною.

Книга Є.С. Євдокимової “Педагогічна підтримка родини у вихованні дошкільника” присвячена проблемі педагогічної підтримки родини у вихованні дітей дошкільного віку. У ній розкрито сутність, значення педагогічної допомоги й підтримки сучасної родини в новій соціокультурній ситуації; подано результати досліджень і практичного досвіду взаємодії з родиною педагогів дитячого садка. У посібнику викладено великий практичний матеріал, необхідний для успішної взаємодії фахівців ДНЗ з родиною, зокрема підходи до вивчення рівня взаємодії дитячого садка з родинами.

Заслуговує на увагу монографія Н.В. Микляєвої “Створення умов ефективної взаємодії з родиною” [10], у якій подано комплексну методичку діагностики умов і функцій співробітництва батьків та педагогів у процесі розвитку, виховання й навчання дітей дошкільного віку.

У цих працях рівень взаємодії дитячого дошкільного закладу з родинами вихованців рекомендують вивчати на основі проведення тестових опитувань. Опитування батьків і вихователів проводять за допомогою стандартизованих бланків-відповідей, після чого результати обробляють за допомогою “ключа” і роблять висновок про той чи інший рівень взаємодії дитячих садків з родинами.

Безумовно, така методика має право на існування і її результати можуть бути використані, особливо в частині вивчення думки батьків про рівень співробітництва ДНЗ з родиною, але все ж таки вона є недосконалою, оскільки має елементи суб’єктивізму.

Як вихователі, так і батьки – зацікавлені й прямі учасники освітнього процесу. Їхні думки про рівень взаємодії дитячого садка й родини можуть мати прямо протилежний характер, не завжди відповідати істині, тому методики, пропонувані зазначеними вище авторами, не завжди здатні відобразити дійсний стан справ у питаннях співробітництва родин і дитячих садків у питаннях виховання й освіти дошкільників.

У зв’язку із цим, на нашу думку, ефективним засобом діагностики стану цієї проблеми може бути метод експертів, оскільки ця методика передбачає “погляд з боку” і на її основі можна подати об’єктивну картину співробітництва всіх головних учасників виховного процесу дошкільників – дитячого садка й родини.

У цілому метод експертів передбачає одержання загальної думки в ході спільного обговорення розв’язуваної проблеми. Іноді ці методи називають методами прямого одержання колективної думки. Основна перевага цього методу полягає в можливості різнобічного аналізу проблем.

Наведемо приклад, яким чином цей метод може бути використаний при вирішенні проблеми оцінювання рівня взаємодії дитячого садка й родини.

На початковому етапі відбираються експерти з-поміж вихователів, які не мають стосунку до досліджуваного дитячого закладу. Протягом декількох днів вони вивчають роботу дитячого закладу, його документацію, план роботи, розмовляють із вихователями й батьками.

Після цього їм пропонують оцінити рівень співробітництва дитячого садка й родини за такими критеріями:

1. Кількість відвідувань працівниками дитячого садка родин вихованців.
2. Розмаїтість форм роботи дитячого садка з родинами.
3. Кількість заходів, проведених дитячим садком разом з родинами.
4. Кількість батьків, що безпосередньо беруть участь у роботі дитячого садка.
5. Кількість проведених батьківських зборів, рівень їхньої відвідуваності.

Цей список критеріїв може бути розширений залежно від конкретних умов роботи конкретного дитячого садка.

Кожний фактор оцінюється за трибальною шкалою, де 1 бал характеризує низький показник рівня співробітництва, 2 – середній рівень співробітництва, 3 – високий рівень співробітництва.

Після цього всі бали підсумовуються, і ця сума відображає реальний рівень співробітництва дитячого садка й родин.

Наведемо приклад таких розрахунків.

Припустимо, в опитуванні взяло участь троє експертів, усього оцінювали п'ять факторів: сума балів, отримана підсумовуванням оцінок, виставлених першим експертом, становила 11; другим – 12; третім – 9.

Максимальна кількість можливих балів у нашому прикладі становить: 3 експертів \times 5 питань \times 3 бали = 45 балів.

У цьому випадку високому рівню співробітництва дитячого садка й родини буде відповідати сума балів від 36 до 45, середньому – від 26 до 35, низькому – від 15 до 25.

У нашому випадку сума балів становить 32 (11 + 12 + 9), таким чином, у цьому випадку можна говорити, що цей показник відповідає середньому рівню взаємодії дитячого садка з родинами.

Безсумнівно, з організаційного погляду ця методика більш складна, ніж методики тестових опитувань, пропонованих зазначеними вище авторами, однак, на нашу думку, такий підхід може забезпечити необхідну об'єктивність в оцінюванні реального стану рівня співпраці дитячих садків і родин у питаннях виховання й освіти дітей дошкільного віку.

Таким чином, не викликає сумніву, що проблема ефективності взаємодії родин і дитячих садків як головних учасників виховного процесу потребує подальшої розробки, наукового й методичного обґрунтування.

З одного боку, необхідно шукати нові форми й методи цієї взаємодії, розглядати всі можливості залучення батьків у роботу дитячих садків, з іншого – і вихователі дитячих садків повинні підвищувати рівень і якість співробітництва з родинами вихованців.

Висновки. У цій статті розглянуто проблему діагностики рівня взаємодії дитячих садків і родин у питаннях виховання й освіти дітей дошкільного віку.

Відзначено, що наявні в цей час методики, орієнтовані на тестові опитування, що не завжди дають об'єктивний результат.

Саме тому ми вважаємо, що цей підхід потребує змін, і пропонуємо використувати метод експертних оцінок у дослідженні проблеми взаємодії дитячих садків та родин.

На нашу думку, цей метод може бути використаний у практичній роботі дитячих садків і закладів освіти в процесі моніторингу стану взаємодії дитячих садів і родин у питаннях виховання й освіти дітей дошкільного віку.

Подальша робота має бути спрямована на вивчення рівня ефективності пропонованої методики й експериментальне підтвердження її об'єктивності.

Література

1. Арнаутова Е.П. В гостях у директора: Беседы с руководителем дошкольного образовательного учреждения о сотрудничестве с семьей / Е.П. Арнаутова. – М., 2004. – 173 с.
2. Арнаутова Е.П. Планируем работу ДОУ с семьей / Е.П. Арнаутова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2002. – № 4. – С. 8–12.
3. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи / М.И. Буянов. – М. : Просвещение, 1998.
4. Васильева А.К. Структура семьи / А.К. Васильева. – М. : Аспект, 2005. – 188 с.
5. Воспитателю о работе с семьей : пособие для воспитателя детского сада / [Л.В. Загик, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова и др. ; под ред. Н.Ф. Виноградовой]. – М. : Просвещение, 2002. – 192 с.
6. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника / Е.С. Евдокимова. – М. : Сфера, 2008. – 212 с.
7. Ковалев С.В. Психология семейных отношений / С.В. Ковалев. – М. : Педагогика, 1996. – 160 с.
8. Козлова А.В. Работа с семьей: Диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг / А.В. Козлова, Р.П. Дешеулина. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 324 с.
9. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т.А. Куликова. – 2-е изд. – М. : Академия, 2004. – 361 с.
10. Микляева Н.В. Создание условий эффективного взаимодействия с семьей / Н.В. Микляева. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 223 с.
11. Свирская Л. Работа с семьей: необязательные инструкции : метод. пособ. для работников дошкольных образовательных учреждений. – М. : Линка-пресс, 2007. – 195 с.

ПРИХОДЧЕНКО К.І.

ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ СЛОВНИКОВОЇ РОБОТИ ЯК ПІДВИЩЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО МОВНОГО РЕСУРСУ ТИХ, ХТО НАВЧАЄ

*Творчі здібності особливо бурхливо розвиваються,
коли інтелектуальні багатства добуваються з власної ініціативи...*

В.О. Сухомлинський

Кожна людина потребує спілкування, яке в основному здійснюється за допомогою слова. Завдяки мові й мовленню зберігаються звичаї народу, його культура. Тому вважаємо за необхідне введення в уроки розвитку мови матеріалу з народознавства, етнопедагогіки, етнофілософії; інтерактивних форм навчання; інноваційних підходів до організації процесу інтелектуального зростання тих, хто навчає, які допоможуть підвищити культуру спілкування як міру розвитку людини, як спосіб її самовираження.

Досвід реалізації цієї концепції дає змогу наблизити рідну мову до дитини, осмислити себе, свої відносини зі світом тощо. Виховання творчих здібностей та культури мислення через рідне слово передбачає виконання таких завдань:

- аргументований добір текстів, за допомогою яких визначається вищий рівень людської сутності – духовна діяльність;
- винайдення лексичних функціональних та орнаментальних моментів культури мислення;
- реставрація цього шару лексики.

Останнє, на наш погляд, є особливо актуальним.

Зазначене питання цікавило багатьох дослідників, зокрема: І.П. Галицьку, С.І. Котляренко, Г.С. Назаренко, Л.Н. Струганець [1–7].

Йдеться про внутрішню форму слова, яка свідчить про розвиток людського мислення. За методики добору текстів ми створюємо думку, що будь-які зміни в мові водночас забезпечують процес її вдосконалення. Ще О.О. Потребня вважав мову не ізольованим феноменом, а проявом культури народу. Саме в мові вчений вбачав механізм, що народжує думку. Думка виявляє себе через мову. У мові закладено творчий потенціал. Тому кожний акт мовлення є творчим процесом, у якому не повторюються вже готові істини, а народжуються нові.

Гармонія знань і вмінь, зміцнення пам'яті, розвиток творчих здібностей – усе це, за висловом В.О. Сухомлинського, складається в голові як нерухомий багаж або живе, перебуває в постійному русі, тобто творчо застосовується. Така позиція значною мірою доводить майже повну аналогію між мовою й мистецтвом, яке здатне зворушити широкі кола суспільної свідомості, передусім дитячої.

Видатний філософ П.О. Флоренський зазначав, що “мова – важлива й монументальна – величезна колыска думки людської, середовища, в якому рухаємося, повітря, яким дихаємо. Відтак, вона ж – таємничість наша, що лопоче тремтливе серце малюка, найінтимніша пісня нашої внутрішності, душа душі в нас...”.

Спираючись на це твердження великого мислителя, нами підібрані завдання таким чином, щоб ті, хто навчає, відчували насолоду, розкривали свої творчі здібності, зайняті вільною, невимушеною діяльністю, що є приємною сама по собі.

“Школа повинна бути не коморою знань, а середовищем думки”, – заповідав В.О. Сухомлинський. Тоді предмет, який викладає вчитель, стає не кінцевою метою його діяльності, а засобом розвитку дитини.

Отже, якщо хочемо брати участь у відродженні людини через рідне слово, то повинні розуміти, що мову необхідно так само, як і довкілля, “екологічно очистити”, надати дітям у врятованому, первісному вигляді.

Тому гуманізація шкільного курсу рідної мови вбачається в системному втіленні через рідне слово повноцінних складових особистості дитини конкретного віку з урахуванням духовного рівня. Адже тільки інтелектуальна людина здатна сприймати, відчувати, мислити, жити, творити, розрізняти рятівне й згубне у своїй творчості взагалі.

Дитина, як стверджував В.О. Сухомлинський, найкраще сприймає, осмислює й запам'ятовує знання тоді, коли вона їх переживає. Без емоційного ставлення до знань, без інтересу, подиву, задоволення, радості, захоплення, упевненості та інших позитивних переживань неможливе успішне навчання. Через те й учитель повинен не байдуже, не формально “подавати матеріал”, а звертатися і до живої думки, і до почуттів учнів.

Зміст уроків з розвитку мови й мовлення повинен орієнтуватися на формування різнобічних інтересів, спрямовуватися на всебічний їх розвиток, відкривати широке коло проблем, показувати різні сторони навколишнього світу.

Також кожна програмна тема повинна супроводжуватися низкою навчальних завдань, що потребують нестандартного рішення, індивідуального підходу, пошукової чи навіть дослідницької роботи.

До речі, ідея введення дослідницького начала в навчальний процес належить ще М. Новікову (1744–1818 рр.), а засновником принципу активного навчання був Д. Дьюї, який розробив концепцію “повного акту мислення”, сутність якого в тому, що ті, хто навчає, мають відчути проблему, сформулювати гіпотезу її подолання. Основою його концепції є власна пізнавальна діяльність, в якій розпізнається структура навчально-дослідницької діяльності, як вища форма прояву її індивідуальності.

Таким чином, у сучасному підручнику з гуманітарних дисциплін вбачаємо такі розвивальні лінії, як: людина ↔ культура ↔ суспільство ↔ природа.

Вони ставлять за мету:

- розкрити розвиток людської цивілізації і її проблеми, місце та значення досвіду людства у Всесвіті, у різних видах людських взаємозв’язків, у сфері матеріальної й духовної культури, у людських стосунках, передбачати знайомство зі способами та технікою виконання конкретного виду діяльності;
- познайомити із суттю творчості;
- показати значення і способи самопізнання, самовиховання та самотворчості;
- виявити рівень творчого розвитку особистості, її нахили та здібності до життєвого самовираження.

Вважаємо за доцільне впровадження цих розвивальних ліній з потенціалом знань, що наростає, за ступенем їх складності.

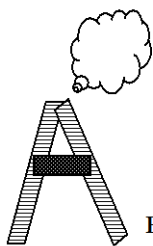
Завдяки такому підходу до побудови занять з розвитку мови й мовлення прагнемо до підвищення рівня виховання особистості, зростання культури відносин між тими, хто навчає, рівня їх гуманності, сформованості їх ініціативності, стійкого інтересу до народознавчої творчості, національної самобутності, любові до свого народу, творчого ставлення до дійсності, прагнення до життєвої самотворчості. Адже мова є породженням ментальності народу. Вона не готовий витвір, а діяльність багатьох поколінь.

Відомий педагог Дж. Дьюї наголошував, що курс навчання повинен засновуватися на досвіді. Адже навчальний заклад – це соціальне явище. Вона не готує молодь до життя, а сама є активним соціальним життям. Шляхетності почуттів, гуманності у відносинах з людьми, високої моральності повинні вчитися на заняттях з гуманітарних дисциплін. За словами Т. Чумак, нинішнє покоління мусить знайти шляхи переходу від епохи жорстокого націоналізму до епохи духовності, подолати кризу духу як найстрашнішу кризу людства.

У таких умовах найбільш повно реалізується навчання й виховання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, саморозвитком та самотворчістю, осмисленням своїх можливостей і життєвих цілей. Для реалізації проблеми піднесення мовного ресурсу тих, хто навчає, пропонуються різні форми роботи, зокрема словникової. Покажемо застосування її в навчально-виховному процесі:

1. Прочитати словникове слово і чітко відтворити вголос знайдений асоціативний образ, подаючи його об’єднаним зі словом, що містить сумнівну орфограму:

- а) зАвод – трубА;
- кОнцерт – нОта;
- кАпуста – зАяць;
- кОрабель – бОцман;
- мАшина – шинА;

б) т		н
р		к <u>О</u> нцерт ко <u>н</u> церт
у		т
б		а
з <u>А</u> вод з		вод;

в) складання паліндромів – слів, що однаково читаються зліва направо і навпаки (приклади: шалаш, зараз, аза, ага).

2. Методика Н.Ж. Гуткіної “Будинок”: замальовується картинка, на якій зображено будинок, складений з елементів прописних букв.

3. Тест суспільної зрілості Керна-Шрасика: змальовування прописних букв (перед тим, як викладач покаже техніку їх написання).

4. Методика “Послідовність-події”: пропонується серія малюнків (3–6), на яких зображені етапи якогось відомого учню діяння. Він повинен вибудувати із цих малюнків правильний ряд та розповісти, як розвивалися події.

5. Методика Б.В. Зейгарка “Інтерпретація прислів’я”: дається прислів’я, наприклад, “Не в свої сани не сідай” і два словосполучення або вирази типу “Не треба братися за справу, якої ти не знаєш” та “Взимку їздять на санчатах, а влітку на підводі”. Дитина, вибираючи одну із фраз, пояснює, чому вона саме так підходить до тлумачення прислів’я.

6. Методика А.Р. Луріна: дитині дається завдання запам’ятати слова за допомогою малюнків: до кожного слова або словосполучення вона сама робить лаконічний малюнок, який потім допоможе їй це слово відтворити, тобто малюнок стає засобом, який допомагає запам’ятовувати слова.

7. Підбір синонімічних груп антонімів: Степові ріки течуть повільно, спокійно, а гірські – швидко, бурхливо, шумно. До ранку листя було прибите пилом, зав’яле, неначе зморене. Дощик пройшов – воно стало блискучим, веселим, зашелестіло на вітрі.

8. Підбір антонімів до різних значень багатогранного слова:

легкий рюкзак – важкий рюкзак, легка задача – складна задача, по легкому морозу – по сильному морозу;

в старому саду – в молодому саду, на старій квартирі – на новій квартирі;
 про свіжий хліб – про черствий хліб, у свіжій сорочці – у брудній сорочці;
глухим голосом – дзвінким голосом, в глухому провулку – у шумному провулку.

9. “Четвертий зайвий”: ті, хто навчає, роздають набір з 11 карток з чотирма словами кожна (або з чотирма зображеннями), одне з яких “зайве”:

- стіл, ліжко, підлога, шафа;
- молоко, чоботи, шнурки, валянки;
- молоток, сокира, пила, гвіздок;
- трамвай, автобус, трактор, тролейбус;
- береза, сосна, дерево, дуб;
- літак, підвода, людина, корабель;
- Василь, Федір, Семен, Іванов;

- сантиметр, метр, кілограм, кілометр;
- токар, учитель, лікар, книга;
- дідусь, батько, мати, бібліотекар.

10. Рівні сприйняття тексту художнього твору, виділені Н.Д. Молдавською:

- 1) фрагментарний – уява розвинена слабо;
- 2) констатувальний – ті, хто навчає, прагнуть якомога детальніше відтворити розгортання події;
- 3) рівень “Героя” – правильно визначаються мотиви, наслідки вчинків персонажів, дається оцінка героям, обґрунтовуються свої думки щодо вчинків;
- 4) рівень “Ідеї” – ті, хто навчає, здатні визначити призначення того чи іншого елемента в тексті, побачити авторську позицію. Їх узагальнення виходять за рамки конкретного образу. Під час самостійного читання та постановки питань до тексту учні цієї групи, які читають, здатні побачити основний конфлікт твору, їх цікавить авторське ставлення до персонажів, вони часто звертають увагу на назву твору, на окремі художні деталі.

11. Робота з осмислення окремих частин твору, смислу окремого речення, якщо виучуваний твір невеликий за розміром (за Н.С. Рождественським).

12. Розбір логічно завершених частин за трьома рівнями: фактичним, ідейним та рівнем власного ставлення до прочитаного (методика В.В. Горецького, М.Р. Левова, О.В. Сосновської).

13. Організація роботи з осмислення літературного твору за такими алгоритмами:

- I. Підготовка до читання. Вступ до теми.
- II. Первинне цілісне сприйняття тексту.
- III. Перевірка первинного сприйняття.
- IV. Перший рівень аналізу – розуміння фактичного матеріалу
- V. Другий рівень аналізу – розуміння головних думок, почуттів героїв, оцінка вчинків.
- VI. Синтез – цілісне сприйняття найбільш глибокої основи, цілісне осмислення ідейно-образної сторони твору (методика М.С. Васильєва, М.І. Отморкова, Н.Н. Світловської).

14. Система вмій аналізувати твір, розроблена М.П. Воюшиною, Т.Г. Рамзаєвим, включає:

- а) уміння сприймати зображальні засоби мови відповідно до їх функції в художньому творі;
- б) уміння відтворювати в уяві картини життя, створені письменником;
- в) вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розкривати “закон зчеплення” епізодів;
- г) вміння сприймати образ-персонаж відповідно до тексту як один з елементів, який служить поряд з іншими, для розкриття ідеї;
- д) уміння бачити авторську позицію (ставлення, оцінку) в усіх елементах твору;
- е) уміння усвідомлювати ідею твору.

15. Робота над образами в їх взаємодії (методика М.С. Соловейчика):

1) оскільки в дитячій літературі художнім образом, перш за все, є персонаж, то насамперед проводиться робота над характером героя з опорою на сюжет (характер виявляється тільки в дії й не можна відривати аналіз характеру від сюжету). Крім того, героя характеризують його мова та ремарки автора (пояснення щодо зовнішності, особливостей поведінки дійових осіб);

2) розглядаються відносини героїв, оскільки на цьому будується будь-яка дія в епічному творі. При цьому необхідно, щоб діти зрозуміли мотивацію, причини поведінки персонажів;

3) якщо у творі є описи пейзажів або інтер'єру, то розглядається їх роль у тексті;

4) на основі аналізу взаємодії образів виявляється ідея твору. Розуміння ідеї щільно наближає учня до усвідомлення позиції автора-співрозмовника, тому що ідея – це те, що саме хотів сказати автор своїм твором;

5) спочатку розбір – це спілкування з твором і його автором, учень також є співрозмовником, виявляючи особистісне ставлення читача до описаного (змісту) і до того, як це зроблено (форми).

16. Алгоритм роботи над художнім твором (розроблений С.П. Редозубовим):

а) попередня бесіда або розповідь учителя з метою введення учнів не тільки в тему твору, а й у ту епоху, середовище якої зображуються автором;

б) виразне читання твору самим учителем, завдяки якому багато чого в прочитаному стає абсолютно зрозумілим без подальших роз'яснень;

в) робота над зображальними засобами мови художніх творів (у єдності з розкриттям їх змісту);

г) вибіркоче читання уривків твору;

д) наступна робота в класі над виразністю читання твору учнями.

17. Прийом “Поміркуй, як краще висловитися”:

а) учитель називає якості персонажів і просить учнів навести приклади на їх підтвердження;

б) дітям пропонується самостійно назвати властивості характеру героя;

в) порівнюються герої одного або близьких за тематикою творів.

18. Прийоми, розроблені Н.Я. Мещеряковою, які сприяють виявленню авторського ставлення до дійових осіб:

а) учитель сам характеризує ставлення автора до героя, а учні підтверджують це за допомогою тексту;

б) учитель залучає дітей до авторських слів, які опосередковано характеризують героя, так звані “емоційним знаком”, учні “розшифровують” ту чи іншу дію, вираз обличчя, інтонацію героя і на цій основі визначають характер ставлення автора до персонажа;

в) разом з учителем діти проводять “експеримент”, виключають з тексту слова, вирази, які містять авторську оцінку, що допомагає краще усвідомити роль цієї оцінки в характеристиці персонажа;

г) якщо ремарок автора немає, учні складають їх разом з учителем.

19. Повторне перечитування тексту після детального його вивчення з метою ще раз “пережити” твір.

20. Діалог учителів з автором (методика Г.Н. Кудріної, А.А. Мелика-Пашаєва, З.Н. Новлянської).

21. Формування естетично відтворювальної уяви – формування суб'єктивно нового образу, адже об'єктивно він уже створений автором (методика Л.І. Беленької, М.В. Гамезо, О.В. Кубасової, А.В. Петрівського).

22. Прийом словесного малювання при вивченні ліричних творів (методика В.Н. Граблевої), при вивченні сповідань (методика М.П. Воюшиної).

23. Прийом стилістичного експерименту (методика М.П. Воюшиної) – це цілеспрямоване викривлення авторського тексту, яке має на меті дати дітям матеріал для порівняння, залучити до авторського вибору слова (пропуск чи заміна окремих слів, зміна конструкцій речення або поділ тексту на абзаци, що приводить до зміни відтінків смислу твору).

24. Прийом драматизації (методика О.В. Кубасової, Л.Д. Мали, А.С. Козирєвої).

25. Методика М.Р. Львова та Л.Н. Изволенської формування умінь скласти план.

26. Методика З.Д. Кочаровської, В.І. Яковлевої, М.Р. Львова формування вміння “згортати” текст – скорочено його переказувати та “розгортати” – більш детально відтворювати його зміст.

27. Продуктивний переказ (методика Л.Ф. Ні) – переказ із використанням мовних засобів тексту – лексичних, синтаксичних елементів висхідного твору.

28. Творчий переказ (методика М.І. Отморкової, М.Р. Львова) – допомагає учням глибше усвідомити ідею твору, викликавши емоційний відгук шляхом:

– додавання власних суджень з приводу того, що могло передувати тій ситуації, яка зображена в творі;

– придумування розгортання подій, змальованих у творі, далі;

– зміни оповідача (якщо розповідь у творі ведеться від першої особи – переказ зробити від першої і навпаки; розповідь з погляду оповідача, а переказ головного героя або іншого персонажа);

– зміни часу дієслів.

29. Методика вдумливого читання В.І. Яковлевої за алгоритмом:

– запитай про те, чого ти не зрозумів;

– як ти перевіриш, чи зрозумів товариш зміст уривка?

– про яку дійову особу не запитували? Зроби це ти;

– прочитай питання підручника. Якого питання, по-вашому, не дістає?

Поставте його.

30. Синтезована розповідь – виникає внаслідок поєднання знайомих образів та сюжетів із різних творів в один.

31. Гра “Хто я?": усі відповіді дітей записуються на дошці: дівчина, хлопчик, син, донька, учень, учениця, художник, спортсмен, телеглядач, співак, поет тощо. Потім кожен учень самостійно, користуючись записами на дошці, описує себе, намалювавши коло з питанням у центрі, а навколо – промінчики з тими словами, які йому відповідають.

32. Учням пропонується записати своє ім'я стовпчиком посередині аркуша, дібравши слова до кожної букви, яка може стояти в будь-якій його частині. Наприклад:

Розд <u>у</u> мна	<u>м</u> удра
<u>А</u> куратна	<u>а</u> ктивна
Доб <u>р</u> а	житт <u>є</u> радісна
В <u>в</u> ічлива	ц <u>і</u> леспрямована
Чу <u>й</u> на	вд <u>я</u> чна
<u>К</u> мітлива	
<u>З</u> авзята.	

33. Гра “Який?”. Доречно використовувати при вивченні теми “Прикметник”. Із записаних на дошці позитивних і негативних якостей кожен учень вибирає саме ті, що стосуються його та будуть відповіддю на запитання “Який я?”. Перелік якостей може бути доповнений власними варіантами.

<u>Позитивні:</u>	<u>Негативні:</u>
добрий	злий
чуйний	жадібний
дбайливий	егоїст
товариський	легковажний
щедрий	брехливий
доброзичливий	неслухняний
наполегливий	боягуз
скромний	грубий
ввічливий	безпорадний
відповідальний	байдужий
відвертий	задиракуватий
працьовитий	інертний
старанний	ледачий
простодушний	хитрий
великодушний	упертий
дисциплінований	
вольовий	

34. Учням пропонується самостійно закінчити й записати речення:

Бути гарною людиною – це...

Не можна прожити без...

Головне в житті...

Погано жити без...

Якби я був чарівником ...

Я жалкую, коли ...

Друг – це той...

Якби я мав право...

Якби я став дорослим...

Якби я був на місці своїх батьків...

35. “Кольоровий текст ставлень” – учням пропонуються записані на дошці поняття асоціативно зіставити з кольорами, які демонструються на картці. Кольори можуть повторюватися або не використовуватися, головне – передати свої асоціації.

Поняття:

я
здоров'я
навчання
родина
люди
школа
майбутнє
спорт

Кольори:

червоний
синій
жовтий
коричневий
зелений
сірий
фіолетовий
чорний
оранжевий
білий

36. Застосування методики “Восьмиколірний тест М. Лютера”: передбачається градування кольорів та їх запис, починаючи з найулюбленіших і закінчуючи тими, які не подобаються, з обґрунтуванням своєї думки, якщо учитель запитає.

37. Використання методики на визначення рівня самооцінки Дембо-Рубінштейна: на лавочках сидять люди з протилежними якостями, учням пропонується позначити своє місцезнаходження:

щасливі _____ нещасливі
добрі _____ злі
здорові _____ хворі
сильні _____ слабкі
розумні _____ нерозумні
красиві _____ некрасиві

38. Методика “Діагностика вад особистісного розвитку” (ДВОР): учень дає самооцінку своїм якостям. Учитель допомагає в тому випадку, коли виникли труднощі в називанні якоїсь якості.

39. Методика “Визначення соціометричного статусу учнів у класі”. Учителі пропонують відповісти на запитання:

1. З ким з учнів класу Ви хотіли б сидіти за однією партою?
2. З ким з учнів класу Ви не хотіли б сидіти за однією партою?

40. Анкета “Мій клас”:

1. Як довго Ви навчаєтеся в цьому учнівському колективі?
2. Якщо перейшли з іншої школи, чому були вимушені змінити колектив?
3. Що Вам найбільше подобається у Вашому колективі? Думку подайте в розгорнутому вигляді.

4. Що не подобається? Висловлювання має бути повним, обґрунтованим.

5. Які риси в однокласників Вам імпонують, а у Вас вони відсутні?

6. Як Ви будете працювати над усуненням цього недоліку?

7. Назвіть позитивні вчинки щодо своїх однолітків у класному колективі.

41. Технологія “Керовані фантазії”: задається тема і, включаючи творчу уяву, учасники розвивають її або індивідуально, або групою.

42. Методичний прийом “Коло”: вправа, де кожен має можливість сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання чи висловлюючи свою думку або позицію. Методика корисна для швидкого моніторингу того, як група чи кожен учасник окремо опанували поданий матеріал. Якщо не на всі запитання й не вся група захоче відповідати вголос і відверто, то для таких роздати міні-

анкети. Своєрідним продовженням цієї методики є вправа “Оплески по колу”. Використовується з метою емоційного розвантаження. Коли робота завершена, ведучий або вчитель дякує за роботу спочатку одному з учасників. Той приєднується до оплесків, потім іншого – аплодують разом з викладачем і перший, і другий учасники. І так по черзі все далі і далі. Поки не буде названий останній учень і аплодують абсолютно всі.

43. Вправа “Спасибі за приємне заняття”. Хід гри такий: хтось з учасників стає в центр кола, інший підходить до нього, потискує руку і промовляє: “Спасибі за приємне заняття”. Обидва залишаються в центрі кола, тримаючись за руки. Потім підходить третій учасник, бере за вільну руку або першого або другого, потискує її і теж дякує спільну роботу. Таким чином, група в центрі кола постійно збільшується. Усі тримають один одного за руки. Коли в центр вийде останній учасник, коло змикається. Всі посміхаються один одному.

44. “Сніжки”: кожному члену групи видається картка з проханням занотувати його ідеї або твердження стосовно теми. Ідея викладається чітко, у публіцистичному стилі. Після закінчення роботи формуються пари. Кожна пара мусять дійти згоди щодо одного твердження або висунути ідеї, які задовольняють обох партнерів. Потім до кожної пари долучаються інші. І процес творення консенсусу повторюється. Чисельність таких творчих груп зростатиме доти, доки кожен член групи не погодиться з якимсь одним рішенням чи твердженням.

45. “Галерея”: кожному учаснику роздається від чотирьох до шести маленьких кружечків, які прикріплюють до тих карток, чиї висловлювання підтримують. Після закінчення процедури відшукування близьких по духу думок відбувається “прогулянка галереєю ідей” – виставляються картки, на яких приклеєна найбільша кількість кружечків.

46. “Графіті”: кожній міні-групі дається частина ватману та різнокольорові фломастери (по одному для кожного члена групи). Потім для кожної міні-групи ставиться завдання (для кожної – інше). Протягом короткого часу кожна міні-група створює власне “графіті” – слова, фрази, малюнки тощо на задану їй тему. Після закінчення роботи відбувається обмін “графіті” між групами. Мета – додати своє, удосконалити. Триває гра доти, поки до кожної групи не повернеться її “графіті”.

47. Прочитайте слово. Як можна сказати інакше?

48. Серед поданих словосполучень знайдіть і назвіть ті, які вжиті в переносному значенні. Поясніть свою думку.

49. Гра “Зачаровані звуки”. Учням пропонується зобразити звуки й відгадати що, чи кого вони нагадують:

ж-ж-ж (летить жук);

з-з-з (заспівав комарик);

с-с-с (повзе вуж у траві);

ш-ш-ш (вітер шумить у лісі);

у-у-у (вітер виє).

50. Фонетичні загадки:

Як мукає корова?

Як співають комарики?

Як поганяють коня?

Як виє вовк?

Як цокає годинник?

51. Чистомовки для фонетичної зарядки:

Ас-ас-ас – восьме березня у нас;

Ки-ки-ки – всіх вітають малюки;

Ла-ла-ла – вже кульбаба відцвіла;

Ло-ло-ло – діло в нас на лад пішло;

Ли-ли-ли – дуже раді всі були;

Ра-ра-ра – ми зустріли снігура;

Ні-ні-ні – щиро дякують мені;

Лі-лі-лі – жовті квіточки малі;

Ло-ло-ло – вже все снігом замело;

Ни-ни-ни – будем ждати ми весни.

52. Вправа “Утвори слово”: даються два будь-які слова, далі треба придумати ситуації, в яких вони будуть потрібні. Наприклад: ліс, злива; дівчинка, м’яч; коза, трава; учень, книга.

53. Перекласти частину тексту, передавши тільки його зміст, з подальшим самостійним відтворенням, продовженням, порівнянням написаного учнем із задумом автора.

Висновки. Таким чином, запропоновані форми роботи слугуватимуть задоволенню потреби у творчому застосуванні учителям знань, в удосконаленні особистісних мовленнєвих навичок; викликатимуть прагнення до самоосвіти, самовиховання, нарешті життєвої самотворчості як сталих дієвих сучасних динамічних інтересів усіх учасників навчально-виховного процесу, що забезпечують цілісність, ефективність розвивальних впливів на особистість.

Література

1. Приходченко К.І. Форми роботи з розвитку творчої особистості учнів / К.І. Приходченко // Наукові записки : збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2000. – Ч. 2. – С. 125–131.
2. Струганець Л.Н. Культуромовна діяльність і мовна політика держави / Л.Н. Струганець // Вивчаємо українську мову і літературу. – 2007. – № 6. – С. 2–3.
3. Галицька І.П. Інноваційні технології громадянського виховання / І.П. Галицька // Виховна робота в школі. – 2005. – № 5. – С. 2–19.
4. Котляренко Р.І. Педагогічні технології викладання української літератури / Р.І. Котляренко // Вивчаємо українську мову і літературу. – 2004. – № 3. – С. 2–5.
5. Приходченко К.І. Українська мова і література в спеціалізованій гуманітарній школі / К.І. Приходченко // Вивчаємо українську мову і літературу. – 2005. – № 12. – С. 2–4.
6. Слоньовська О.В. Інтегровані уроки з української літератури / О.С. Слоньовська, С.П. Надурак. – Х. : Ранок, 2005. – 225 с.
7. Назаренко Г.С. Досвід та методика виховання в позаурочній діяльності / Г.С. Назаренко // Директор школи. – 2007. – № 19–20. – С. 20–29.

РАШКОВСЬКА В.І.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИКОРИСТАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ПРАВОСЛАВНОЇ СПАДЩИНИ В ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Сучасні економічні, соціокультурні й духовно-моральні зміни, що відбулися в українському суспільстві, спонукають до вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя. Важливо передати учням духовні традиції, мораль-

ні ідеали, напрацьовані образотворчою православною спадщиною (далі – ОПС), що вимагає високого рівня духовного розвитку майбутнього педагога. Нагальна потреба пошуку педагогічних шляхів духовного розвитку в освіті викликана поліконфесійністю української держави, тому майбутній учитель має орієнтуватися в духовному просторі, дотримуватися правил духовної безпеки, бути толерантним до світогляду й віри інших конфесій.

Доцільно підкреслити, що ОПС є активним і творчим засобом вирішення окреслених проблем. Зокрема, іконопис є непересічною світовою та вітчизняною художньо-естетичною цінністю, яка: розкриває шляхи духовного розвитку особистості образно-символічною мовою; збагачує невербальним способом отримання духовних знань; передає художніми засобами напрацьовані християнські традиції; виконує важливу функцію духовного міжконфесійного діалогу на мистецькому ґрунті; об'єднує всі християнські конфесії, залишаючись актуальною в православній, католицькій та протестантській традиції, яка нині повертається до естетики іконопису.

Отже, постає проблема осмислення професійно-освітнього потенціалу ОПС та розробки педагогічної технології його використання в духовному розвитку майбутнього вчителя.

Мета статті – подати авторську педагогічну технологію використання ОПС у духовному розвитку майбутнього вчителя.

Теоретичне обґрунтування значення духовних національних цінностей у духовно-моральному розвитку студентської молоді вищої школи здійснили І. Бех, Є. Бондаревська, М. Боришевський, І. Зязюн, А. Капська, В. Кірсанов, О. Олексюк, Г. Сагач, О. Сухомлинська, Т. Тюріна, Г. Шевченко та ін.

Слідом за Г. Ващенко, О. Вишневським, М. Грушевським, О. Духновичем, В. Карагодіним, А. Колодним, П. Кулішем, А. Марушкевич, С.І. Миропольським, І. Огієнком, С.Ф. Русовою ми розглядаємо ОПС як національно-культурне надбання нашого народу, яке становить теоретико-педагогічне підґрунтя духовного розвитку особистості. “Нині є необхідність у новому прочитанні ідей духовності релігійних мислителів” [1, с. 245].

Ефективне використання ОПС у духовному розвитку майбутнього вчителя вимагає ретельного опрацювання патристичної спадщини (Блаженний Августин, Василій Великий, Григорій Богослов, Іоанн Златоустий, Климент Олександрійський та ін.) і християнської філософсько-богословської спадщини (В. Горський, І. Льїн, В. Лоський, Г. Сковорода, Є. Трубецької, П. Флоренський, П. Юркевич). Інтеграція цих надбань з науково-педагогічними розробками дасть змогу глибше виявити методологічну основу духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС. В “Енциклопедії освіти” наголошено: “Осмислення феномену духовності в українській пострадянській філософії пов’язане з прагненням вийти за межі радянських обріїв мислення та віднайти нові методологічні знаряддя її аналізу. Це знаходить вияв в увазі до духовності як онтологічного осереддя людини...” [1, с. 245].

З огляду на наведене, провідним методом духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС нами обрано авторську педагогічну технологію використання ОПС у духовному розвитку майбутнього вчителя. Ми назвали її педагогічною технологією, оскільки вона відповідає теоретико-методологічним ознакам цього педагогічного явища. Педагогічна технологія – це інтеграція всіх

елементів системи в акті педагогічного впливу, який складається з трьох функцій: ініціювання активності суб'єкта, озброєння його способами діяльності, стимулювання до індивідуального вибору [2, с. 49].

Проведений нами теоретико-педагогічний аналіз проблеми та виявлений професійно-освітній потенціал ОПС дав змогу обґрунтувати сутність і розкрити структуру феномену духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС. Духовний розвиток майбутнього вчителя – це цілісний, особистісно орієнтований, цілеспрямований, спеціально організований, поетапний, динамічний процес удосконалення, упорядкування, ієрархізації розуму, почуттів і морально орієнтованої волі за духовними критеріями засобами ОПС. Наведене визначення покладено в основу розробки авторської педагогічної технології використання ОПС у духовному розвитку майбутнього вчителя, яка складається з п'яти модулів. У розробленій нами технології визначено мету, педагогічні умови та завдання кожного модуля, що реалізуються через духовно-онтологічні характеристики ОПС.

Мета педагогічної технології – набути духовного досвіду діалогічного спілкування методом удосконалення, упорядкування, ієрархізації складників духовного розвитку (розуму-почуттів-волі) майбутнього вчителя та напрацювати вміння перенесення його в професійну діяльність.

Педагогічними умовами проведення педагогічної технології є поєднання теоретико-концептуальних, мистецько-аксіологічних та організаційних спрямувань. Теоретико-концептуальні спрямовані на: поглиблення концепції художньої антропології; розвиток моральних цінностей; розкриття ієрархії педагогічних цінностей; систематизацію й інтеграцію напрацьованого духовного досвіду. Мистецько-аксіологічні – підбір здобутків ОПС за історико-логічним принципом, їх аксіологічним виміром; художньою цілісністю; врахування специфіки діалогічного спілкування з ОПС. Організаційні – спрямовані на: високу педагогічну майстерність викладача, його особистісний духовний розвиток; позитивну емоційну атмосферу, толерантне ставлення до світогляду, культурних цінностей, уподобань, інтересів, смаків студентів, повагу до їх віросповідань; створення умов для самовдосконалення, саморозвитку студентів; наявність навчально-методичного забезпечення (наочного матеріалу, аудіо- і відеотехніки, пакета індивідуально-творчих та модульних завдань).

Виклад матеріалу має проблемно-пошуковий характер, який доцільно поєднувати з бесідою, елементами дискусії, коротким опитуванням, часом анкетуванням і тестуванням студентів. Аналіз відповідей, реплік, реакцій студентів дає можливість педагогу отримати інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу й специфіку його впливу на духовний розвиток майбутніх фахівців.

Авторська педагогічна технологія використання ОПС в духовному розвитку майбутнього вчителя ґрунтується на модульній системі організації навчання та включає п'ять функціонально пов'язаних модулів, у яких конкретизується загальна мета: історичний, мистецтвознавчий, символічний, духовно-рефлексивний, духовно-професійний. Мета першого модуля – вивчення історії написання ікони; другого – розкриття мистецько-педагогічного потенціалу ОПС; третього – розвиток символічного мислення як засобу онтологічних змін у внутрішньому світі майбутнього вчителя; четвертого – удосконалення, упорядкування, ієрархізація розуму, почуття та волі; п'ятого – діалогічне спілкування з ОПС, набуття духовного досвіду й перенесення його в професійну діяльність.

Проаналізуємо кожен з наведених п'яти модулів на окремих прикладах ОПС. Перший модуль – історичний. Так, ікона “Трійця” написана Андрієм Рубльовим на замовлення Сергія Радонежського для Троїцького собору Троїце-Сергієвого монастиря (нині Троїце-Сергієва Лавра). Ікона “Трійця” є в багатьох художніх виконаннях, проте Стоглавий собор (1551 р.) затвердив саме ікону Андрія Рубльова як взірць канонічного написання “умонезбагненої” ідеї “Трійці”. Іконописець художньою мовою втілює ідею соборної свідомості, ідею жертвовного служіння Істині, яка була притаманна русичам і залишається актуальним у нашому сьогоденні. Ікона подає приклад морально-повчального сприйняття історії. Наш час теж сповнений, як і в часи написання ікони, подібних проблем, зокрема міжусобиць партій, конфесій, безвір'я. П. Флоренський підкреслював, що ікона “Трійця” писалася серед міжусобних звад, загального здичавіння і татарських набігів, серед глибокого безвір'я, що розбестили Русь, відкрився духовному погляду нескінченний, непорушний світ, “вишній світ” горнього світу. Ворожнечі і ненависті, що панують в дольньому, протипоставилась взаємна любов, що струменіє у вічній безмовній бесіді, у вічній єдності сфер духовних” [5, с. 244].

Тобто в іконі “Трійця” Андрій Рубльов подав усвідомлення єдності матеріального й духовного життя через мистецький “доторк”, як взаємопроникність двох світів, як зустріч з духовною реальністю. Така зустріч завжди особистісна та неповторна, обов'язково має зовнішні наслідки, стає своєрідним етапом, закликом до “самовизначення і самоздійснення”. В “Енциклопедії освіти” наголошено: “Проходячи в духовному розвитку етапи самовизначення і самоздійснення, людина перебуває поміж двома світами – повсякденним, швидкоплинним і космічним, вічним. Ці два виміри, неначе горизонтальна і вертикальна координати, ілюструють обриси механізму та спрямованість духовності. Розвиток духовності тільки і можливий через постійне подолання суперечностей між повсякденним (без якого немає повнокровного буття) і вічним (без якого втрачається глибинний смисл власного становлення)” [1, с. 244]. Ікона засвідчує, що, крім матеріального, існує й духовний світ, який є “умозбагненим”, ікона робить духовний світ видимим, зображеним художніми засобами, більше того, ікона закликає збагнути його духовний вимір.

Отже, у першому модулі – історичному – в психолого-педагогічному плані здійснюється усвідомлення змісту перетину двох світів – духовного й матеріального через мистецький “доторк”, майбутній учитель залучається до морально-повчального сприйняття історії, започатковується особистісне бажання увійти в духовний простір мистецького здобутку, збагнути духовний вимір.

Другий модуль – мистецтвознавчий, який доповнює попередній, розкриває більші можливості введення в духовний простір, з'ясування мистецько-педагогічного потенціалу, через образотворчі прийоми ОПС (емоційно-психологічні, колористично-світлові, композиційно-просторові та іконічно-часові). Використання цих прийомів розширює педагогічні можливості здійснення мистецького “доторку” майбутнього вчителя до духовного світу.

Наведемо приклад композиційно-просторових прийомів ОПС. Так, іконографічний тип “Замилування” (по-грецьки – “Елеуса”) – ікона Божої Матері Володимирська подає мистецькими засобами поєднання земного й духовного, виражене художнім доторком двох ликів: Богоматері – як символу земного світу

та Богонемовляти – як символу духовному. Варто підкреслити: з ікони видно, що духовний світ прагне цього доторку більшою мірою, ніж земний. Інший приклад композиційного прийому передачі мистецького “доторку” простежується в іконах євангелістів Марка, Матвія, Луки. Зображення їх дещо вигнутих поз тіла символізує глибоке занурення у внутрішній світ, вони “прислухаються” до духовного світу, який не може бути локалізованим у зовнішньому просторі [6, с. 129].

Образотворчі прийоми розширюють збагнення канонічного християнства, наприклад, догмату Трійці, де Бог – один, але в Трьох ликах. Так, у “Трійці” Андрія Рубльова в основі композиції ікони – коло, що описує фігури Ангелів, які відносно центра знаходяться на однаковій відстані, крім того, коло є символом вічності, що означає позачасовість події, зображеної на іконі. Доповнює цю думку колорит ікони, основу якого становлять блакитний, темно-вишневий і зелений, які присутні в кожній фігурі, і колорит єднає зображення всіх ангелів. Крім того, вони мають символіку – блакитний символізує небесний світ, темно-вишневий – любов, а зелений – життя на землі.

Отже, другий модуль – мистецтвознавчий – розширює знання про мистецько-педагогічний потенціал ОПС, поглиблює художні можливості збагнення духовного світу, використання його цінностей у духовному розвитку майбутнього вчителя.

З огляду на наведений аналіз двох модулів технології доцільно підкреслити, що мистецько-педагогічна дія ОПС виходить за її художні межі. Її мета – пробудити духовний, онтологічний рух, як “поєднання” світів – духовного і матеріального – у внутрішньому світі майбутнього вчителя. Таке “поєднання” в ОПС здійснюється як на рівні Образу, так і Слова, тобто іконопису та Біблії. Зокрема, завдяки композиційному прийому “зворотної перспективи” (ікона “Трійця” Андрія Рубльова) особистість опиняється “всередині” подій Біблії, вона можна залучитися до їх духовного змісту, як писав Г. Сковорода, “виміряти себе” у світлі цих духовних істин. “У філософській системі Г. Сковороди, яка проектувалася в його педагогічну діяльність, провідне місце посідала розроблена ним теорія пізнання. За нею, аби пізнати світ, треба спершу як частину Всесвіту пізнати себе, “виміряти” себе. Міра ж, якою людина користується, має божественний, усесвітній характер” [1, с. 245].

В іконі, так само, як у Євангелії, всі людські думки, знання, почуття й справи показані в їх “доторку” зі світом духовним, і саме від цього “доторку” все вдосконалюється, упорядковується, ієрархізується і внутрішній світ особистості сповнюється духовним змістом. Такі онтологічні зміни уможливорюються педагогічними умовами третього модуля технології – символічного.

Третій модуль започатковує онтологічні зміни в духовному розвитку майбутнього вчителя через розвиток символічного мислення майбутнього вчителя як “другого розуму” (Г.С. Сковорода).

Завдяки православному символу мистецтво в образах матеріального світу передає духовний зміст Одкровення, сприяє напрацюванню символічного мислення. У Г.С. Сковороди символізм був пов’язаний з особливим ставленням до Біблії як до “символу символів”, котрий відкриває в людині “другий розум”, відмінний від звичайного людського розуму. На його думку, символи Біблії

“... відкривають у нашому грубому практичному розумі другий розум, тонкий, споглядальний, окрилений, який дивиться чистим і світлим оком голубиці. Біблія тому і є вічно зеленим плодоносним деревом, і плоди цього дерева – потаємно утворюють символи” [4, с. 245–246].

Варто наголосити, що символічне мислення започатковується лише за умови впорядкування розуму за духовними критеріями. Ісак Сирін (VII ст.) наголошував, що “при мирному заспокоєнні розум починає споглядати духовні таємниці” [3, с. 52]. Такий розум називали в давньоруській педагогіці “мудростное житіє”, софійне мислення. Софійність – це один із головних принципів давньоруського художнього мислення, що поєднує мудрість і красу в ОПС. Не випадково головні храми на Русі, починаючи з Київської Русі, присвячувалися саме Софії.

Завдяки розвитку символічного мислення майбутній учитель усвідомлює свої можливості пізнати непізнане, побачити невидиме, розвивається внутрішнє, духовне бачення світу, здійснюється розвиток “духовних очей”. Як писав Г. Сковорода, “... відбувається злиття людини з космічною світобудовою, розширюється її “кут зору” [1, с. 245].

Отже, у третьому модулі започатковується підґрунтя духовно-онтологічних змін складників духовного розвитку майбутнього вчителя.

Четвертий модуль – духовно-рефлексивний – передбачає вдосконалення, упорядкування, ієрархізацію розуму, почуття, волі майбутнього вчителя, проте найбільшою мірою – емоційної складової, оскільки збагнути духовний світ можна за умови стану внутрішньої емоційної тиші. Зображення на іконі є подією духовного смислу й значення, тому там зникає все тимчасове, почуттєве, випадкове та пристрасне. Горе, радість, смуток, захоплення, все емоційне життя потрібно “стишити”. “Однією з важливих умов розвитку духовності є розвиток здатності дистанціюватися від безпосередніх життєвих обставин. Людина, включена в життєву метушню і дріб’язковість, втрачає орієнтири творення себе і легко може стати об’єктом маніпуляцій” [1, с. 244].

На іконі художніми засобами подаються шляхи впорядкування емоцій, коли долається динаміка пристрастей. Підвищені емоції символізують бездуховний стан зображених, тому й подаються через підвищену динаміку зображення. Наприклад, стрімке падіння догори ногами грішників, які зірвалися з “лествиці”, що веде до раю (ікона “Видіння Іоанна Лествичника”). Ікона вказує мистецькі шляхи подолання таких бездуховних станів через дотримання канонічних вимог – відсутність надмірної почуттєвої привабливості зображень, що полонить зір, розтліває розум.

Доцільно наголосити, що розвиток емоційної складової можна умовно назвати розвитком душевності, яка не ототожнюється з духовністю особистості. “З категорією духовності пов’язана категорія “душевність”. Ці категорії мають різну спрямованість: духовність виражає спрямованість людського буття до трансцендентного, а душевність характеризується добрим ставленням до людей” [1, с. 245].

Поняття душевності має свою специфіку розуміння й у ОПС. Якщо педагогічний досвід під душевністю розуміє переважно щирість, м’якість, теплоту, доброзичливість, готовність прийти на допомогу, то ОПС розширює ці поняття та відмінності між ними. Зокрема, по-перше, душевність розглядається як необхід-

на, але недостатня умова для розвитку духовності; по-друге, для того, щоб душевність стала підґрунтям розвитку духовності, важливо позбавитися “душевної чорноти” (М.В. Гоголь), а інакше внутрішній світ залишатиметься спотвореним, сповненим пристрастей. Художнім втіленням звільнення від “душевної чорноти” є чистота і яскравість фарб іконопису, що є ознакою звільнення від мороку як досягнення високої духовної мети, до якої прагне кожна благочестива душа.

Звичайно, “стишити” й перетворити емоції непросто, допомогти цьому може воля, яка здатна підняти емоції з рівня душевних, пристрастних переживань до духовної висоти, тому важливо сприяти розвитку морально орієнтованої волі майбутнього вчителя. “Духовний розвиток особистості передбачає значні вольові зусилля та відповідальність особистості. Піднімаючись “вгору”, вона постійно розв’язує важливі життєві завдання, стверджуючи свої життєві інтереси, переконання, ідеали, моральні якості, а також ставлення до самої себе, інших людей, суспільства. Головне завдання педагогів – надати підростаючій особистості необхідну допомогу стосовно того, як найповніше розгорнути свої творчі можливості в духовному зростанні” [1, с. 244]. Завдяки волі майбутній учитель здатний втілювати цінності та прагнути до їх втілення в професійній діяльності. Через свободу волі виявляється духовна активність педагога, спрямованість до знань, мудрості, упорядкування емоцій.

Розвиток вольової складової має велике значення в духовному розвитку, оскільки тісно пов’язаний зі свободою (свобода волі) майбутнього вчителя тобто його здатністю визначитися щодо добра чи зла. У цьому самовизначенні полягає основа духовного вибору майбутнього вчителя. Духовна свобода виражається в онтологічній спроможності особистості долати свій егоїзм, пристрасті, почуття.

У четвертому модулі важливим є вивчення рефлексії студентів у формі письмових робіт, у яких відображаються думки, почуття, асоціації, що виникають у спілкування з ОПС. Одним із критеріїв справжньої зацікавленості студента проблемами духовних основ життя стає щирість висловлювань і виконання письмових рефлексій, які не оцінюються. Їх зміст є предметом індивідуального обговорення під час консультацій.

Отже, у четвертому модулі здійснюється впорядкування за духовними критеріями розуму, почуття й волі, що стає основою набуття духовного досвіду та вміння його перенесення в професійну діяльність.

П’ятий модуль становить діалогічне спілкування з ОПС, набуття духовного досвіду, його систематизацію та перенесення в професійну діяльність.

Професійно-освітній потенціал ОПС полягає в тому, що він подає не лише теоретичну концепцію, а й онтологію духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС. “Напрацювання теоретичних знань і духовних змістів органічно не інтегруються й не сумуються, якщо онтологічно не пов’язуються з духовним розвитком особистості. Тому мистецтво і називається “наочною онтологією”, “...душевність внутрішнього світу особистості не є вивідною з даної суми елементів, а має як засаду сукупність смислових зв’язків між ними. Спільним у різних підходах до аналізу категорій духовності є визнання її зв’язку і індивідуальними смислами і цінностями, божественними чи космічними силами” [1, с. 244].

Найголовніше на цьому етапі – інтеграція здобутих теоретичних знань та практичної онтології в духовний досвід майбутнього вчителя. Її реалізація умож-

ливаються тільки через духовні онтологічні зміни складових духовного розвитку майбутнього вчителя. Без відповідного рівня розвитку розуму, урівноважених емоцій та морально орієнтованої волі набути духовного досвіду неможливо. Прикладом може бути автоепітафія на могилі Г.С. Сковороди: “Автоепітафія на могилі Г. Сковороди (“Світ мене ловив, та не спіймав”) стверджує ідеал багатства духу, чистоти серця, душевної рівноваги” [1, с. 245].

Висновки. Таким чином, розроблена нами авторська педагогічна технологія використання ОПС у духовному розвитку майбутнього вчителя збагачує педагогічні шляхи становлення та розвитку духовності майбутнього педагога як детермінанти його професійної підготовки.

Література

1. Енциклопедія освіти / [ред. В.Г. Кремінь]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М. : Народ. образование, 1998. – 255 с.
3. Сирий И. Азбука духовная / И. Сирий. – Полтава : Спасо-Преображен. Мгарский монастырь, 1999. – 431 с.
4. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода ; [під ред. М. Кашуба, В. Войтович]. – Л. : Світ, 1995. – 528 с.
5. Флоренский П.А. Pro et contra / П.А. Флоренский ; [сост., вступ. ст. примеч. и библиогр. К.Г. Исупова]. – СПб. : РХГИ, 1996. – 752 с.
6. Языкова И.К. Богословие иконы : учеб. пособие / И.К. Языкова. – М. : Изд-во Общедоступ. Православного ун-та, 1995. – 212 с.

РОМАНЕНКО Ю.А.

МЕТОД ПРОЕКТІВ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Суспільство інформаційних технологій, або постіндустріальне суспільство, на відміну від індустріального кінця XIX – середини XX ст., значно більше зацікавлене в тому, щоб його громадяни були здатні активно діяти, самостійно приймати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя, що змінюються. І це є відповіддю на запитання, чому метод проектів поширюється в системах освіти різних країн світу.

Мета статті – обґрунтувати необхідність використання методу проектів на сучасному етапі розвитку освіти України; з'ясувати сутність поняття “метод проектів”; ознайомитися з типами проектів; визначити методику розробки проектів для сучасної школи.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Представниками проектної педагогіки кінця XIX – початку XX ст. є С. Русова (Україна), С. Шацький (Росія), В.А. Лай (Німеччина), Дж. Дьюї, В. Кілпатрик (США). Метод проектів як педагогічну технологію в 1920-х рр. у США розробили американський філософ і педагог Дж. Дьюї та його учень В. Кілпатрик. Його називали також методом проблем і пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку у філософії та освіті. *Концептуальні ідеї* Дж. Дьюї полягають у такому: 1) здібності дитини закладені природою, а школа має створити умови для їх розкриття; 2) знання повинні слугувати для пристосування людини до навколишнього середовища й мати практичну спрямованість; 3) головне – не кількісні характеристики знань, набуті учнями в школі, а вміння використовувати їх у конкретній ситуації; 4) важливо підпорядкувати зміст навчання вирішенню практичних проблем, що відповідають силам, інтересам дитини; 5) розв'язання проблем вимагає поєднання розумової та фізичної праці, що має розвивальну й суспільну цінність [1, с. 79].

На нашу думку, ці ідеї сучасні й актуальні. Але перед нами постало запитання: для чого й коли будуть корисні учням набуті в школі знання? Для цього і потрібна проблема, що взята з реального життя, яка знайома і важлива для учня, і для розв'язання якої йому необхідні здобуті знання. Але вирішити цю проблему учні мають самостійно. Таким чином, вирішення набуває обрисів проектної діяльності.

Російські фахівці вважають, що сучасна реалізація методу проектів зазнала деякої еволюції [2]. Ми із цим згодні, бо, народившись з ідеї вільного виховання, метод проектів стає інтегрованим компонентом розробленої структурованої системи навчання, суть якої полягає в тому, щоб стимулювати інтерес учнів до визначених проблем шляхом використання набутих знань і через проектну діяльність показати їх практичне застосування. Іншими словами, від теорії до практики – об'єднання академічних знань з прагматичними при відповідному балансі на кожному етапі навчання.

Практично паралельно з американськими педагогами (1905 р.) метод проектів вивчають і російські (С. Шацький). За часів радянської влади ідеї цього методу набули поширення, але недостатньо продумано і послідовно втілювалися в школі, і в 1931 р. метод проектів було засуджено. Проте в зарубіжних школах США, Великої Британії, Бельгії, Ізраїлю, Фінляндії, Німеччини, Італії, Нідерландів та інших країн цей метод був популярним. Його популярність зросла за рахунок об'єднання теоретичних знань і їх практичного застосування з метою вирішення конкретних проблем навколишнього середовища в сучасній діяльності школи. Теза сучасного розуміння методу проектів: “Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені потрібно, і де, і як я можу ці знання використати” [2, с. 66].

Метод проектів – це галузь дидактики, окремих методик, коли він використовується в рамках якогось предмета. Метод – дидактична категорія, а саме: система засобів, операцій оволодіння практичними або теоретичними знаннями. Це шлях пізнання, засіб організації процесу пізнання. Тому, коли говорять про *метод проектів*, то мають на увазі засіб досягнення дидактичних цілей через детальну розробку проблеми (технологію), яка має завершитись реальним практичним оформленням результатом. Дидакти та педагоги звертаються до цієї технології, щоб вирішити саме дидактичні завдання. Щоб досягти бажаного результату, вчителі мають навчити учнів самостійно мислити, наводити та вирішувати проблеми, застосовуючи знання з різних галузей, прогнозувати результати, встановлювати причинно-наслідковий зв'язок. Цей метод орієнтований на самостійну роботу учнів (індивідуальну, парну, групову) у визначений термін. У вирішенні проблеми, з одного боку, застосовують різні методи та форми навчання, а з іншого – необхідне інтегрування знань і вмінь із різних галузей науки, техніки, технології тощо. Результатом проекту, коли розглядається теоретична проблема, є конкретне її вирішення, а коли практична проблема – конкретний результат, який готовий до впровадження.

Найзагальніші педагогічні принципи реалізації проектів, які, на думку західноєвропейських фахівців, треба враховувати в будь-якій шкільній проектній діяльності, такі: а) надання переваги кооперації учасників проекту над їх змагальністю; б) поєднання когнітивних, афективних та діяльнісних способів навчання; в) формування індивідуальних навичок і компетенцій учнів; г) зв'язок життя в школі із життям поза її стінами; г) мотивація та ініціювання крос-культурної

діяльності учнів; д) стимулювання мотивації вчителів та учнів до активної діяльності; е) сприяння розвитку організаційних засад шкільного життя [1].

Ми розглядаємо метод проектів як технологію, яка включає дослідний, пошуковий, проблемний та творчий методи. Уміння використовувати цей метод – показник високої кваліфікації викладача. *Основні вимоги до використання цього методу:*

1. наявність проблеми, яка потребує інтегрованого знання, дослідження для її вирішення (наприклад, проблема впливу кислотних дощів, забруднення навколишнього середовища під час виробництва металів чи при використанні органічних речовин у побуті тощо).

2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість запланованого результату (наприклад, лист до районної чи міської ради, доповідь у відповідні служби, виступ на конференції, підготовка статті, випуск альманаху, газети тощо).

3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів.

4. Структурування змістової частини проекту (з визначенням поетапних результатів).

5. Використання дослідного методу, що передбачає такі дії: а) визначення проблеми й завдання для її дослідження шляхом проведення “мозкової атаки”, “круглого столу”; б) висування гіпотези вирішення проблеми; в) обговорення методів дослідження (статистичних, експериментальних, спостереження тощо); г) обговорення засобів оформлення результатів (презентація, захист, творчий звіт, огляд тощо); ґ) збирання, систематизування та аналіз отриманих даних; д) оформлення результатів, їх презентація; е) визначення нових проблем.

Підібрати тематику проекту вчитель може з урахуванням навчальної ситуації за своїм предметом та інтересів і можливостей учнів, а також із застосуванням позаурочного часу з метою розвитку пізнавальних, творчих, прикладних здібностей учнів. Як правило, це питання шкільної програми, знання яких цікавлять учнів більш широко. Також теми проектів належать до практичних питань, які актуальні в повсякденному житті й водночас залучають знання учнів не з одного предмету. Таким чином, фахівці вважають, що інтеграція знань відбувається природно [2].

Проекти відрізняються за *типологічними ознаками*:

1. Діяльність, яка домінує в проекті: дослідна, пошукова, творча, рольова (гра), практико орієнтовна (прикладна), ознайомчо-орієнтовна (інформаційна) тощо.

2. Предметно-змістова галузь: монопроект, міжпредметний проект.

3. Характер координації проекту: безпосередній (жорсткий, гнучкий), прихований (неявний, який імітує учасника проекту).

4. Характер контактів (серед учасників класу, навчального закладу, міста, регіону тощо).

5. Кількість учасників проекту: особистісні, парні, групові.

6. Тривалість виконання проекту: короткострокові (на деяких уроках з програми одного предмета), середньої тривалості (від тижня до місяця), довгострокові (до декількох місяців).

У реальній практиці ми маємо справу зі змішаними типами проектів. Але кожен тип проектів характеризується тим чи іншим видом координації, терміном виконання, етапністю, кількістю учнів. Тому, розробляючи проекти, все це треба враховувати.

Реалізація методу проектів на практиці приводить до зміни позиції вчителя. З носія готових знань він перетворюється на організатора пізнавальної діяльності своїх учнів. Змінюється й психологічний клімат у класній кімнаті, орієнтація йде на різні види самостійної діяльності учнів, на пріоритет пошукової, дослідної, творчої діяльності учнів. Учитель координує діяльність учнів на різних етапах проекту. Оцінювання їх діяльності виконується майже звичайним чином: “Все правильно. Продовжуйте” або “Треба зупинитися і поміркувати. Обговоріть ще раз”. Можливо застосування бальної оцінки (від 12 до 100 балів). Не завжди є можливість оцінити проміжні результати проектів, але постійний моніторинг самостійної діяльності необхідний, щоб вчасно внести корективи, прийти на допомогу.

Зупинимося на *загальних підходах до структурування проектів*. Розпочинають з вибору теми проекту, його типу, кількості учасників. Далі вчитель обмірковує можливі варіанти проблеми, які важливо дослідити в рамках наміченої теми. Проблеми висувують учні з подачі вчителя (запитання, ситуації, відеоряд тощо) шляхом проведення “мозкової атаки”, колективного обговорення. Наступним етапом є визначення завдань групам, обговорення можливих методів дослідження, пошук інформації, творчі рішення. Потім починається самостійна робота учасників проектів за своїми індивідуальними або груповими дослідними, творчими завданнями. У групах проводяться проміжні обговорення отриманих даних (на уроках чи позаурочних заходах). Необхідним етапом є захист проектів та опонування. Завершується робота колективним обговоренням, експертизою, оголошенням результатів зовнішнього оцінювання, формулюванням висновків.

Ми вважаємо, що під час проведення проектів учитель має бути готовим вирішувати деякі педагогічні проблеми, а саме:

- змінювати зміст традиційного навчання дисциплін та комплектувати їх під час здійснення навчальних проектів (ефективність методу проектів залежить від включення його в загальний контекст процесу навчання й виховання);
- розробляти завдання та визначати методи самостійної пошукової та дослідної роботи учнів при виконанні навчальних дослідних проектів, методів колективного вирішення проблем (визначення проблеми, висунення з неї завдань дослідження, гіпотези їх вирішення, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевого результату, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, корегування отриманих результатів, висновки);
- чергувати на уроках методи фронтальної, групової та індивідуальної роботи учнів;
- використовувати комп’ютери як інструменти повсякденної навчальної роботи учнів і педагогів;
- організовувати сумісну роботу вчителів з різних предметів під час комплектації навчальних дисциплін;
- готуватися до оволодіння новим змістом, новими методами та організаційними формами навчання.

Під час дослідження перед нами постало запитання: з чого ж потрібно розпочинати роботу на проектом? Аналіз літературних джерел показав, що роботу над проектом учитель має розпочати саме із запитань до себе: як проект вписується в навчальний план? Вистачить обладнання, літератури для організації роботи? Чи залучати до роботи з проектом інших учителів і з яких предметів? Чи

збігається викладання необхідних тем із часом проведення проекту? Чи залучати до участі батьків і як саме?

Коли вчитель визначився з ідеєю проекту, то має сформулювати його значення (соціальне, культурне, економічне, екологічне, політичне тощо) та окреслити систему знань, умінь, навичок, якими вже володіють учні і які мають здобути. Таким чином, окреслити проблему, яку необхідно буде розглянути, проаналізувати, послідовно вивчити в різних аспектах.

Процесуальність проведення проекту становлять такі етапи: презентація тем наступного проекту, обговорення їх, формування груп за інтересами; визначення кількості груп та учасників (5–7 осіб), розподіл функціональних обов'язків; обговорення джерел інформації; організація роботи над проблемою колективно в класі; організація роботи з тем проекту в групах (збір інформації, аналітична робота, консультації вчителя, корегування, подальший пошук інформації, аналіз нових фактів, узагальнення – обговорення – отримання результатів, оформлення матеріалів); захист проектних робіт, підбиття підсумків; самоаналіз, зовнішнє оцінювання.

Після закінчення роботи над проектом, на нашу думку, необхідно організувати зовнішнє оцінювання проектної діяльності, таким чином можна відстежити ефективність як роботи учнів, так і самого проекту. Ми вважаємо, що критеріями оцінювання якості проведення проекту можуть бути: регулярність роботи в групі; робочий матеріал; плани уроків, електронні таблиці; результати анкетування чи бесід.

Ефективність активності та самостійної діяльності учнів ми відстежували за результатами їх звітів про хід роботи над проектом. Анкета для учнів складалася з таких запитань, які, на наш погляд, допомогли нам під час розробки проектів:

1. Як ти організовував свою діяльність?
2. У яких видах робіт брав участь?
3. Якими видами інформації користувався і як її відбирав?
4. Чи достатньо тобі було відведено часу на роботу?
5. Який вид роботи ти обрав і чому? Яким чином ти використовував комп'ютер?
6. Чому ти навчився під час роботи над проектом?
7. Що нового ти дізнався про себе і про своїх товарищів у групі?
8. Що тобі сподобалось у завданнях, а що – ні?

Ми вважаємо, що *критерії оцінювання проектів* можуть бути такими: значущість і актуальність висунутих проблем, їх адекватність вивченій тематиці; коректність використаних методів дослідження й обробки результатів; активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей; колективний характер прийняття рішень; необхідна та достатня глибина проникнення в проблему, застосування знань з інших галузей; обґрунтованість прийнятих рішень, вміння аргументувати свої висновки; естетика оформлення результатів проекту; вміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей кожного члена групи.

Метод проектів можна виконати із застосуванням нових інформаційних технологій (комп'ютерні телекомунікації, електронні бази даних, віртуальні бібліотеки, кав'ярні, музеї, інтерактивне телебачення, відео, мультимедійні засоби, аудіо- і відеоконференції, факс, радіозв'язок тощо) або традиційних засобів (книги, довідники, відеозаписи тощо).

Дослідження показало, що метод проектів дає змогу вирішити *завдання формування* й розвитку *критичного* (аналітичного, асоціативного, самостійного, логічного, системного) та *творчого* (комбінованого, прогнозованого, евристичного, інтуїтивного, інсайт) *мислення учнів; набутти навичок роботи з інформацією*: відбирати з різних джерел, аналізувати, систематизувати й узагальнювати отримані дані відповідно до завдань, визначати проблеми в різних галузях, ставити експеримент, робити аргументовані висновки, будувати систему доказів, статистично обробляти дані, генерувати нові ідеї, можливі шляхи пошуків рішення, оформлювати результати, працювати в колективі, виконуючи різні соціальні ролі, володіти мистецтвом комунікації. А розвивальне навчання, на яке спрямована стратегія систем освіти як світової педагогіки, так і України, передбачає формування якраз критичного та творчого мислень як пріоритетних напрямів інтелектуального розвитку людини. Всіх цих умінь учнів необхідно навчати. Для цього й використовують метод проектів. Для оволодіння цим методом нами розроблено навчально-методичний посібник [3].

Висновки. Отже, з'ясувавши сутність поняття “метод проектів”; ознайомившись із типологією проектів; визначивши загальні підходи до структурування проектів, ми дійшли висновку про необхідність застосування методу проектів у навчальних закладах нашої країни. Але це не означає, що всі інші методи, засоби, форми навчання треба замінити методом проектів, крім того, ми вважаємо, що і зловживати цим методом ні в якому разі не можна. Між учителями має бути домовленість під час планування навчання щодо організації проектів.

Література

1. Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика : науково-метод. посіб. / [за ред. С.М. Шевцової, І.Г. Єрмакова, О.В. Батечко, В.О. Жадька]. – К. : Департамент, 2008. – 520 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров ; под ред. Е.С. Полат]. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
3. Романенко Ю.А. Методические рекомендации по курсу “Новые технологии обучения” : учебно-метод. пособ. для студентов химических и педагогических специальностей и преподавателей / Ю.А. Романенко. – Донецк : ДонНУ, 2009. – 76 с.

САВИЩЕНКО В.М.

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЮРИСТА

Стратегія розвитку юридичної освіти перебуває в нерозривному зв'язку з домінуючими в суспільстві принципами правової доктрини, яка, по суті, і виконує функцію вихідних начал праворозуміння, закладає основи пізнання юридичної діяльності. Гуманізація правової доктрини України зумовила переосмислення не тільки методології правознавства, а й оновлення концепції юридичної освіти, розробку нової моделі юриста-професіонала. Головна мета вищої юридичної освіти має полягати в підготовці фахівця, здатного гармонізувати суспільні відносини, розв'язувати складні конфліктні ситуації з огляду на те, що життя, здоров'я, честь і гідність людини є вищими соціальними цінностями.

Необхідність удосконалення підготовки майбутніх юристів зумовлена існуючими суперечностями між:

- соціальним призначенням юридичної діяльності та відсутністю практики цілеспрямованого формування у майбутніх юристів соціально-професійної компетентності в умовах ВНЗ;

- необхідністю випереджального характеру юридичної освіти, її орієнтацією на гнучкі зміни соціуму та консерватизмом системи вищої освіти;
- потребою суспільства в професійно компетентних юристах і поширеними у ВНЗ репродуктивними методами навчання, які формують пасивних спеціалістів;
- глобальними процесами, які відбуваються в суспільстві, та змістом юридичної освіти, який не враховує нових потреб соціума.

Наукове осмислення сутності, закономірності та чинників формування професійно-соціальної компетентності в майбутніх юристів значною мірою пов'язано з аналізом теорій соціалізації та розвитку особистості: психоаналітичної (Е. Еріксон, З. Фрейд та ін.); когнітивної (Л. Кольберг, Ж. Піаже та ін.); конвергенції (В. Штерн та ін.); “соціального навчіння” (Б. Скіннер, Е. Торндайк та ін.); “міжособистісного спілкування” (Ч. Кулі, Дж. Мід та ін.). Розглянуті наукові теорії дають змогу виділити такі напрями дослідження проблеми формування професійно-соціальної компетентності майбутніх юристів:

- єдність розвитку особистості та її соціалізації; соціальна взаємодія індивіда із соціальним оточенням; вплив соціального середовища на процес соціалізації та її залежність від соціальної активності індивіда (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв та ін.);
- соціалізація як процес особистісного становлення, який передбачає самосвідомість та активну життєву позицію (М. Боришевський, О. Киричук, Г. Костюк, В. Рибалко та ін.);
- педагогічний аспект процесу соціалізації: закономірності, методика педагогічного впливу на особистість з метою формування соціальної компетентності (І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, Н. Головка, О. Локшина, Л. Парашенко, І. Печенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова, Г. Яворська та ін.);
- співвідношення соціального становлення особистості з вихованням (П. Блонський, Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін.);
- оволодіння особистістю соціальними ролями (П. Горностай, І. Матинюк, Ю. Платонов, П. Смирнов, Н. Соболева, В. Шахрай та ін.).

Як показав аналіз теорії та практики професійної освіти, на сьогодні відсутні дослідження з проблеми формування професійно-соціальної компетентності майбутніх юристів. Незважаючи на потребу суспільства в юристах-професіоналах, у діяльності ВНЗ використовуються підходи, що не сприяють формуванню у студентів необхідного рівня означеного феномену. Натомість успішне здійснення реформи вищої освіти, розв'язання завдань, поставлених у державних програмах: “Освіта” (Україна XXI ст.), “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”, Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, – можливе за умови зняття внутрішніх і зовнішніх суперечностей між завданнями педагогічного процесу та науково-методичними основами їхнього забезпечення у вищих навчальних закладах. У зв'язку із цим набуває актуальності проблема формування соціально-професійної компетентності юриста.

Мета статті – розкрити зміст і структурні компоненти поняття “соціально-професійна компетентність юриста”.

В умовах глобалізації, фундаменталізації та гуманізації у світі змінилася роль вищої освіти. Вона полягає у формуванні особистості, здатної до перетво-

рення культурних цінностей у професійну та особистісну компетентність, побудови на цій основі нових соціальних відносин, міжкультурного діалогу, інтернаціоналізації людей різних країн. Нова освітня парадигма орієнтована на впровадження компетентнісного підходу. З 70-х рр. XX ст. його широко використовують в освітніх системах європейських країн, США та Канади. Зарубіжні й вітчизняні дослідники (В. Адольф, Г. Балл, В. Баркасі, І. Бех, Т. Браже, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, О. Гура, Н. Кузьміна, А. Маркова, Дж. Равен, В. Сластьонін та ін.) пов'язують поняття “компетентність” з такими категоріями, як: “готовність”, “якість”, “здібність”, “майстерність”, “професіоналізм” тощо. Таким чином, необхідно, перш за все, розкрити зміст самого поняття “компетентність”.

Звернення до енциклопедичних джерел і словників дає можливість визначити загальні аспекти тлумачення поняття “компетентність”, а саме: 1) здатність людини виконувати певне завдання; 2) кваліфікованість людини в діяльності; 3) якість людини, яка виявляється у володінні знаннями, вміннями та навичками, необхідними для успішного виконання відповідного виду діяльності.

У результаті науково-теоретичної розробки компетентнісного підходу збагатився категоріальний апарат професійної педагогіки. До нього введено термін “професійна компетентність” (від лат. *professio* – офіційно оголошене заняття; *compero* – досягати, відповідати, підходити), який тлумачиться як “інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця” [4, с. 722]. Ми погоджуємося з думкою М. Васильєвої про “зв'язок між поняттями “компетентність” і “професіоналізм”, що логічно приводить до поняття “професійна компетентність” – інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, котра відображає рівень знань і вмінь, досвід, що є достатнім для здійснення мети певного роду діяльності, а також його моральну позицію” [3, с. 178].

На думку Т. Браже, професійна компетентність людей, що працюють у системі “людина – людина”, визначається не тільки базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. До такого типу належать професії: лікар, учитель, юрист, продавець тощо. Втім, найбільш ґрунтовно явище професійної компетентності, його зміст, структура та закономірності формування досліджено у сфері педагогічної освіти. Слід зазначити, що Н. Кузьміна вперше ввела в науковий обіг термін “професійно-педагогічна компетентність”. На її думку, це “система знань і вмінь педагога, які виявляються при вирішенні на практиці професійно-педагогічних завдань” [5, с. 44]. Отже, значні досягнення в розробці проблеми формування професійної компетентності педагога можуть слугувати концептуальною основою наукового дослідження феномену професійно-соціальної компетентності юриста. Тому, резюмуючи думки дослідників професійно-педагогічної компетентності, можна сказати, що “професійна компетентність юриста” є інтегративним особистісним утворенням теоретичних знань, практичних умінь, професійно значущих якостей, досвіду, що забезпечує ефективне виконання завдань юридичної діяльності та є основним критерієм професійного розвитку особистості. Професійно компетентний юрист – це той, хто здатний здійснювати юридичну діяльність на високому рівні не тільки з

позиції права, а й моралі, досягаючи позитивних результатів у сфері правового врегулювання суспільних відносин, захисту прав та свобод людини.

Професійна компетентність юриста не має вузькопрофесійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття правових, соціальних, педагогічних, психологічних та інших проблем. Це явище потребує формування та розвитку, оскільки є динамічним особистісним утворенням, а його змістовне наповнення і якісний рівень залежать від багатьох факторів: розвитку суспільства, права, моралі, освіти, культури тощо. Саме тому складовими професійної компетентності юриста можна виділити правову, комунікативну, психологічну, громадянську, педагогічну, інформаційну, інтелектуальну та соціально-професійну компетентність.

Враховуючи соціальну роль права, його широкі регулятивні можливості, ряд дослідників (О. Бандурка, С. Гусарев, Н. Оніщенко, О. Скакун, О. Тихомиров, В. Ткаченко та ін.) юридичну діяльність визначають як різновид соціальної діяльності, що здійснюється юристами з метою отримання правового результату, задоволення законних потреб та інтересів соціальних суб'єктів відповідно до вимог права. Термін “право” (лат. *ius*) став похідним для понять “юстиція” (лат. *justitia*) – справедливість, законність та “юрист” (лат. *juris*) – правознавець. У самій назві професії “юрист” закладені її соціальні функції: захищати справедливість, добро, істину, свободу. Вони конкретизуються у функціях юридичної діяльності: реєстраційно-посвідчувальній, правореалізуючій, правовідновлювальній, правороз'яснювальній, карній, превентивній, виховній. Отже, соціальна природа й зумовленість юридичної діяльності дають підстави говорити про її об'єктивну необхідність та практичне значення. Нині жодна державна установа, приватне підприємство, організація не можуть обійтися без консультації та допомоги юриста. Завдяки правникам суспільство задовольняє низку потреб, які стосуються правового захисту. Юридична діяльність покликана обслуговувати соціальну сферу життєдіяльності суспільства (культуру, освіту, науку, політику, медицину, економіку тощо), боротися зі злочинністю. Це свідчить про те, що юридична діяльність здійснюється в усіх сферах суспільного життя й набуває ознак інтегруючого фактора. Тому основна мета цього виду професійної діяльності має, перш за все, соціальне призначення – втілення чіткого та однозначного принципу, закріпленого ст. 3 Конституції України: “Людина, її життя та здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю”. Отже, соціально-професійну компетентність юриста ми виділяємо як одну із професійно значущих для успішного здійснення юридичної діяльності в умовах гуманізації суспільства.

У науковій думці поняття “соціальна компетентність” характеризується невизначеністю й часто співвідноситься з такими дефініціями, як:

- “соціально-психологічна компетентність” – здатність індивіда ефективно взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин (С. Архипова, А. Євсєєв, І. Єрмаков, Л. Лепіхова, І. Нікітін, Л. Петровська, О. Сафронова, Л. Сохань та ін.);
- “професійна компетентність” – сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності (Н. Гарашкіна, Р. Гільмеєва, Н. Дементьєва, В. Камаєва, Н. Кузьміна, О. Малая, Л. Мітіна, С. Рачева, С. Фіранер та ін.);
- “соціальна зрілість” – соціальна властивість особистості, яка виявляється в спрямованості її діяльності на реалізацію суспільних ідеалів і якісне ви-

конання суспільних ролей (Л. Божович, А. Гудзовська, І. Дементьєва, Є. Долл, Н. Зубарева, О. Михайлов, А. Поздняков, В. Радул, А. Реан, Т. Толстих та ін.);

– “комунікативна компетентність” – вміння будувати відносини з іншими людьми (Є. Ємельянов, Є. Мельник, Е. Соловійова, С. Татарничева, О. Холостова та ін.);

– “моральна компетентність” – наявність невикривлених ціннісних орієнтацій (А. Гудзовська, С. Зільберман та ін.);

– “життєва компетентність” – знання життя, його законів правил, норм, знання про власну особистість та соціум (Д. Гонд, М. Квейхаген, К. Скайє, Л. Сохань та ін.);

– “акмеологічна компетентність” – інтегральна готовність і здатність зрілої особистості будувати свій поступовий психічний та професійний розвиток із постійним ускладненням завдань і зростанням рівня досягнень, котрі найбільш повно реалізують ресурси, які має людина (Ю. Артемов, А. Деркач, С. Макаров, А. Маркова, О. Селезньова та ін.).

І. Печенко розглядає поняття “соціальна компетентність” як “складну полікомпонентну властивість особистості, її інтегральну якість, яка складається із цілого комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється в соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості” [8, с. 11]. З цією думкою навряд чи можна цілком погодитись, враховуючи, що саме поняття “соціальна компетентність” одночасно трактується і як “властивість”, і як “якість”. Крім того, соціальна компетентність виявляється не тільки в соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості, а й у соціальній зрілості, здатності взаємодіяти з іншими людьми, орієнтуватися в соціальній ситуації. Науковці З. Курлянд, А. Семенова, Р. Хмелюк зробили акцент на практичній складовій соціальної компетентності, яка передбачає “володіння сукупністю засобів, що дають можливість особистості взаємодіяти з різними соціальними групами та соціальними інститутами суспільства” [6, с. 455]. На нашу думку, такий підхід є виправданим.

В “Енциклопедії освіти” соціальна компетентність визначається як “здатність жити в соціумі, враховувати інтереси і потреби різних груп, дотримуватися соціальних норм і правил, співпрацювати з різними партнерами тощо” [4, с. 409].

Аналіз сучасного науково-теоретичного підґрунтя щодо розуміння понять “професійна” та “соціальна компетентність” спеціаліста, врахування соціального характеру юридичної діяльності дають змогу розглянути співвідношення цих видів компетентності у формі парного взаємозв’язку.

Будучи компетентним у галузі правознавства, юрист може бути некомпетентним у певних життєвих ситуаціях. Саме тому кваліфікаційні вимоги щодо призначення на посади прокурора та судді передбачають віковий ценз. Наприклад, суддею місцевого суду загальної юрисдикції або військового суду може бути громадянин України не молодший 25 років; апеляційного суду – не молодший 30 років; Верховного Суду України – не молодший 35 років; Конституційного Суду України – не молодший 40 років. Припускається, що з віком людина набуває життєвого досвіду, мудрості, які вкрай важливі для здійснення судової діяльності. Такий підхід цілком виправданий, адже морально-правова відповідальність правників дуже висока. Юрист має бути не тільки знавцем закону, а й життя. Водночас формування соціально-професійної компетентності відбувається інтуїтивно та й незавжди, досягаючи певного віку, особистість стає соціально зрілою, здатною до виконання

соціальних ролей, адекватно усвідомлювати своє місце в системі суспільних відносин та бути відповідальною не лише за свої дії, а й за вчинки інших.

Під час професійної роботи юрист виявляється, перш за все, як особистість зі своїм суб'єктивним світом почуттів, прагнень, моральних оцінок, життєвою філософією. Керується він не тільки міркуваннями юридичного, а й морального характеру. Розмаїтість життєвих ситуацій та конфліктів (вбивство, пограбування, шахрайство, тероризм, торгівля людьми, поділ спадщини, майна тощо), які доводиться розглядати правнику, не піддається підрахунку. Втім, у кожній з них юристу, незважаючи на вік (20, 30, 40 ... років) необхідно приймати мудре, справедливе, законне рішення. Опитування 178 випускників юридичних факультетів Запорізької області зі стажем роботи до трьох років показало, що молодий спеціаліст, перш за все, стикається із суперечністю між тим, чого його навчали у ВНЗ, й усталеною практикою юридичної діяльності, тобто між тим, як "має бути", і тим, як "є". Респонденти зазначають, що їм не вистачає життєвого досвіду, навичок взаємодії з різними соціальними групами, умінь долати професійні труднощі. Отже, адаптація молодого юриста до умов практичної діяльності має відбуватися в процесі професійної підготовки у ВНЗ шляхом цілеспрямованого, заздалегідь спроектованого формування соціально-професійної компетентності, під якою ми розуміємо інтегративне особистісне утворення знань, умінь, професійно значущих якостей, досвіду, що виявляється в соціальній зрілості, активності, морально-правовій відповідальності й забезпечує ефективність взаємодії юриста із соціальним середовищем, реалізацію соціальних цінностей у процесі юридичної діяльності.

Необхідно зазначити, що серед дослідників існують різні погляди на структурні компоненти соціальної та професійної компетентності.

Так, К. Абульханова, А. Бодальов, В. Жуков, Л. Лаптев, В. Сластьонін основними компонентами професійної компетентності фахівця визначили:

1. Знання – логічна інформація про навколишній світ людини, зафіксована в її свідомості.

2. Вміння – психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навичок діяльності.

3. Навички – дії, сформовані в процесі повторення й доведені до автоматизму.

4. Професійна позиція – система сформованих установок і орієнтацій, ставлень, оцінок внутрішнього та навколишнього досвіду, реальності й перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки.

5. Індивідуально-психологічні особливості людини – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальний стиль діяльності, поведінки й виявляються в якостях особистості.

6. Акмеологічні варіанти – внутрішні збудники, які зумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [10, с. 334].

С. Бахтєєва розкриває сутність соціальної компетентності через такі складові:

1. "Знати" – знання, які необхідні для здійснення соціальних технологій; цінності, які скеровують використання знань та вмінь.

2. "Вміти" – вміння особистості вільного та свідомого самовизначення як у внутрішньому духовному досвіді, так і в зовнішній соціальній дійсності.

3. "Досягати" – вміння здійснювати поставлені цілі в рамках закону, моралі, культури.

4. "Відповідати" – вміння відповідати вимогам, які висувають до особистості держава, соціум, родина, професія тощо [11, с. 18].

С. Макаров виокремлює такі компоненти соціальної компетентності: мотиваційно-особистісний, когнітивний та операційний [7]; С. Нікітіна – мотиваційно-особистісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний [9]; І. Печенко – емоційно-почуттєвий, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий компоненти [8]; Л. Свірська – когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, поведінковий, соціально-ціннісний [10]; Л. Шабатура – індивідуально-особистісний, соціологічний, життєво-футурологічний [11].

Отже, серед учених не має усталеного погляду щодо структури соціальної компетентності. Ця нетотожність наукових думок дає підстави стверджувати, що поняття “соціально-професійна компетентність юриста” настільки багатогранне, що в ньому, як і в поняттях “особистість”, “соціальна” та “професійна компетентність”, складно визначити межі структурних компонентів.

Аналіз психолого-педагогічної, деонтологічної, соціологічної літератури з проблем формування професійної та соціальної компетентності, вивчення досвіду практичної діяльності юристів і практику їх підготовки у ВНЗ дали змогу розробити теоретичну модель соціально-професійної компетентності юриста, в якій виділено такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний та рефлексивний (див. рис.).

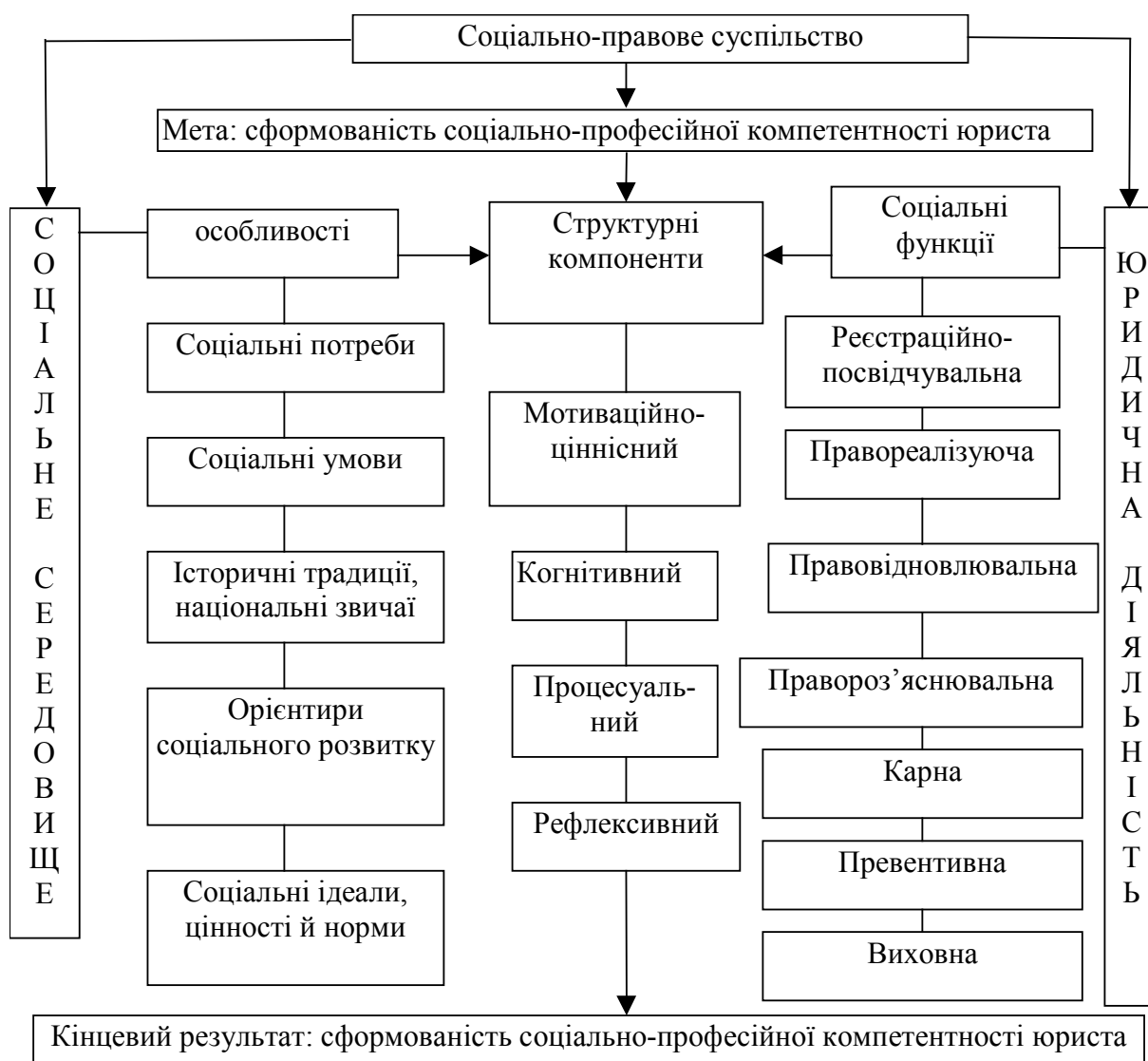


Рис. Теоретична модель соціально-професійної компетентності юриста

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується системою цінностей і особистісних мотивів студентів, які забезпечують реалізацію соціальних функцій юридичної діяльності; сукупністю поглядів і переконань, що дають змогу визнавати цінність права як засобу захисту особистості в суспільстві та Людину як найвищу соціальну цінність; прагненням дотримуватися норм права й моралі, вимагати від інших правомірну поведінку.

Когнітивний компонент передбачає наявність психолого-педагогічних, правових, соціологічних, етичних, деонтологічних знань, які необхідні для розуміння соціальної та правової дійсності, співвіднесення норм моралі й права; успішної взаємодії з навколишнім середовищем, здатності будувати партнерські відносини; адаптації до мінливих соціальних умов; адекватного вирішення конфліктних, екстремальних ситуацій.

Процесуальний компонент забезпечує здобуття соціального, професійного та життєвого досвіду, володіння різноманітними техніками спілкування, виконання соціальних ролей; уміння виходити з конфліктних ситуацій; застосовувати юридичні знання з метою перетворення та поліпшення соціальних умов.

Рефлексивний компонент передбачає психічну саморегуляцію, самоаналіз результатів юридичної діяльності з погляду соціальної користі, усвідомлення високого рівня морально-правової відповідальності, причин професійних успіхів та невдач, здатності до експертизи власної поведінки та рефлексії.

Компоненти соціально-професійної компетентності юриста виділено умовно, в реальному педагогічному процесі вони формуються в комплексі.

Висновки. Формування соціально-професійної компетентності в студентів під час навчання у ВНЗ має становити фундамент юридичної освіти, який у процесі практичної діяльності постійно зростає за рахунок саморозвитку, самоосвіти й самовдосконалення. Вміння вивчати, орієнтуватися та взаємодіяти із соціальним середовищем, приймати норми й цінності нового суспільства забезпечать юристу можливість на високому рівні виконувати професійні обов'язки від початку кар'єри до її завершення. Існуюча практика підготовки юристів значно відстає від тих глобальних перетворень, які відбуваються в суспільстві. Тому одним із шляхів досягнення високої якості освіти є її орієнтація на потреби, норми й цінності суспільства. Отже, для того, щоб юридична діяльність стала справді соціальною, юрист повинен володіти соціально-професійною компетентністю, структурними елементами якої є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний компоненти.

Література

1. Бахтеєва С.С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.С. Бахтеєва. – Казань, 2001. – 174 с.
2. Психология и педагогика : учеб. пособ. / [А.А. Бодалёв, В.И. Жуков, Л.Г. Лаптев, В.А. Сласс-тёнин]. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.
3. Васильева М.П. Основы педагогической деонтологии : навч. посіб. / М.П. Васильева. – Х. : Нове слово, 2003. – 200 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [головний ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Кузьмина Н.В. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1972. – 182 с.
6. Курлянд З.Н. Педагогика вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
7. Макаров С.В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 "Психология развития, акмеология" / С.В. Макаров. – М., 2004. – 21 с.

8. Печенко І.П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів “Загально-освітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад”: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / І.П. Печенко. – К., 2003. – 20 с.
9. Никитина С.В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Никитина. – Омск, 2004. – 214 с.
10. Свирская Л.Н. Организационно-педагогические условия становления начал ключевых компетентностей ребёнка дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л.Н. Свирская. – Великий Новгород, 2004. – 26 с.
11. Шабатура Л.Н. Становление социальной компетентности личности в процессе гуманизации профессионального образования: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Л.Н. Шабатура. – Омск, 1996. – 167 с.
12. Яворська Г.Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України: монографія / Г.Х. Яворська. – О.: ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408 с.

СВАТЬЄВ А.В.

ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Нині вітчизняна система освіти розвивається в різних напрямках. Її характеризують такі властивості: гуманізація, гуманітаризація, диференціація, диверсифікованість, стандартизація, багаторівневість, комп'ютеризація, інформатизація, індивідуалізація, безперервність.

Однією з актуальних проблем педагогічної науки на сучасному етапі є розробка шляхів удосконалення професійної майстерності педагогів, що зумовлено закономірностями суспільного розвитку й високою соціальною значущістю проблеми підвищення якості підготовки фахівця-професіонала, заснованої на гуманістичних ідеалах і принципах.

Вітчизняні та зарубіжні науковці розглядали різні аспекти дослідження організації професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах психолого-педагогічні основи розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця-педагога (Н.М. Борисенко), психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студентів (С.М. Дмитрієва), педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді (А.І. Калініченко), теоретико-методологічні й організаційні основи формування у студентів потреб у фізичній культурі (А.В. Лотоненко, Л.І. Лубишева), індивідуалізацію професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ на завершальному етапі навчання (в умовах багаторівневої системи освіти) (А.Є. Наумова), індивідуалізацію професійно-педагогічної підготовки вчителя (О.М. Пехота), саморегуляцію професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів (Н.І. Пов'якель), психологічні особливості професійної підготовки студентів до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності (О.П. Федик), теоретичні основи професійної підготовки учителя (Н.Д. Хмель), психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді (М.В. Шевчук), педагогічне стимулювання морального самовиховання майбутніх учителів (О.М. Яцій).

Мета статті – розглянути деякі аспекти теоретичного підґрунтя підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності.

У сучасних умовах спостерігається підвищення соціальної ролі фізичної культури та спорту. Так, за твердженням П.А. Рожкова, це виявляється в підвищенні ролі держави в розвитку фізичної культури та спорту; у широкому використанні фізичної культури й спорту в профілактиці захворювань і зміцненні здо-

ров'я населення; продовженні активного творчого довголіття людей; профілактиці асоціальної поведінки молоді; залученні до занять фізичною культурою й спортом працездатного населення; використанні фізичної культури та спорту в соціальній і фізичній адаптації інвалідів та дітей-сиріт; різкому збільшенні доходів від спортивних видовищ і спортивної індустрії; зростанні обсягу спортивного телерадіомовлення, а також ролі телебачення в розвитку фізичної культури та спорту й формуванні здорового способу життя; різноманітні форм, методів та засобів, що пропонуються на ринку фізкультурно-оздоровчих і спортивних послуг.

У науковому колі здійснюється пошук шляхів удосконалення професійної фізкультурної освіти. Нині існує велика кількість наукових праць, автори яких (Г.М. Арзютов, М.Я. Віленський, О.Ц. Демінський, Є.П. Каргополов, А.П. Конох, В.Ф. Костюченко, В.В. Кузін, В.С. Макеева, Є.Н. Перфільєва, П.К. Петров, О.В. Петунін, Н.Є. Пфейфер, Л.П. Сущенко, Ж.К. Холодов, В.Т. Чичикін, А.Г. Черноштан, Б.М. Шиян, Ю.М. Шкретій та інші) у процесі дослідження підготовки фахівця галузі фізичного виховання й спорту до майбутньої професійної діяльності приділили належну увагу професійним, структурним, особистісним, комунікативним, організаторським і гностичним характеристикам цієї підготовки, а також спробували розробити найбільш оптимальні, ефективні й комплексні методики організації цього процесу.

На сьогодні в дослідженнях учених з підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах до професійної діяльності досить поширеним є поняття “професійна компетентність”.

У контексті підготовки майбутнього фахівця як соціокультурної проблеми розглядає поняття “професійна компетентність” Н.А. Арановська [2]. На її думку, воно могло б, з одного боку, асимілювати нові відкриття та розробки щодо людського пізнання й практики, а з іншого – дало б змогу визначати освітні вимоги в кожній педагогічній ситуації.

Формування компетентності передбачає створення специфічних умов, тобто зміст професійної підготовки треба моделювати як індивідуально-професійний досвід, причому до складу досвіду необхідно включати, крім когнітивного компонента (традиційно подано в змісті педагогічної освіти), ще й ціннісно-значеннєвий та комунікативно-діяльнісний компоненти. Це актуалізує проблему пошуку нових підходів, адекватних сучасним соціокультурним вимогам до підготовки майбутнього фахівця у вищих навчальних закладах.

Поняття “компетентність” визначають як елемент і складову культури; як властивість особистості (особистісний простір ширший за професійний); як високі мотивації до професійної та соціальної діяльності, а також здатність і готовність здійснювати цю діяльність (Н. Сальников, С. Бурухін) [7]. Усі компетенції вчені класифікують за чотирма основними групами: пізнавальні (когнітивні), творчі (креативні), соціально-психологічні та професійні. Імпонує твердження авторів, що при компетентнісному підході змінюються цілі та технології освітнього процесу, при цьому кінцевий результат навчання повинен бути визначений фіксованим набором умінь, компетенцій, за наявності або відсутності яких необхідно оцінювати якість та ефективність навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що більшість учених погоджуються з думкою про те, що професійна компетентність є інтегративною

особистісно-діяльнісною характеристикою людини, заснованою на особистісному (володіння комплексом особистих якостей) та діяльнісному (освоєння різних моделей поведінки) досвіді й дає їй змогу ефективно діяти в галузі, що стосується її компетенції (певна галузь застосування).

При формуванні компетентного фахівця вищого начального закладу актуальним питанням є характеристика основних етапів професійної підготовки з наведенням цілей і сутності кожного етапу.

Стосовно етапів професійної підготовки майбутнього викладача вищого начального закладу, на думку вчених Г. Матушанського і Г. Завади [5], перший етап такої підготовки характеризується професійним відбором і професійним підбором педагогічних кадрів. Основною метою цього етапу є діагностика на професійну придатність. Другий етап, за визначенням авторів, полягає в навчанні на здобуття права здійснення професійної діяльності у вищій школі та додаткової кваліфікації викладача вищого навчального закладу в магістратурі або аспірантурі. На цьому етапі формування викладача основними параметрами підготовки є професійно-педагогічні знання, які становлять основу теоретичної і прикладної діяльності педагога. Наступний етап професійної підготовки викладача вищої школи – його професійна адаптація, яка передбачає процес звикання викладача до професійної діяльності. Він починається з пасивної та активної педагогічної практики на етапі професійного навчання й включає в себе різні види стажировок і педагогічну діяльність протягом першого року викладання у вищому начальному закладі. Наступний етап пов'язаний з виробленням професійної готовності до викладацької діяльності. Основна його мета полягає у формуванні “педагогічної компетентності викладача вищої школи”, під якою вчені розуміють “готовність викладача до інтеграції професійно-педагогічних компетенцій і професійно значущих особистісних якостей для продуктивного виконання професійно-педагогічної діяльності”.

Компетентність означає специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання визначеної дії у визначеній певній галузі та включає вузькоспеціальні знання, особливого виду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії (Д. Равен).

Знання й інтелектуальні здатності визначають кругозір особистості, ієрархію її оцінок, цінностей та результатів діяльності; мотиви характеризують спрямованість особистості, стимулюють і мобілізують її на прояв активності в галузі фізичного виховання та спорту; ціннісні орієнтації визначають сукупність ставлень особистості до фізичної культури в житті, професійної й творчо-активної діяльності; потреби виступають основною спонукальною й актуалізуючою силою поведінки особистості в галузі фізичного виховання та спорту; фізична досконалість передбачає такий рівень здоров'я, фізичного розвитку, психофізичних і фізичних можливостей особистості, які становлять фундамент її активної, перетворювальної, соціально значущої, фізкультурно-спортивної діяльності та життєдіяльності в цілому; соціально-духовні цінності визначають загальнокультурний і специфічний розвиток культури особистості; фізкультурно-спортивна діяльність відображає ціннісні орієнтації та потреби, характеризує активність особистості.

За твердженням Г. Матушанського та Г. Завади [5], компетенції, необхідні для майбутнього професіонала, можна поділити на дві основні групи: універсальні (загальні, ключові, “надпрофесійні”) та професійні (предметно-спеціалізовані).

Як наголошує О.Л. Осадчук, компетенції майбутнього педагога варто диференціювати за двома сукупностями: універсальні – компетенції, що забезпечують адекватний прояв соціального життя людини в сучасному суспільстві, що змінюється; спеціальні – компетенції, що стосуються професійної галузі [6]. Універсальні компетенції, на думку автора, можуть бути поділені на три групи: інструментальні, міжособистісні й системні. Інструментальні компетенції, за словами вченого, забезпечують формування в людини здатності й готовності до самостійної діяльності як у професійному плані, так і в особистому та громадському житті. Міжособистісні компетенції виступають способом реалізації індивідом різних соціальних позицій, значущих для кожної сучасної людини. Системні компетенції дають людині змогу бачити частини цілого в їх взаємозв'язку та єдності, а також планувати й здійснювати перетворення систем з метою їх поліпшення. До групи спеціальних компетенцій можуть бути включені загальнопрофесійні й профільно спеціалізовані компетенції. Загальнопрофесійні компетенції передбачають вільну орієнтацію людини в широкому колі питань, пов'язаних з психологічними, правовими, економічними та іншими аспектами педагогічної професії. Профільно спеціалізовані компетенції стосуються освоєної предметної професійної педагогічної галузі.

В. Шершньова й О. Перехожева вважають, що всі універсальні компетенції (наприклад, загальнонаукові) безпосередньо пов'язані з умінням використовувати знання в майбутній професійній діяльності. Професійні ж компетенції пов'язані з умінням через готовність майбутнього фахівця здійснювати передбачені види професійної діяльності – на певному етапі відбувається поєднання універсальних і професійних компетенцій [8]. Ми поділяємо думку вчених, що в основу всіх компетенцій студента мають бути покладені набуті знання, уміння та навички з усіх спектрів дисциплін, що вивчаються.

У формуванні комплексу професійно важливих якостей особистості беруть участь не тільки сукупності властивостей особистості, пов'язані з видом діяльності, а й особистісні якості, професійно важливі для будь-якого виду професійної діяльності (В.Д. Шадриков). Це, насамперед, відповідальність, самоконтроль, професійна самооцінка, що є важливим компонентом професійної самосвідомості, а також більш специфічні, такі як: емоційна стабільність, тривожність, ставлення до ризику. Особливості перебігу нервових процесів і деякі властивості темпераменту (зокрема, екстра-інтроверсія) також виявляються значущими в багатьох видах професійної діяльності, тому що слугують основою для низки професійно важливих якостей особистості: емоційної стабільності, тривожності, схильності до ризику, самооцінки.

Специфіка вищих навчальних закладів фізкультурного напрямку полягає в тому, що найважливішим компонентом змісту професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту є інтенсивна рухова діяльність, тобто процес навчання здійснюється за допомогою й через різноманіття фізичних вправ. Тому студент у процесі професійної підготовки повинен оволодіти не тільки загальнопедагогічними знаннями та вміннями, а й спеціальними якостями, які залежать від його рухово-технічного потенціалу.

У процесі підготовки й навчання майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту складаються ті орієнтири, навички, знання, які надалі великою мірою

будуть визначати особистість у галузі фізичного виховання та спорту, її реальне місце й значущість у суспільстві. Таким чином, резерви поліпшення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту необхідно шукати в системі вищої школи.

На основі здійсненого аналізу наукової літератури з обраної проблеми дослідження, а також на підставі власного досвіду ми вважаємо, що ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту неможлива без якісної практичної підготовки. Майбутній тренер-викладач повинен бездоганно технічно продемонструвати передбачені програмою фізичні вправи й виконати без ускладнень будь-які контрольні нормативи з навчальної програми школи або вищого навчального закладу. За допомогою професійної підготовки майбутній тренер-викладач здобуває повагу та авторитет в учнівському середовищі, у результаті чого ефективність педагогічного впливу такого викладача-майстра значно підвищується. Тому, на нашу думку, необхідно вдосконалювати процес розвитку рухових якостей майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту як професійно значущих, без яких досягнення вершин професійної культури й професійної майстерності стає неможливим навіть теоретично. Основними завданнями рухової підготовки мають бути узагальнення й поглиблення теоретичних знань у цій галузі, а також формування спеціальних умінь і навичок.

На підставі теоретичного аналізу та власного досвіду, професійна компетентність майбутнього тренера-викладача розглядається нами як інтегративна характеристика особистості, що визначається рівнем оволодіння фундаментальними знаннями в галузі фізичної культури й спорту та суміжних дисциплін, професіоналізму й здатності повною мірою, відповідно до соціально значущих аспектів реалізувати професійні знання, уміння та навички в майбутній професійній діяльності.

Отже, якість професійної підготовки майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту у вищому навчальному закладі являє собою складну багатофакторну, багатогранну та багатофункціональну проблему. Вирішення питань, пов'язаних з підготовкою фахівців означеного напрямку, на нашу думку, можливо лише за умови комплексного дослідження та аналізу всіх складових організації цього процесу у взаємозв'язку.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності у вищих навчальних закладах окреслив деякі аспекти теоретичного підґрунтя описаної проблеми. Визначено, що сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах України потребує вдосконалення відповідно до вимог і тенденцій сучасного суспільства. З'ясовано, що в процесі підготовки тренера-викладача до майбутньої професійної діяльності повинні формуватися такі якості особистості, як: самостійність, відповідальність, здатність пристосовуватися до швидкозмінного навколишнього середовища, а також, згідно зі специфікою фізкультурної спрямованості, студент повинен оволодіти не тільки загальнопедагогічними знаннями та вміннями, а й спеціальними якостями, які залежать від його рухово-технічного потенціалу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в опрацюванні та вивченні інших аспектів процесу підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності у вищих навчальних закладах.

Література

1. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III // Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів (станом на 01.02.2003 р.). – Х. : Гриф, 2003. – С. 37–95.
2. Арановская Н. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / Н. Арановская // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 115–119.
3. Демінський О.Ц. Дидактичні основи оптимізації спортивного тренування / О.Ц. Демінський ; Державний комітет молодіжної політики, спорту і туризму України, Донецький держ. ін-т здоров'я, фізичного виховання і спорту. – К. : Вища школа, 2001. – 238 с.
4. Карпюк Р.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика : монографія / Р.П. Карпюк. – Луцьк : ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2008. – 504 с.
5. Матушанский Г. Подготовка преподавателя высшей школы в условиях её модернизации / Г. Матушанский, Г. Завада // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 27–32.
6. Осадчук О.Л. Регулятивная компетенция как результат профессиональной подготовки педагога / О.Л. Осадчук // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 1 (79) – С. 40–43.
7. Сальников Н. Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели / Н. Сальников, С. Бурухин // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 3–12.
8. Шершньова В. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза / В. Шершньова, О. Пережожева // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 152–153.
9. Черноштан А.Г. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.Г. Черноштан. – Луганськ, 2002. – 20 с.
10. Шиян Б.М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Б.М. Шиян ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 50 с.

СКІРКО Р.Л.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Підготовка майбутніх психологів до професійної діяльності передбачає формування компетентності в галузі вивчення індивідуальності і соціальної природи людини, особливостей соціальних груп та індивідів у конкретних обставинах суспільного життя; засвоєння методів впливів, вияву їхніх можливостей у міжособистісному спілкуванні; надання безпосередньої допомоги конкретній людині чи групі людей у розв'язанні їхніх психологічних і соціально-психологічних проблем. З метою виявлення організаційно-педагогічних умов, що найбільше сприяють ефективності формування соціальної компетентності майбутніх психологів, був проведений формувальний експеримент.

У довідковій літературі надаються різні тлумачення поняття “умова”, які мають багато спільного. Так, у “Філософському енциклопедичному словнику” зазначено: “умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність” [6, с. 482].

Науковці спеціально визначають термін “педагогічна умова” як певну обставину чи обстановку, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [3, с. 97].

А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: а) зовнішні: позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат то-

що; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [5].

Педагогічними умовами вважають обставини, що сприяють розвитку чи гальмуванню навчально-виховного процесу, їх визначають як комплекс засобів, наявних у навчального закладу для ефективного здійснення навчально-виховного процесу. На думку О. Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [1].

Організаційно-педагогічні умови є різновидом педагогічних умов, які залежать від особливостей організації навчально-виховного процесу. Б.Г. Чижевський вказує, що організаційно-педагогічні умови відображають “функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах” [7, с. 82].

Механізми педагогічної організації, які покладено в основу забезпечення організаційно-педагогічних умов, охоплюють усі рівні й сфери взаємодії між викладачами, студентами та іншими суб'єктами освітнього процесу, виконують інтегральну функцію й забезпечують взаємозв'язки з громадськими об'єднаннями та іншими соціальними структурами. Ці механізми створюють передумови участі студентів у суспільних відносинах через засвоєння ідей, вимог, норм і цінностей, що панують в освітньому закладі.

Мета статті – розкрити організаційно-педагогічні умови, що найбільшою мірою сприяють ефективності формування соціальної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

До організаційно-педагогічних умов формування соціальної компетентності ми відносимо ті умови, які цілеспрямовано створюються в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу з метою забезпечення ефективності розвитку виокремлених компонентів соціальної компетентності: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, поведінкового. До них належать умови організації взаємодії в системах “студент – студент”, “студент – студентський колектив”, “студент – викладач”, “студент – професія”, “студент – громадська організація”. Загальною умовою, що сприяє розвитку основних компонентів соціальної компетентності, є реалізація моделі формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у педагогічному процесі вищого навчального закладу, яка буде включати: підготовку викладачів, проведення тренінгів різних сторін соціальної компетентності, упровадження спецкурсів і застосування діагностичного інструментарію для забезпечення контролю за розвитком цього процесу та подальшої його корекції.

Забезпечення такої умови, як реалізація дослідної моделі формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у педагогічному процесі вищого навчального закладу, передбачала, по-перше, відповідну підготовку викладачів. Для цього було розроблено програму та спеціально організовано заняття постійно діючого науково-методичного семінару “Формування соціальної компетентності майбутніх психологів в діяльності педагога вищої школи”, метою якого є підвищення майстерності викладачів у здійсненні комплексу впливів на різноманітні компоненти соціальної компетентності студентів. Необхідним виявився аналіз навчальних планів і програм гуманітарних дисциплін та позааудиторної роботи з

метою посилення їх соціальної спрямованості; ознайомлення з технологією формування соціальної компетентності, удосконалення володіння викладачами методами, організаційними груповими формами роботи зі студентами, які впливають на формування соціальної компетентності майбутніх фахівців. У результаті проведення науково-практичних семінарів з викладачами психологічного факультету, як показали результати проведеного анкетування, зросла їх самооцінка готовності до формування соціальної компетентності майбутніх психологів. Низького рівня цієї готовності не виявлено. Середній рівень відзначили 45% респондентів, високий – 55% викладачів вищої школи. У навчальній та позанавчальній роботі з майбутніми психологами було організовано педагогічний супровід як форму партнерської взаємодії на засадах глибокого розуміння особистості, в якій створюються умови для реалізації її здібностей, задоволення й розвитку потреб, досягнення бажаного успіху. Потребу в організації такого виду діяльності гостро відчули в процесі проведення тренінгів, коли студенти виявляли свої сильні емоції, розгубленість і невміння впоратися із ситуацією.

У ході експериментальної роботи викладачі, які здійснювали такий супровід, забезпечували стійку гуманістичну, ціннісно спрямовану взаємодію, під час якої узгоджувались смисли діяльності й створювались умови для формування особистісної позиції студентів. Змістом такого супроводу стали допомога та підтримка студента у процесі опанування знаннями, вміннями, досвідом і цінностями, які є основою соціальної компетентності, у подоланні проблем, що виникають у процесі конструктивної соціалізації особистості. Педагогічний супровід формування соціальної компетентності як форма партнерської взаємодії викладача й студента сприяє самопізнанню, самостворенню, саморозвитку, самореалізації соціальних потреб, здібностей майбутніх психологів; дає змогу підвищити ефективність їх соціальних і професійних дій.

Педагогічний супровід здійснювався шляхом консультування (індивідуального, групового), аналізу й подолання навчальних і соціальних проблем із застосуванням морально-етичних критеріїв, формування настанови на розуміння оточуючих. Педагогічний супровід спирався на організацію колективної рефлексії як групової дослідної діяльності в пошуку узгоджених рішень особистісно значущих соціальних проблем як актуальних зон розвитку власної життєздатності.

З метою забезпечення умов для формування соціальної компетентності майбутніх психологів було організовано роботу студентського клубу який, за вибором студентів, дістав назву “Соціальний успіх”. На основі створеної мотиваційної та когнітивної основи соціальної компетентності організовано специфічну діяльність, яка дала змогу поглибити самопізнання, спрямувати роботу із самовдосконалення студентів, відпрацювати соціальні вміння й навички, розширити соціальний досвід, вплинути на ціннісну сферу особистості шляхом організації соціально значущих справ.

У таких умовах студенти могли не тільки отримати нову інформацію, обговорити цікаві книги, обмінятися досвідом, попрацювати над собою, а й відпочити, отримати задоволення від спілкування один з іншим, ігрових вправ, захопливих домашніх завдань, реалізувати творчі здібності. Діяльність клубу була спланована і проведена за такими напрямками: пізнавальна, комунікативна, рефлексивна, соціально значуща, творча, гедоністична, рекреаційна, діяльність із

самовдосконалення. Планування занять клубу відбувалось за активної участі студентів, яким було запропоновано перше заняття присвятити знайомству, встановленню контакту, правил, довірливих стосунків, узагальненню пропозицій щодо перспектив подальшої роботи. На цьому занятті було обрано деякі види діяльності, які становили предмет інтересу його учасників: тренінг формування соціальної компетентності, обмін соціальним досвідом, співпраця з громадськими організаціями, обговорення соціально-психологічних книг і журналів, обмін літературою, дискусії, бесіди, вечори та конкурси тощо.

У роботі клубу широко застосовувалися методи аналізу процесів, які виникали під час студентської взаємодії в клубі, активно-пошукові методи для формування дослідницького ставлення до соціальних проблем; тренінгові вправи для розвитку соціальних умінь, методи рефлексивного аналізу соціальних ситуацій та прийняття відповідних рішень, методи групової дискусії при обговоренні конкретно заданих ситуацій соціального й соціально-психологічного характеру.

На засіданнях клубу використовувалися такі форми дискусій, як: “круглий стіл” (дискусія, в якій на рівних відбувається обмін думками), панельна дискусія (спочатку студенти обговорюють проблему в підгрупі, після чого позиція висловлюється в групі); симпозіум (після повідомлень студентів відбувається обмін думками); дебати (створюється команда доповідачів та опонентів, що представляють протилежні позиції й різні варіанти розв’язання проблеми).

Вибір тренінгової форми роботи був дуже важливим з погляду його відповідності меті формування соціальної компетентності. Загальновідомим є той факт, що тренінг є різновидом навчання шляхом безпосереднього проживання та усвідомлення досвіду, який виникає в міжособистісній взаємодії. Соціально-психологічний тренінг, у свою чергу, є активним навчанням шляхом набуття життєвого досвіду, який моделюється в груповій взаємодії людей. Як активний метод підготовки, тренінг дає змогу забезпечити плавний перехід від пізнавальної діяльності до професійної.

Тренінг формування соціальної компетентності був розроблений для майбутніх психологів і впроваджений у практику роботи клубу. Він дав можливість здійснювати формування комунікативних, перцептивних, експресивних, прогностичних, соціально-аналітичних, соціально-регулятивних умінь; навичок соціальної взаємодії в типових і складних ситуаціях; рефлексію адаптаційного, організаційного, самоактуалізаційного, комунікативного, соціально-професійного досвіду. Під час організації занять передбачено вирішення таких завдань, як: активізація процесу самопізнання й саморозвитку студентами власної соціальної компетентності, мотивів і цінностей, знань та вмінь, навичок і досвіду соціальної діяльності; підвищення усвідомлення студентами особливостей власних соціальних ролей, стереотипів поведінки. На заняттях клубу обговорювались новини із сайтів громадських організацій, пропозиції щодо участі в проектах та акціях, які ними організуються. У результаті студенти ставали не тільки учасниками акцій, а й організаторами проектів.

Наступним кроком стало впровадження розробленого спецкурсу “Соціальна компетентність практичного психолога як чинник розвитку його професіоналізму” в практику аудиторної роботи з майбутніми психологами в процесі професійної підготовки у ВНЗ. Запропонований спецкурс було розраховано на 20 годин. Програма спецкурсу входить до змістового компонента дослідної моделі й технології формування соціальної компетентності майбутнього спеціаліс-

та. Викладання спецкурсу дало змогу створити умови для засвоєння студентами соціальних знань і вмінь, соціально компетентної поведінки відповідно до розробленої програми, що розкривала зміст лекційних і практичних занять.

Істотний вплив на формування соціальної компетентності справляють соціально значущі проекти громадянської та соціально-професійної спрямованості. Вони поєднують дозвілєву й навчальну діяльність, створюють умови для вияву соціальної активності, соціальної позиції, відпрацювання соціальних вмінь. Один із проектів соціально-професійної спрямованості організований у співпраці з громадською організацією “Діти Запоріжжя” з метою надання допомоги майбутнім випускникам інтернатів.

Сприяння співпраці студентів з громадськими організаціями давало змогу виконати багато завдань, безпосередньо пов’язаних із розвитком соціальної компетентності: залучення студентів до активної участі в суспільному житті України; створення умов для спілкування студентів з молоддю з інших міст України на підставі спільних соціально значущих інтересів; організація суспільно значущого дозвілля молоді, яке сприяє інтеріоризації загальнодержавних та загальнолюдських, духовних і культурних цінностей; сприяння розвитку соціальних інтересів студентів, залучення їх до реалізації наукових освітніх програм, творчого саморозвитку особистості; збагачення досвіду теплих стосунків щирої турботи.

Таким чином, урізноманітнення форм навчальної, позанавчальної соціально спрямованої діяльності виявилось умовою продуктивного впливу на формування соціальної компетентності студентів, їх соціальної активності й відповідальності зокрема. Клубна форма роботи дала змогу задовольнити потреби студентів у проведенні дозвілля та спрямувати його в соціальну площину. Тому, на нашу думку, змістовно організована соціально значуща позанавчальна діяльність має значні педагогічні можливості щодо формування соціальної компетентності в майбутніх психологів.

Висновки. Отже, організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх психологів – це сукупність дій та взаємодій, яка забезпечує внесення прогресивних змін у цілісне функціонування їхньої професійної підготовки з урахуванням конкретної соціальної ситуації й дає змогу підвищити рівень сформованості означеної компетентності студентів. Загальною умовою, що сприяє розвитку всіх компонентів соціальної компетентності, є реалізація системи роботи з формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у педагогічному процесі вищого навчального закладу, яка включає: підготовку викладачів, проведення тренінгів різних сторін соціальної компетентності, упровадження спецкурсів та застосування діагностичного інструментарію для забезпечення контролю за розвитком цього процесу й подальшої його корекції.

Література

1. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук / О.Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
2. Дубов С.И. Развитие коммуникативно-управленческой компетентности руководителей в условиях тренингового взаимодействия : автореф. дис. ... канд. псих. наук / С.И. Дубов. – М., 2003. – 17 с.
3. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко ; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.
4. Мельниченко В.В. Організаційно-педагогічні умови управління професійно-технічним училищем сільськогосподарського профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.В. Мельниченко ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 284 с.
5. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А.М. Алексюк, А.А. Аюрян, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.

6. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

7. Чижевський Б.Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні / Б.Г. Чижевський. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 1996. – 249 с.

СТАДНІЧЕНКО Н.В.

ВПЛИВ МИСТЕЦТВА ТЕАТРУ НА КУЛЬТУРНЕ ТА СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ

*Якщо ти хочеш насолоджуватися мистецтвом –
то ти повинен бути художньо освіченою людиною.*
К. Маркс

Складовою формування особистості є розвиток її естетичної культури, виховання почуттів, ідеалів, естетичного ставлення до навколишнього світу. Естетична культура впливає на збагачення духовності, на закладання моральних засад, що є особливо актуальним для нашого часу. Естетичне сприйняття дійсності залежить від рівня обдарованості індивідуума, від психологічних і життєвих установок, від прагнення до самовдосконалення. Сприйняття естетичних об'єктів, тобто творів мистецтва, є суто індивідуальним процесом, і тут велике значення має емоційна відкритість суб'єкта, бажання знайти відповіді на життєво важливі питання. Мистецтво сприяє налагодженню морально-етичних відносин у соціумі, пробудженню творчої активності та стимулює прагнення до самовизначення. Тому, на наш погляд, назріла гостра необхідність в активізації використання творів мистецтва для формування особистості.

Сучасна педагогіка розглядає театральне мистецтво як один з допоміжних засобів впливу на особистість, на формування естетичних і морально-етичних установок молодшого школяра, підлітка, студента. Театральне мистецтво, впливаючи на емоційно-чуттєву сферу кожного індивідуума, впливає загалом на суспільство, формуючи рівень загальної культури, художнього смаку, а також диктує ідейні та морально-етичні норми співжиття в соціумі. Про це писали В. Андрущенко, Г. Бояджієв, З. Корогодський, Л. Курбас.

Мета статті полягає в аналізі та визначенні впливу мистецтва на культурне та соціальне становлення молоді.

Прагнення до мистецтва, прагнення до естетичної насолоди є для людини природним, а значить, необхідним. Коли людина бажає розвивати свою схильність до творчості, збагачувати свій духовний світ нескінченною кількістю вражень, які відкриває мистецтво, то радість її буття багаторазово зростає.

Театр розвивається не лише завдяки щоразу новій генерації обдарованих людей, творців, які протягом багатьох століть збагачували його, робили цікавим для загалу на кожному етапі суспільної еволюції. Незмінна популярність театру пов'язана ще й з тим, що є мільйони любителів мистецтва, для кого театр є невід'ємною частиною життя, які не лише самі прагнуть отримати насолоду від спілкування з мистецтвом, а й поділитися враженнями з друзями, знайомими, таким чином залучаючи їх до його чарівного світу. Для справжнього любителя та знавця театру він нескінченно щедрий на враження, на відкриття, на емоційні потрясіння, на радість від спілкування з високим мистецтвом.

Як і будь-який інший вид мистецтва, театр потрібно навчитися розуміти, сприймати, потрібно навчитися розшифровувати його знаки, символи й уже по-

тім полюбити. Це вміння розвиватиметься в міру того, як молодий театрал розширюватиме свій глядацький досвід, а саме: частіше дивитиметься вистави, читатиме п'єси, аналізуватиме побачене та прочитане, ознайомиться з історією театру, оволодіє спеціальними теоретичними знаннями з галузі акторської майстерності. Така підготовка потребує немало зусиль розумових і душевних, цей процес дуже особистий, інтимний і проходить у кожного по-особливому, але він є необхідним для підготовки до процесу сприйняття художньої творчості, бо естетична культура суб'єкта, тобто глядача, твориться за тими самими законами, за якими твориться, власне, об'єкт, тобто мистецтво. І засвоювати ці закони необхідно щоразу, чи переглядаючи прем'єрну виставу в театрі, чи спілкуючись з друзями з приводу побаченого, чи знайомлячись зі спеціальною літературою, вдосконалюючи в собі вже досягнуте, і збагачуватись новим.

Як говорив історик театру Г.Н. Бояджієв, театр має два обличчя. Одне його обличчя – сцена; інше, спільне для всіх присутніх обличчя народжується в залі, де глядач, невідривно слідкуючи за життям сценічних героїв, переживає, пропускає через себе, власне, відображає на своєму обличчі все, що відбувається на сцені. Тут і сміх, і гнів, і співчуття, і осуд – повна гама почуттів, на які лише здатна людська природа. Напружена тиша в глядацькій залі не є свідченням спокійного відстороненого споглядання вистави, цей спокій лише зовнішній. У такі хвилини найбільшого внутрішнього напруження глядачі переживають емоції, які не завжди можуть бути викликані ситуаціями буденного життя. Ці потрясіння будуть тим глибші, тим сильніші, чим більшою була зосередженість глядача у процесі сприйняття вистави, чим повнішою була підготовка до зустрічі з мистецтвом. Власне, бажання пережити момент катарсису, тобто очищення через емоційне потрясіння, і приваблює глядачів до театру. Така магічна сила впливу на людину притамана всім видам мистецтва, але в театрі вона демонструється найбільш наочно, бо передається безпосередньо від актора до глядача відповідно до сценічного закону єдності часу та простору, тобто тут і тепер. Лесь Курбас у “Маніфесті молодого театру до глядачів” проголошував від імені акторів: “Ми, актори, що знаємо чарівну владу перевтілення, найсвітлішу радість трансформації і насолоду досягнень, не можемо відмовити собі в щасті втягти публіку в коло нашої дії, примусити її забути себе, стати нашим співучасником” [7].

Заради співучасті, співпереживання люди щовечора наповнюють театральні зали й насолоджуються мистецтвом, витрачаючи на це власний час, але отримують щедрі винагороди, бо йдуть з театру збагаченими та щасливими. Значить, існує тисячоліттями вирощене почуття – потреба в естетичному сприйнятті світу. Потреба ця має давнє походження.

Язичницький обряд у родовому суспільстві формував відповідні норми етики й моралі, античний театр, завдяки драматургії Есхіла, Софокла, Евріпіда, пропагував ідеї свободи особистості, патріотизму. Комедії Арістофана були спрямовані на критику певних негативних суспільних явищ, що пробуджувало в народі негативне ставлення до владних структур. Комедії Менандра формували норми співжиття людей у сім'ї й соціумі.

Театр часів Римської імперії, зосереджуючи увагу на окремо взятій людині, на формуванні її самосвідомості у творах Плавта, Теренція, разом з тим пропагував девіз “хліба й видовищ!”, що скерувало розвиток театру на примітивно-

розважальний шлях, цим самим стимулюючи прояви низьких інстинктів. Масові містеріальні дійства епохи середньовіччя мали відверто релігійний характер. Вистави в жанрі мораліте пропагували певні морально-етичні норми людського життя, позитивно впливаючи на процес виховання підлітків.

Театр епохи Відродження набув широкої популярності завдяки високим зразкам драматургії У. Шекспіра, Ж.Б. Мольєра, які диктували норми поведінки в усіх сферах суспільного життя.

У театрі епохи класицизму герої п'єс П. Корнеля і Ж. Расіна, демонструючи високі моральні якості героїв, знаходили схвальний відгук у глядацької спільноти.

Театр епохи Просвітництва активно відстоював ідею соціальної рівності людей, стверджував матеріалістичні погляди на природу, проголошував нові естетичні норми, відмінні від тих, які були характерні для класицистичного напрямку в мистецтві. Драматурги Вольтер, Д. Дідро своєю творчістю пропагували просвітницькі ідеї, бажаючи активізувати процес зміни суспільного ладу.

Театр епохи романтизму вивів на сцену героїв п'єс І.Ф. Шіллера, які були прикладом для наслідування серед прогресивно налаштованої молоді.

Театр XIX–XX ст. активно відгукувався на суспільні зміни, формуючи громадянську позицію сучасників, здатність до самоаналізу, виконуючи важливу просвітницько-пізнавальну та художньо-естетичну функцію.

Мистецтво – найочевидніший показник пробудження духовної сили людей. Схильність до творчості, бажання насолоджуватися її результатами свідчить про глибокі якісні зміни в інтелектуальній та емоційній сферах свідомості людини, пережитих у давні часи. Мистецькі витвори, що належать представникам давніх культур свідчать про нерозривну єдність між буттям людини та її прагненням до творчості. Велич театру – у його здатності бути грандіозним вмістилищем морального й соціального досвіду людства, у його здатності дати безсмертя людському духу. З раннього дитинства, до моменту зародження самосвідомості мистецтво входить у людське життя у вигляді пісень, ігор, танців, казок, театральних вистав та сотнями інших шляхів, безперервно поглиблюючи свій вплив, формує віддавна й донині людські душі.

Г.Н. Бояджієв [3] у процесі відносин між театром і реальною дійсністю виділив три фази:

- об'єктивна реальність зображена в драматичному творі;
- сценічне втілення драматичного твору;
- сценічне життя, сприйняте глядачами.

Тобто реальне життя повертається до своїх витоків уже у вигляді глядацьких вражень, збагачене духовно та естетично.

Тотальний вплив театру є можливим, тому що він вбирає в себе всі багатоскладові форми відносин людини із суспільством, з природою, із самою собою. Театр діє силою нетлінності своїх образів, своєю гармонією, своїм моральним впливом. І чим значніша і глибша свідомість людини, тим більш розвинуте в ній художнє чуття, тим більша дія на неї мистецтва, тим виразніше бачить людина суть буття й перспективу майбутнього.

“Початок сприйняття театру” існує як момент нашого суб'єктивного прилучення до “магії” сценічної творчості. Вхідження у світ театру відбувається в

кожної людини по-своєму. Це не залежить від статусу театру, його архітектурних особливостей, бо завжди є головне – актори на сцені та глядач у залі.

Запорізький Театр юного глядача був відкритий у 1979 р., який постановою ЮНЕСКО було проголошено роком дитини, тому основна частина його репертуару мала певну вікову спрямованість. Більшість вистав була розрахована на зовсім маленьких глядачів та підлітків, так звану середню паралель. І якщо на казкових виставах у залі стояла тиша або починалася бурхлива дитяча реакція на події, що відбувалися на сцені, то вистави для підлітків проходили більш складно. Сам факт колективного примусового приходу до театру викликав у них протест, і тому взаємодії акторів і глядачів не відбувалося, швидше, навпаки, ставалося взаємовідштовхування, незалежно від якості самої вистави. На жаль, у юних глядачів на той час не були сформовані елементарні культурні навички, щоб мати можливість насолоджуватися мистецтвом театру. Це була не їх вина, а швидше, їх біда, бо більшість підлітків відвідувала театр вперше і як поводитися просто не знала. Не знала також того, що театр може бути цікавим, захопливим, варто лише докласти зусиль, прислухатися, зрозуміти, підкоритися його впливу. Але в підлітковому віці всяка спроба підкорення, впливу зі сторони сприймається агресивно, тому протягом перших кількох років на виставах для цієї категорії глядачів стояв гамір, на сцену летіли кульки, і театральні та шкільні педагоги не могли нічого змінити. Пізніше, коли піросло покоління дітей, виховуваних на чудових казкових виставах ТЮГу, для яких театр вже став життєво важливою необхідністю, глобальна проблема дисципліни в глядацькому залі поступово зникла. До театру почали приходити молоді люди, які свідомо, самостійно обирали для перегляду ту чи іншу виставу.

Дуже цікавим моментом у розвитку особистості, на наш погляд, є перехід молоді людини зі шкільних тепличних умов до навчання у вищому чи середньому спеціальному навчальних закладах, тобто до студентського життя. У цей момент у неї змінюється уявлення про життя в цілому та про своє місце в цьому житті, змінюються пріоритети. Вона починає швидко засвоювати ті норми поведінки, які диктує їй нове середовище, або навпаки, виказує їм спротив. Також є відмінність між поведінкою в театрі, реакціями, сприйняттям творів мистецтва у студентів першого курсу і третього чи четвертого. Перший курс – це вчорашні школярі, для яких важливим є ствердження себе як особистості в новому колективі. Їх реакції більш відкриті, активні. Студенти-старшокурсники в більшості своїй реагують стриманіше, театральна вистава пробуджує в них ті глибокі психологічні, емоційні процеси, заради яких люди відвідують театральні вистави, бо ними вже засвоєні певні поведінкові норми та необхідні знання.

Займаючись викладацькою діяльністю, ми маємо можливість спостерігати, як поступово студенти акторського факультету з підлітків, які, крім загальних слів захоплення зовнішньою стороною акторської професії (квіти, оплески тощо), нічого більше не могли відповісти на запитання, чому ними була обрана саме ця професія. Але вже до кінця навчання на першому курсі вони починають розуміти, що все не так просто, що зовнішня сторона театру нічого не варта без праці, без професійних вправ, тренінгів, роботи над голосом тощо. Без усього цього неможливо оволодіти професією. Це також неможливо без лекцій зі спеціальних та загальноосвітніх дисциплін, зокрема літератури, психології. Те, що

курс лекцій з психології входить до програми професійної підготовки майбутнього актора, дає можливість студенту зробити глибокий психологічний аналіз характеру зображуваного персонажа, допомагає проникнути в найпотаємніші куточки його свідомості, висвітлити їх, виправдати та донести до глядача, що сприятиме взаємозбагаченню і студента, і глядача.

Із часом дуже змінюється повсякденна поведінка студентів першокурсників в аудиторії. На перших заняттях кожна невдача колеги, який працював на майданчику зустрічалася глузливым сміхом, на третьому році навчання студенти співчутливо мовчать або намагаються допомогти розібратися, аналізують, залишаються після занять, щоб допрацювати ту чи іншу сцену. Це дуже важливо, тому що театр – це, перш за все, робота колективна.

Висновки. На прикладі творчої діяльності ТЮГу розглянуто результати благотворного впливу театру на духовне збагачення кількох поколінь глядачів. На казкові вистави, які є золотим фондом театру, глядачі-батьки приводять своїх дітей, тому що свого часу саме в театрі вони пережили своєрідне культурне, емоційне народження і з віком зрозуміли, наскільки важливий театр для гармонійного розвитку дитини.

Актор, залишаючись сам на сам зі своєю роллю, створює художній образ, а разом з тим створює себе як творчу особистість і так само творить глядача, і в цьому полягає найголовніший, найнеобхідніший для людини сенс театру як явища суспільно значущого.

Література

1. Загальна психологія / [за ред. В.В. Богословського, А.Г. Ковальова, А.А. Степанова]. – М. : Освіта, 1981.
2. Бояджиев Г.Н. Душа театра / Г.Н. Бояджиев. – М. : Молодая гвардия, 1974. – 368 с.
3. Бояджиев Г.Н. От Софокла до Брехта за сорок театральных вечеров / Г.Н. Бояджиев. – М. : Просвещение, 1981. – 336 с.
4. Бутенко Э. Имитационная теория сценического перевоплощения / Э. Бутенко. – М. : Прикосновение, 2004. – 271 с.
5. Захава Б.Е. Мастерство актёра и режиссёра / Б. Захава. – М. : Искусство, 1999. – 150 с.
6. Корогодский З.Я. Первый год. Начало / З.Я. Когородский. – М. : ВТО, 1974. – 112 с.
7. Курбас Л. Березиль / Л. Курбас. – К. : Дніпро, 1978. – 518 с.
8. Мокульський С. Історія західноєвропейського театру. Античний театр. Середньовічний театр. Театр епохи Відродження : посібник для театральних вузів, училищ і студій / С. Мокульський. – М. : Худож. лит-ра, 1936. – Ч. 1. – 600 с.
9. Стрелер Д. Театр для людей / Д. Стрелер. – М. : ВТО, 1984. – 307 с.

СТАРОВОЙТ С.М.

КВАЛІФІКАЦІЙНІ РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасний стан економіки України, а також намічені напрями її реформування не залишають сумнівів у тому, що в умовах ринку утриматися на робочому місці зможе лише висококваліфікований працівник, який досконало володіє своєю професією та озброєний необхідними спеціальними знаннями, що дають змогу швидко змінювати спеціалізацію в рамках цієї професії або саму професію в межах однієї групи професій. Сьогодні можна констатувати, що суспільство упритул підійшло до тієї позначки в соціально-політичному та економічному реформуванні, за якою виникає конкуренція кваліфікованої робочої сили.

У ситуації, що склалася, коли інститути соціального захисту людини не встигають за темпом перетворень, які відбуваються, і більшість членів суспільс-

тва опиняється беззахисною перед ринком, найбільшим гарантом для працездатної частини населення може стати наявність професійної освіти.

У свою чергу, освіта й професійне навчання стають важливою частиною ключових проблем забезпечення темпів зростання в умовах економічного середовища, а професійне лідерство робітників – стратегічним товаром країни, посилюється інтерес до теорії “людського капіталу” [3].

Мета статті – розкрити особливості професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах вищої професійно-технічної школи.

Професійна підготовка висококваліфікованого робітника вимагає нових підходів до організації навчання, зміни змісту всього процесу професійної підготовки, застосування сучасних і ефективних технологій навчання, які забезпечували б його оптимальні терміни й відповідали запитам виробництва (ринку праці) у робітничих кадрах потрібного рівня кваліфікації. При цьому головним результатом професійної підготовки таких кадрів має бути не лише набуття визначеної навчальними програмами суми знань, умінь і навичок, а і їх здатність до самовдосконалення та швидкої адаптації до змін на виробництві, що характеризується професійною компетентністю. Професійно компетентний робітник в умовах сучасного виробництва – це професіонал, який не лише здобув повний обсяг знань, умінь та навичок, а й відзначається особливим ставленням до виконуваної роботи, до виробництва, знає суть проблем та вміє їх практично вирішувати.

Підготовка сучасного робітника в умовах ринкової економіки має відповідати ряду вимог:

- він повинен уміти самостійно оновлювати знання;
- творчо мислити, ставити проблеми та вирішувати їх;
- приймати оригінальні рішення в нестандартних ситуаціях;
- бути соціально активною особистістю.

Вирішення цих проблем можливе лише за умов постійного зростання рівня освіченості, кваліфікації, професійної компетентності, майстерності, культури, організованості інженерно-педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів.

Одним із нових напрямів підвищення якості навчально-виховного процесу є технологічний підхід до навчання, головними перевагами якого є повне управління навчальним процесом, відтворення всіх навчальних дій, оперативний зворотний зв'язок і корекція навчального процесу. Саме такий підхід є гарантією досягнення запланованих результатів, виражених у діях осіб, які навчаються, і послідовній організації інженера-педагога на реалізацію чітко сформульованих цілей навчання.

Новим напрямом підготовки робітників є професійне навчання, сутність якого полягає в інтеграції освіти, науки й виробництва.

На думку А.Л. Кондратьєва, існує п'ять основних суперечностей між тим, що і як вивчав студент у вищому професійно-технічному навчальному закладі, і тим, чим він буде займатися в освітньо-виховних інституціях:

- між абстрактним предметом майбутньої професійної діяльності й реальним предметом професійної діяльності спеціаліста;
- між диференціацією досвіду, знань у навчальних дисциплінах і системним використанням у подальшій трудовій діяльності;

- між опорою на традиційні засоби навчання й залученням до професійної діяльності всіх сутнісних сил особистості спеціаліста;
- між індивідуальним характером навчальної діяльності студента й колективним характером професійної діяльності, яка передбачає обмін досвідом із колегами, взаємодію та спілкування з ними й студентами;
- між пасивною позицією студента в традиційному навчанні (епізодичне виконання завдань, періодичні відповіді на запитання викладача тощо) та принциповою, активною, ініціативною позицією спеціаліста в навчально-виховній діяльності цього закладу [7].

У традиційному розумінні навчальна й професійна діяльність принципово різні, оскільки при переході від навчання до праці справа не зводиться до простого застосування знань на практиці. Якщо в пізнавальній діяльності знання є її предметом, тобто тим, на що спрямована активність студента, то в професійній діяльності ці знання, вміння мають перетворитися на засіб вирішення принципово інших завдань. Процес такого перетворення є надто важливим і складним для молодого фахівця. Саме необхідність полегшити цей перехід зумовила вимоги інтеграції вузівського навчання та процесу цілісної інженерно-педагогічної діяльності, що, у свою чергу, забезпечує умови для розвитку в студентів пізнавальних і професійних інтересів.

Доречно відзначити, що вирішальною умовою реалізації професійного навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців є оволодіння ними інтерактивними методами (різноманітними іграми, дискусіями, моделюванням технологічних ситуацій тощо), сутність яких полягає в системному включенні до процесу пізнання інтелектуальної, емоційної та практичної сфери особистості.

Загалом аналіз і досвід реалізації нових навчальних технологій доводять, що всі вони не є самоціллю, проте дають змогу кардинально змінити навчальну й соціальну мотивацію студентів, розвивати їхню пізнавальну активність, самостійність і здатність до творчості, що, у свою чергу, є важливою умовою формування їхньої професійної спрямованості [7].

Прикметними для гнучкого й висококваліфікованого ринку праці є постійне вдосконалення, оновлення професійних умінь і навичок, підвищення кваліфікації фахівця протягом усієї трудової діяльності. Одночасно відчувається брак кваліфікованих технічних спеціалістів, кваліфікованих і напівкваліфікованих робітників. Цей дисбаланс у системі професійної освіти є однією з найбільших перепон на шляху до економічного прогресу.

Під педагогікою професійної освіти, або (застосовуючи найбільш поширене поняття) під професійною педагогікою, слід розуміти таку галузь теоретичного та практичного наукового знання, що поширюється на всю систему професійної підготовки людини, незалежно від її віку, рівня попередньої освіти, об'єктів, характеру й профілю трудової та професійної діяльності.

Поняття “кваліфікація”, “компетентність” та “компетенція” належать до основних понять професійної педагогіки. Дамо визначення цих понять і розглянемо рівні їх співвідношення.

Кваліфікація (від лат. *qualis* – який за якістю та *facio* – роблю) – це рівень підготовленості людини до виконання того чи іншого виду професійно-трудої діяльності; наявність у неї знань, умінь і навичок, потрібних для виконання певного виду роботи [5; 8]. Можна також сказати, що кваліфікація – це рівень оволодіння професією.

Кваліфікація має такі параметри: рівень кваліфікації, який визначається складністю й обсягом завдань та обов'язків, що виконує робітник; кваліфікаційна спеціалізація, яка визначається певною галуззю потрібних знань.

При цьому підкреслюється, що: фахівці однієї професії можуть мати різну кваліфікацію; незалежно від кваліфікації фахівця перелік параметрів, що характеризують усіх фахівців однієї й тієї самої професії, однаковий; відмінність фахівців однієї професії, але різної кваліфікації зумовлюється значеннями параметрів, які характеризують кваліфікацію фахівця.

Відповідно до класифікації академіка В.С. Ледньова, можна виділити такі кваліфікаційні рівні професійної підготовки [1]:

- нульовий рівень – некваліфіковані робітники;
- перший рівень – спеціалісти робочої кваліфікації;
- другий рівень – спеціалісти середньої ланки (техніки);
- третій рівень – спеціалісти вищої ланки (інженери, вчителі тощо);
- четвертий рівень – спеціалісти наукової кваліфікації (кандидати, доктори відповідних наук).

Для робітників кваліфікація визначається відповідним розрядом. Інакше кажучи, розряд – це показник рівня кваліфікації робітника.

Для спеціалістів другого і третього рівнів показником кваліфікації може бути категорія або клас (викладач першої категорії, лікар вищої категорії, юрист 3-го класу тощо).

Вимоги виробництва до змісту праці працівника певної професії, спеціальності та рівня кваліфікації визначаються кваліфікаційною характеристикою.

Кваліфікаційна характеристика – сукупність вимог, що визначають професійні знання, вміння та навички випускника професійно-технічного навчального закладу. Це державний документ, що містить перелік вимог до знань, умінь і навичок, якими повинен володіти спеціаліст цієї професії того чи іншого рівня кваліфікації [5].

Кваліфікаційна характеристика розробляється спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у сфері професійно-технічної освіти на підставі єдиних тарифно-кваліфікаційних довідників (далі – ЄТКД) робіт і професій робітників, зайнятих у певній галузі народного господарства.

Кваліфікаційна характеристика містить: найменування професії та спеціальності; рівень кваліфікації (розділ, клас, категорія) з певної професії; зміст і складність роботи, яку повинен виконувати робітник цього кваліфікаційного розряду; перелік вимог до технічних знань і вмінь, необхідних для кваліфікованого виконання робіт з певного тарифно-кваліфікаційного розряду.

Кваліфікаційна характеристика робітника складається з двох розділів: “знати”, що визначає знання, необхідні для виконання професійних функцій; “уміти”, що містить вимоги до вмінь і навичок, якими повинен володіти робітник.

Компетенція – коло повноважень посадової особи, у межах якої вона повинна володіти необхідними знаннями й мати право приймати відповідальні рішення [8].

Компетентність (від лат. *competens* – зв'язок, поєднання) – це здатність працівника кваліфіковано виконувати певні види робіт у межах конкретної професії (вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію), досягаючи високих кількісних і якісних результатів праці на основі його професійних знань, умінь та навичок [5].

Компетенція належить посаді, а компетентність – конкретному працівнику.

Нижче розглянемо можливі три варіанти співвідношення компетентності й компетенції.

1. Компетентність нижче компетенції. У цьому разі працівник не може обіймати певну посаду через відсутність необхідних професійних знань, умінь і навичок в обсязі, що вимагає вищеназвана посада. Цей стан має назву професійної (службової) невідповідності. Працівник потребує професійної додаткової підготовки (у випадку, якщо він претендує на обіймання посади) чи підвищення кваліфікації (якщо він на цей момент уже обіймає певну посаду).

2. Компетентність відповідає компетенції. Таке співвідношення свідчить про повну професійну (службову) відповідність.

3. Компетентність перевищує компетенцію. Ця ситуація характеризується неможливістю професійної самореалізації особистості в межах цієї посади. Досягнутий рівень компетентності вимагає надання нової посади чи його документального оформлення у вигляді присвоєння відповідного розряду, класу, категорії.

Необхідний рівень компетентності випускника вищого професійно-технічного навчального закладу визначається стандартом професійної освіти, однак випускнику обов'язково необхідний час для входження у професію, опанування нової соціальної ролі, професійного самовизначення, формування професійно важливих і соціально значущих якостей особистості, набуття досвіду самостійного виконання професійної діяльності. Це спричиняє невідповідність компетентності й компетенції, що зникає в період професійної адаптації випускника.

Отже, рівень кваліфікації збігається з верхньою межею компетентності, оскільки працівник повинен мати такий обсяг професійних знань, умінь і навичок, який гарантував би виконання найскладніших робіт у межах певної компетенції. Нижня ж межа компетенції збігається з кваліфікацією попереднього рівня. Розглядаючи кваліфікацію як точку на кривій компетентності, можна сказати, що кваліфікація – це документально оформлений рівень компетентності.

Можна також стверджувати, що для повної відповідності обійманій посаді досягнутий працівником рівень компетентності повинен збігатися з рівнем кваліфікації та верхньою межею зони компетенції.

Однією з найбільш важливих та істотних подій у галузі освіти й навчання по всій Європі й у інших розвинутих країнах стала розробка стандартів, що базуються на компетенціях, для підтримки розробки програм навчання та навчальних планів. У кожній країні стандарти трохи відрізняються назвами. У Великобританії, наприклад, вони мають назву “National Occupational Standards”, у Франції – “Referentiels Professionnels”, у Німеччині – “Ausbildungsordnungen” [2; 9].

Перехід до стандартів, що базуються на компетенціях, розпочався в середині 1970-х рр. і є відповіддю на критику, яка стверджує, що освіта та програми навчання не відповідають практичним вимогам роботодавців. У багатьох професійних галузях роботодавці виявили, що випускники, які нещодавно закінчили навчання за професійними програмами навчання, не відповідають практичним вимогам і потребують подальшої освіти або навчання.

Тенденція до стандартів, що базуються на компетенціях, розпочалася, головним чином, у професіях, пов'язаних з ручною працею й ремеслом, де чітко визначилися практичні вимоги до праці. Навчання в цих професійних галузях підпорядковувалося традиційним “шкільним” підходам, що поєднували теоре-

тичну освіту з практикою з окремих умінь, яка часто виконувалася на застарілому обладнанні та за старими методами. Основа навчального плану таких програм не відповідала потребам ринку праці, що швидко змінювалися.

Уявлення про стандарти, які базуються на компетенціях, мало на меті повністю змінити модель традиційної освіти, що базується на “витратах” (освітня програма), і традиційну навчальну практику, яка конкурує з академічною освітою. Традиційна освітня програма визначала те, чого повинен навчати викладач. Деяка зміна в підході до компетенцій полягала в тому, щоб перейти до визначення того, що студенту необхідно вивчити, щоб відповідати стандартам, які ставляться під час працевлаштування.

Засіб, розроблений для здійснення цієї зміни, – це концепція професійного чи освітнього “стандарту”. Стандарт розробляє рівень компетенції, необхідний для успішної роботи за цим фахом. У свою чергу, опис цього стандарту використовується для розробки навчального плану, найбільш наближеного до цих реальних потреб. Важливу концепцію компетенції можна просто описати як здатність використовувати та застосовувати знання й уміння для відповідності стандартам, прийнятим у роботі.

Оскільки стандарти, що базуються на компетенціях, впроваджувалися в різних країнах, то з’явилися різні методи, техніки й формати для опису таких стандартів. Проте, якщо дослідити стандарти з багатьох джерел, то можна виявити, що всі вони розроблені за єдиним зразком.

Отже, стандарт професійної освіти, відповідно до його сутності, повинен визначати інваріантне ядро змісту освіти, максимальний обсяг навчального навантаження студентів і вимоги до рівня підготовки випускників.

Тому основними об’єктами стандартизації в галузі професійної освіти є: кваліфікаційні вимоги; зміст; обсяг навчального навантаження та рівень підготовки; методичний інструментарій оцінювання якості освіти.

Як було зазначено вище, у процесі професійної підготовки відбувається, крім формування системи професійних знань, умінь і навичок, набуття досвіду розв’язання типових професійних завдань.

Залежно від соціальної ситуації й характеру провідного виду діяльності виділяють п’ять стадій професійного становлення спеціаліста (за основу взято періодизацію Е.Ф. Зеєра):

- оптація – формування професійних намірів, свідомий вибір професії на основі врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей людини;
- професійна освіта – формування системи професійних знань, умінь і навичок, а також професійно важливих і соціально значущих якостей особистості, набуття досвіду розв’язання типових професійних завдань, формування професійної спрямованості особистості;
- професійна адаптація – освоєння нової соціальної ролі, пов’язаної з професією, професійне самовизначення, актуалізація професійно важливих і соціально значущих якостей особистості, а також набуття досвіду самостійного виконання професійної діяльності;
- професіоналізація – формування професійної позиції, інтеграція професійно важливих якостей і вмінь у відносно стійкі професійно значущі констеляції (утворення), кваліфіковане виконання професійної діяльності;

– професійна майстерність – повна реалізація особистості у творчій професійній діяльності на основі рухливих інтегральних психологічних та інтелектуальних новоутворень, формування авторської системи діяльності (далі – АСД).

З перелічених вище стадій найбільш складною, проте найбільш привабливою як для суспільства, так і для особистості є стадія професійної майстерності як вершини досконалості професійної діяльності. Цілком очевидно, що досягнення її пов'язано з попередньою базовою професійною освітою.

Проте важливішою формою самореалізації творчого потенціалу як майбутнього, так і вже працюючого спеціаліста є проектування, перевірка ефективності й реорганізація АСД протягом життя та професійної біографії. Найвища стадія професійного становлення особистості – професійна майстерність – передбачає наявність саме авторської системи професійної діяльності. Водночас справедливе й зворотне твердження про те, що наявність АСД у будь-якого працівника можна розцінювати як показник досягнення ним стадії професійної майстерності.

АСД (від лат. ауто – я) – це сукупність взаємопов'язаних елементів і дій, підпорядкованих досягненню максимально можливих поточних і кінцевих результатів, що формулюються суб'єктом діяльності для себе [9].

Таким чином, АСД базується на суб'єктивних уявленнях про те, який результат потрібен працівнику і чому, за допомогою якої системи й послідовності дій його можна одержати, де сам автор приймає ці рішення.

Інакше кажучи, кожен зрілий фахівець є творцем АСД. Він самостійно формує її цілі, втілюючи в них свою систему цінностей, пов'язану з професією і якістю розв'язання професійних завдань. У АСД втілюється тип спрямованості суб'єкта, система відносин, здібності, обдарованість, талант, рівень домагань.

На жаль, багато викладачів діють, наслідуючи традиції, не замислюючись про професійну відповідальність за прийняті рішення. Лише кращі викладачі усвідомлюють, що студент – суб'єкт авторської системи діяльності, якому необхідно допомагати в її проектуванні [6].

Критерієм ефективності інтегративної, тобто самовідновної АСД студента є його самовиховання, спрямоване на досягнення вищих результатів у нових умовах діяльності.

На сьогодні виявлено (Н.В. Кузьміною та її послідовниками) такі основні закономірності формування продуктивних інтегративних АСД викладачів, що включають у себе як шуканий результат формування інтегративних АСД своїх студентів [4]:

- закономірність самокритичності;
- закономірність саморуху до вищих результатів;
- закономірність технологічності;
- закономірність фундаментальності;
- закономірність цілісності.

Авторська системна діяльність є такою, що функціонує. Отже, системоутворювальним фактором у ній є результат. Тобто цілі робітника, які він перед собою ставить, до яких результатів прагне – саме це визначає, якою буде його АСД.

Висновки. Занедбання проблеми вищої професійно-технічної школи на сучасному етапі може спричинити в найближчому майбутньому розрив взаємозв'язку між поколіннями фахівців, що негативно вплине на їх підготовку і, відповідно, на ефективну діяльність підприємств. Сучасне виробництво вимагає

від фахівців, крім загальнопрофесійних знань, умінь і навичок, навичок планування праці, самоконтролю, творчого підходу до вирішення трудових завдань, контролю якості технологічного процесу, комп'ютерної грамотності тощо.

Зміни на виробництві потребують підготовки робітника нового типу – “соціально-інтерактивного”. Це пов'язано з тим, що з кожним роком принципово оновлюється обладнання.

Зазначимо, що необхідність у розробленні й упровадженні нових технологій у навчальному процесі вищої професійно-технічної школи зумовлено такими тенденціями, які відображають наше сьогодення. Серед них дедалі частіше простежується інтелектуальна насиченість праці, яка, за прогнозами фахівців, у третьому тисячолітті унеможливлуватиме недосконалу й недостатньо підготовлену діяльність людей, що, у свою чергу, передбачатиме багатоваріантне вироблення проектів і програм. Важливою є тенденція інформаційної насиченості навчальних, наукових та виробничих процесів.

Загальною тенденцією нових технологій є їх інтенсифікація, прискорений спосіб оволодіння студентами науковою інформацією. За такого підходу метою професійного навчання стає не накопичення знань і вмінь, а постійне збагачення досвідом творчої діяльності, що спонукає до пізнання самоорганізуючі та само-реалізуючі сутнісні сили особистості студента.

Отже, головним у професійній підготовці має бути кінцевий результат, тобто приріст у професійних знаннях, уміннях і навичках майбутніх робітників, у моральній готовності до вирішення нестандартних завдань, що висуваються сучасними умовами ринкових відносин.

Література

1. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика : конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей / И.Б. Васильев. – Харьков, 2003. – Ч. 1. – 152 с.
2. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика : конспект лекции для студентов инженерно-педагогических специальностей / И.Б. Васильев. – Харьков, 2003. – Ч. 2. – 176 с.
3. Грищенко О.А. Професійна підготовка сучасного робітника. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія / О.А. Грищенко. – К., 2003. – С. 197–201.
4. Методы системного педагогического исследования / [под ред. Н.В. Кузьминой]. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.
5. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало]. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
6. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / [под ред. С.Я. Батышева]. – М. : Профессиональное образование, 1999. – 904 с.
7. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. – Житомир, 2001. – Ч. 1. – С. 11–13.
8. Устемиров К. Профессиональная педагогика / [К. Устемиров, Н.Р. Шаметов, И.Б. Васильев ; под ред. К. Устемирова]. – Алматы, 2005. – 432 с.
9. Ярмоленко П.А. Прогрессивные учебные заведения профессионального образования: Проблемы, опыт, перспектива / П.А. Ярмоленко, И.Б. Васильев, В.Б. Бакатанова. – Харьков ; Ростов н/Д, 1995. – 235 с.

СУЩЕНКО Т.І.

СИСТЕМНО-ЦІЛЬОВЕ ПЛАНУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

На всебічний розвиток дітей, їхній творчий потенціал активно впливають усі життєві реалії, що дає підстави констатувати значення організованого впливу на цей процес позашкільля, позашкільних закладів та окреслити підходи до управління цим процесом, зокрема, планування педагогічного процесу в цих за-

кладах, налагодження взаємозв'язку між зовнішнім світом і організацією внутрішнього світу особистості, який має бути відповідним певній епосі, реальному людському самовиявленню. Значну увагу формам позашкільної освіти приділяли у своїх працях О.В. Биковська [2], В.В. Вербицький [3], І.Г. Єрмаков [4], Н.В. Перепелиця [6], І.П. Підласий, Г.П. Пустовіт, В.А. Редіна, В.В. Ягупов та інші вчені та педагоги позашкільних навчальних закладів.

У позашкільному середовищі, зокрема в позашкільному педагогічному процесі, відбувається переплетення поняття особистісного дозрівання дитини й зустрічі з дійсною творчістю, що найактивніше розвиває сприйнятливність до самовиявлення, готовність діяти без зовнішніх спонукань, самодисципліну і зосередженість, творчу свободу.

У руслі ідей щодо ролі позашкільних закладів у розвитку цих процесів розкриваються можливості науково обґрунтованого планування педагогічного процесу в позашкільних закладах.

Мета статті – розкрити технологію планування навчально-виховного процесу як важливої управлінської ланки керівника позашкільного закладу.

Будь-яка управлінська діяльність починається з осмислення практики роботи в минулому році й постановки гідної мети на майбутнє. Управління педагогічним процесом передбачає не тільки постановку, а і свідоме прийняття її кожним членом колективу. На думку А.С. Макаренка, “краще мати п'ять слабих вихователів, об'єднаних у колектив, натхненних однією думкою, одним принципом, одним стилем, працюючих спільно, ніж 10 гарних вихователів, які працюють за методом “сам, а решта як хоче” [1, с. 171].

Педагогічна доцільність, актуальність і конкретність мети позашкільного закладу, наприклад, на рік зумовлені кількома факторами: кінцевими результатами позашкільного виховання (всебічний і гармонійний розвиток особистості), пріоритетними завданнями держави в галузі соціальної політики (демократизація й гуманізація педагогічного процесу), бажанням подолати замкнутість, відрив педагогічного процесу від життєво важливих завдань українського народу; новачками педагогічної науки та передового педагогічного досвіду; результатами аналізу педагогічної діяльності позашкільного закладу за минулий рік.

Тому у визначенні й формулюванні мети позашкільного педагогічного процесу необхідно керуватись таким:

- мета має орієнтувати не тільки на знання, уміння й навички, а й на формування цілісної особистості, її подальший розвиток і самовдосконалення;
- мета формулюється з урахуванням реальних можливостей позашкільного закладу, соціально-економічних умов району й національно-культурних традицій регіону;
- у самому змісті мети має простежуватися сучасна ситуація, наприклад, підготовка молодого покоління до нового ставлення до життя в демократичному суспільстві.

При визначенні мети позашкільного педагогічного процесу, наприклад, на рік, важливо врахувати ще один фактор. Розвиток якоїсь однієї здібності дитини має бути якнайтісніше пов'язаний з вихованням інших її здібностей. Мета має орієнтувати на те, щоб у кожній педагогічній дії, програмі й методі була врахована гармонія відносин дитини з природою, культурою, людьми, самою собою. Тільки тоді для дітей будь-якого віку позашкільний заклад може стати школою розвитку соціальної зрілості.

Усі ці вимоги керівник позашкільного закладу має відтворити в самому викладі змісту мети, в її формулюванні. На жаль, такий підхід досі залишається тільки добрим побажанням. Плани роботи позашкільних закладів досі рясніють формально-бюрократичними термінами, як-от: “поглибити”, “поліпшити”, “удосконалити”, а не “спростити”, “перебудувати”, “змінити”.

Абстрактні цілі завжди мають безадресний і безвідносний характер. За ними не можна ні простежити рух колективу до педагогічно гідної мети, ні уявити кінцевий результат педагогічної діяльності. Вони, скоріше, відображають і фіксують типові помилки в ставленні до самого позашкільного педагогічного процесу.

Відсутність чітко сформульованої мети свідчить і про те, що ні керівник позашкільного закладу, ні педагогічний колектив у цілому, ні кожний педагог окремо не уявляють, чого від них вимагає держава, суспільство, школа, батьки, сам позашкільний заклад, чого має домогтися дитячий і педагогічний колективи. Неясність у цих питаннях призводить до неузгодженості, розладнання педагогічних дій і виховних впливів.

Мета має бути сформульована так, щоб результати наближення до неї можна було б передбачити, оцінити або, нарешті, перевірити. Вони мають бути реальними, щоб їх можна було виконати, запланувати такий оптимальний обсяг роботи, який під силу кількісному і якісному складу педагогічних кадрів позашкільного закладу.

Існують такі закономірності: чим конкретніша мета, тим ефективніше управління позашкільним педагогічним процесом і вагоміший його результат; чим більше педагогічний процес підпорядковується меті, тим відповідальніше ставлення педагогів до роботи, тим менше конфліктів, якісніше й доцільніше планування, чіткіший і продуктивніший аналіз результативності.

Щоб позашкільний заклад зміг досягти грамотно поставленої мети не за всяку ціну, а з розумними витратами сил, у її постановці треба передбачити напрям руху до запланованого результату, до того становища, в якому буде цей позашкільний заклад через деякий проміжок часу. Іншими словами, мета – це зв’язок сьогодення з майбутнім, а результат – зв’язок сьогодення з минулим.

Наведемо приклади сформульованих цілей, які наявні в нашому дослідженні:

- збагатити духовне життя і соціальний досвід дітей шляхом більш раннього їх залучення до реальних трудових, соціально-політичних і моральних турбот народу;
- з метою загострення в дітей почуття правди і справедливості, розвитку самостійного мислення, творчих ідей, вміння захищати й відстоювати свою думку перейти в новому році від інформаційних до діалогічних методів пізнавальної діяльності в педагогічному процесі;
- з метою подолання авторитарних, командних методів управління змінити в гуртках структуру самоуправління, використати досвід самоуправлінської практики Київського палацу дитячої творчості;
- з метою гармонізації виховних впливів і залучення дітей до поліпшення навколишнього життя укласти творчу угоду з депутатським корпусом міста про залучення дітей до реального співробітництва з ученими, робітничими колективами; до участі у розв’язанні народногосподарських завдань;
- у зв’язку зі змінами навколишнього естетичного середовища в регіоні виявити естетичні та інші інтереси дітей і на цій основі спланувати напрями і зміст діяльності гуртків естетичного напрямку та ін.

Перелік зразків педагогічних цілей можна було б продовжити, та головне в іншому: незалежно від умов, специфіки діяльності того чи іншого позашкільного закладу, чітка цільова установка – це провідна лінія всього процесу управління. Цілі визначають спрямованість змісту всієї освітньо-виховної, методичної діяльності, педагогічної роботи з кадрами й батьками, з громадськістю, впливають на переорієнтацію решти управлінських функцій, у тому числі на збір педагогічної інформації, ґрунтовний педагогічний аналіз, контроль і планування.

На практиці формування педагогічних цілей проходить двома етапами. На першому етапі всі вказані процеси базуються ніби на “загляданні” в минуле, на другому – в майбутнє.

Керівник позашкільного закладу при визначенні мети проекту на майбутнє також враховує те, що було в минулому, але минуле він настільки переробляє й видозмінює, що створює щось нове, яке раніше ніколи не траплялося, цей якісно новий етап взаємодії всіх управлінських функцій визначає рух до вищого рівня досягнення та розвитку мети.

Цей рух здійснюється за такою лінією: від цілого до компонентів або компоненти через ціле.

Щоб простежити, до якої межі можна довести цілісність управлінських ланок, пропонуємо алгоритм системно-цільового управління позашкільним педагогічним процесом, у якому визначаються не всі можливі напрями руху до досягнення мети, а тільки ті, без яких цей рух просто неможливий. У правильності саме такого алгоритму етапів, змісту, дій, взаємозв’язків і взаємовпливів легко переконатись на досвіді дослідників.

На практиці керівник-професіонал теж розпочинає планування тільки після старанного та всебічного аналізу виховних результатів діяльності педагогічного колективу за минулий рік. На основі цього аналізу він спочатку створює свою модель просування й розвитку колективу до більш складної та гідної мети.

Але формулювання мети ще аж ніяк не означає новий якісний стрибок у просуванні колективу на шляху системно-цільового управління педагогічним процесом.

Мета ще повинна бути прийнятою й усвідомленою колективом, і тільки тоді вона може виявитись у конкретних зв’язках і взаємозалежностях: прямих і зворотних, безпосередніх та опосередкованих, стійких і тимчасових.

Щоб установити такі зв’язки, керівникові позашкільного закладу необхідно самому ретельно оволодіти методами їх виявлення, орієнтуватись у всій їхній різноманітності.

Наше тривале спеціальне дослідження цього питання показало: тільки 3,5% керівників готові на професійному рівні розв’язувати ці питання. Решта навіть не переконана, що це потрібно вміти робити. Тому для багатьох керівників позашкільних закладів питання, що від чого залежить, залишаються без відповіді.

У зв’язку із цим пропонується проведення на початку року серії спеціальних семінарів-інструктажів, розроблення пакетів методичних матеріалів з питань управління позашкільним педагогічним процесом, зокрема, таких:

1. Як професійно грамотно сформулювати мету педагогічного процесу на рік?
2. Нетрадиційні форми контролю.
3. Варіанти цілей відвідування занять адміністрацією позашкільного закладу.
4. Як виявити психологічний клімат у педагогічному та дитячому колективі?

5. Програма професійного самоаналізу.

6. Як створити для дітей максимальні умови для повноцінного їхнього розвитку і саморозвитку?

7. Якісний аналіз педагогічної роботи позашкільного закладу.

8. Критерії результативності педагогічного процесу тощо.

Керівники позашкільних закладів мають запропонувати методистам і керівникам гуртків різноманітні вправи, ділові ігри з метою набуття навичок зіставлення, порівнювання, знаходження істотних психологічних новоутворень, вправи на вибір оптимальної послідовності основних етапів і розділів річного плану тощо.

Тільки в результаті такої підготовчої роботи можна свідомо переконатися в тому, що в системно-цільовому управлінні педагогічним процесом зміна змісту одного якогось управлінського компонента приводить до зміни інших, після чого можна розпочинати складання планів.

Розглянемо, як організувати підготовчу роботу, використавши при цьому таку форму, як нарада-інструктаж з питань планування.

Незважаючи на те, що за якість річного плану відповідає особисто директор, процес його ускладнення не може бути результатом кабінетної вигадки адміністрації. У його підготовці, а потім і в реалізації повинні брати участь усі члени педагогічного колективу. Тільки тоді план стане організуючою силою позашкільного педагогічного колективу.

У кращих позашкільних закладах, де встановився й підтримується порядок складання річного плану роботи, з питань планування проводиться спеціальна консультативна нарада, на якій директор знайомить присутніх з висновками педагогічного аналізу результатів роботи за минулий рік, розкриває нові сторони та підходи до організації життя довіреного йому закладу в наступному навчальному році, зважає на провідні цілі майбутньої роботи педколективу, пропонує на обговорення модель руху колективу до визначеної педагогічно обґрунтованої мети.

Готуючись до такої наради, керівник позашкільного закладу передбачає найважливіші справи року, які відповідають поставленим цілям, складає карту-графік виконання основних завдань, етапи підготовки великих масових заходів, участі у міських, районних, обласних оглядах-конкурсах або олімпіадах тощо. Педагоги теж складають свої карти-графіки, колективно уточнюють і корегують цілі, основні напрями педагогічної діяльності в новому році, визначають виконавців, прогнозують можливий кінцевий результат своєї управлінської роботи. На нараду, присвячену питанням планування, запрошуються працівники органів освіти, представники громадськості, спортивних колективів, методисти, керівники гуртків тощо. Кожний з них заздалегідь готується до наради та обговорення змісту розділу своєї роботи, вносить доповнення. Найцінніші думки, висловлені на цій консультативній нараді, рекомендуються для осмислення, перевірки та впровадження.

Методика підготовки й проведення таких нарад залежить від багатьох факторів, пов'язаних з особливостями регіону, педагогічного колективу позашкільного закладу тощо.

Але є такі речі, від яких найбільше залежить продуктивність кожної такої наради. По-перше, нараду треба починати з повідомлення про те, що керівник має бажання порадитися з колегами з найважливішого питання: як покращити життєдіяльність педагогів і дітей у наступному році.

По-перше, таке звернення до своїх колег створює ділову атмосферу, викликає повагу до керівника за його вміння радитися з колективом, забезпечує демократичний стиль відносин і широку гласність.

По-друге, увага зосереджується на тому, за рахунок чого зростає чи падає престиж позашкільного закладу в минулому році, який його вплив на педагогізацію позашкільного середовища в регіоні; як ставитися до кооперативних форм дитячої праці й поновити форми роботи, дістати “прив’язку до місцевості”, створювати умови для повноцінного функціонування дитячих громадських організацій тощо.

По-третє, у кінці наради корисно закликати педагогів при складанні робочих річних планів викласти свою позицію з усіх цих питань і максимально зважити на інтереси й здібності дітей. Можна продемонструвати на такій нараді зразкову модель плану роботи одного з керівників гуртків позашкільного закладу.

Дуже важливо переконати педагогів у тому, що при плануванні не варто за головне приймати самі лише заходи. Найважливіше – передбачити шляхи формування в дітей певного ставлення до життя, до людей, до товаришів, до вибраної в позашкільному закладі діяльності, до народів інших країн, до краси тощо. Тому плануються не заходи, а виховні дії, які повинні привести до бажаних результатів. Недостатньо, наприклад, проектувати трудове виховання, важливо підібрати й розумно спланувати такі суспільно чи професійно значущі справи, участь у яких визначила б ставлення дітей до трудової діяльності в сьогоденні та майбутньому. Адже вихованість і виховання – речі нетотожні. Відомо, що самі по собі виховні заходи не дають потрібного результату. Заняття музикою, наприклад, можуть і не розвинути в дитини естетичного смаку, а спорт – не виховати волю гуртківця.

Щоб передбачити в плані найбільш цікаві справи, необхідно мати повне уявлення про те, які інтелектуальні й духовно-моральні завдання вони здатні розв’язати, які почуття і якості можуть закріпити, продовженням, логічним розвитком яких навичок можуть бути, до чого прокладають шлях, яку відкривають перспективу, які життєві уявлення можуть уточнити, доповнити, змінити, скорегувати, яку віру сформулювати.

Особливу увагу педагогів треба звернути на два типові недоліки в плануванні. Перший з них: помилково педагоги часто планують багато напрямів виховної роботи, які не пов’язані між собою, не відповідають цілям, заради яких план складається й реалізується, що призводить до своєї автономії колективів гуртків. Другий недолік: з року в рік багато педагогів переписують одні й ті самі цілі, змінюючи лише номери й назви документів, на які посилаються при складанні планів.

Зазначені недоліки, звичайно, послаблюють процес управління, не дають можливості простежити, які завдання розв’язані й на якому рівні; над якими ще треба працювати, які перспективи висунуто.

Найважче для керівника позашкільного закладу – зробити процес планування важливою умовою високої керованості педагогічним процесом. У цьому керівникові можуть допомогти знання психолого-педагогічних вимог до планування, таких як:

– гласність. Педагоги, діти та їх батьки завжди повинні знати, що робитимуть позашкільні заклади конкретні гуртки і їхні керівники завтра, тому план має набути характеру “завтрашньої радості” й перспективи;

– конкретність. Ніщо так не знищує якість плану, як фразерство, “лозунговість”, “закликання”. Основа плану – чіткі, конкретні справи, підпорядковані відповідній меті, втілені в певну форму, що мають реальних виконавців;

– суспільно корисна спрямованість змісту плану, насиченість його соціально значущими справами;

– доцільність вибору напряму роботи, ефективних засобів впливу, що відповідають сучасній ситуації. Повна ясність заради чого, кого й навіщо складається програма дій;

– доступність плану стосовно віку та інтелектуально-творчого, морального потенціалу дітей. Педагог завжди повинен мати почуття міри. Заплановане має бути близьким, посильним і захопливим. Перенасиченість плану заходами негативно позначається на якості виховання;

– зважування на інтереси дітей. Добровільність – один з головних принципів організації життя дітей у позашкільних закладах. Перед тим, як планувати роботу, необхідно точно знати зміст, ступінь стійкості інтересів і здібностей дітей;

– розрахунок на колектив і персонально на кожного. План повинен захопити всіх дітей. Нехай навіть постраждає якість якогось змагання або виставки, але в колективі всі отримають радість від участі в цікавій справі;

– відповідність плану єдиним завданням. Передбачається узгодження й гармонійність запланованих справ, у яких відображається майбутнє життя та діяльність позашкільного закладу, їх логічний взаємозв'язок. Плануючи, керівники позашкільних закладів повинні зважати на такий факт: жодна із соціальних систем так не протистоїть управлінню, як педагогічна. У книзі Л.А. Растригіна “Кібернетика і пізнання” таке становище називається “нетерпимістю до управління”. Керівник не може вольовим чином змусити планувати роботу за вказівкою. Вихід один: зробити все можливе, щоб цілі та плани керівника здобули повну підтримку в підлеглих, щоб вони (ці плани) стали внутрішньою потребою всього колективу. Рідко хто на цю сторону управління звертав увагу. Але саме через такий незбіг цілей і планів досить часто педагогічний процес виявляється некерованим.

Це особливо актуально тепер, коли утверджуються ідеальний спосіб розкритично-критичного ставлення до керівників усіх рангів. У цих умовах особливо важливо керівникові зуміти згуртувати навколо себе помічників-управлінців, закріплюючи за кожним із них кураторство планування й контролю з питань, які їх цікавлять. З цією метою можна виділити таке коло питань:

– зв'язок зі школами, дитячими громадськими організаціями, органами освіти;

– представниками громадськості тощо;

– робота з обдарованими дітьми і “важкими” підлітками;

– методична робота;

– спільна робота позашкільного закладу з науковими товариствами та іншими установами.

Висновки. Таким чином, важливо, зручно й доцільно, щоб куратори не тільки планували, а й допомагали керівникові в контролі за виконанням запланованого, брали участь у педагогічному аналізі результативності запланованої роботи.

Так поступово створюється школа управлінців, психологічно готових допомогти керівникові в управлінні, корегуванні педагогічного процесу.

Така загальна модель діяльності керівника позашкільного закладу зі здійснення планування як однієї з найважливіших управлінських функцій, завдяки якій забезпечується головна стратегія управління, науково обґрунтована програма руху педагогічного колективу позашкільного закладу до кращої своєї якості, основи якої закладені в цільовій установці.

Література

1. Макаренко А.С. Педагогика индивидуального действия / А.С. Макаренко // Пед. соч. : в 8 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 171.
2. Биковська О.В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : монографія / О.В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 356 с.
3. Вербицький В.В. Еколого-натуралістична освіта в Україні: історія, проблеми, перспективи / В.В. Вербицький. – К. : Аверс, 2003. – 304 с.
4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посібник / [за ред. І.Г. Єрмакова]. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
5. Про позашкільну освіту : Закон України // Освіта України: нормативно-правові документи : зб. нормат. док. / [голов. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Міленіум, 2001. – С. 229–251.
6. Перепелиця Н.В. Загальна педтехнологія роботи гуртків та інших творчих об'єднань у позашкільних навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / Н.В. Перепелиця. – Суми, 2004. – 90 с.

ТАРХАН Л.З.

СМЕНА ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ – СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Анализ опыта образовательных систем многих стран Европы, мира и Украины показывает, что одним из путей обновления содержания образования и учебных технологий, согласованности их с современными потребностями, интеграцией в мировое образовательное пространство является ориентация учебных программ на компетентностный подход и обосновывает создание эффективных механизмов его внедрения. Внутри этого подхода выделяются два базовых понятия: “компетенция” и “компетентность”, при этом первое из них включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, а второе соотносится с владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Страны, усилия которых направлены на переустройство системы высшего образования по Болонскому типу, апеллируют к компетенциям и компетентностям как к ведущему критерию подготовленности современного выпускника высшей школы к нестабильным и стереоскопичным условиям труда и социальной жизни. Происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий “подготовленность”, “образованность”, “общая культура”, “воспитанность” на понятия “компетенция”, “компетентность” обучающихся. То есть делается существенная ставка на компетентностный подход в образовании. Тенденция движения “от понятия квалификации к понятию компетенции” является обще-европейской и даже общемировой. Эта тенденция выражается в том, что усиление познавательных и информационных начал в современном производстве не “покрывается” традиционным понятием профессиональной квалификации. Более адекватным становится понятие компетентности. В контексте этого, компетентность – это новая единица измерения образованности человека, потому как знания, умения и навыки уже полностью не удовлетворяют общество, не позво-

ляют показать, измерить уровень качества образования. Из этого следует, что компетентность – результат образования, выражающийся в овладении студентом определенным набором способов деятельности по отношению к определенному предмету воздействия и предстает как синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, выступая результатом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, обобщения личностного и деятельностного опыта.

Нельзя оспаривать тот факт, что новый тип экономики ставит новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных, интеллектуальных, коммуникативных, рефлексирующих, самоорганизующих моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах.

В докладе ЮНЕСКО говорится: “Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова, ... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску” [1].

Если традиционная “квалификация” специалиста подразумевала функциональное соответствие между требованиями рабочего места и целями образования, а подготовка сводилась к усвоению обучающимися более или менее стандартного набора знаний, умений и навыков, то “компетентность” предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций, иметь представления о последствиях своей деятельности, а также нести за них ответственность.

Отсюда, компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчётливые и сопоставимые параметры описания (дескрипторы) того, что студент будет знать и уметь “на выходе”, выполнение которых определяется уровнем квалификации преподавательских кадров вуза.

Данная тенденция переориентации образовательной парадигмы возникла ещё до Болонских соглашений и, по-видимому, носит объективный характер – характер вызова, который социальные и экономические изменения бросают системе образования. В высших учебных заведениях процесс обучения является той составной частью системы образования, в которой деятельность преподавателя (дидактическая) и деятельность студента (самообразование) должны привести к формированию определенных знаний и качеств личности студента.

По мнению некоторых отечественных и зарубежных педагогов (С.У. Гончаренко, А.В. Хуторского, Дж. Джуря (J. Jura) и др.), процесс обучения как связанный и логический процесс формирования личности студента зависит, в первую очередь, от преподавателей, создателей дидактических ситуаций.

Ход же процесса обучения в значительной степени зависит от корректности и результативности дидактических действий преподавателей, причём можно проследить, что интенсивность их непосредственного влияния чаще всего уме-

нышается на высших ступенях. Применительно к инженерно-педагогическому образованию формальные рамки этих воздействий состоят из принципов, форм и методов обучения, зато действительные эффекты зависят от предметной (специальной) и дидактической компетентности и презентации педагогом своей личности.

Цель статьи – отражение требований смены парадигмы образования от традиционной к инновационной в высшей школе к совершенствованию подготовки специалиста, становления его как профессионала, не только глубоко знающего свою профессию и легко ориентирующегося в новейших достижениях в области своей профессиональной деятельности, но и педагогически компетентного.

Практика показывает, что сегодня нужен специалист эрудированный, свободно и критически мыслящий, готовый к исследовательской работе, к реализации личностного подхода в проектировании стратегии собственного профессионально-личностного становления, способный самоактуализироваться в своей профессиональной деятельности, обрести профессиональную компетентность, личностный авторитет и статус. И определяться они будут профессиональными знаниями и умениями, ценностными ориентациями в социуме, мотивами его деятельности, культурой, проявляющейся в речи, стилем общения, общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала, а также владением методикой преподавания предмета, способностью понимать и взаимодействовать со студентами, уважением к ним, профессионально значимыми личными качествами. Отсутствие хотя бы одного из этих компонентов разрушает всю систему и уменьшает эффективность деятельности педагога.

В меняющемся мире система образования должна формировать такие новые качества выпускника, как: *инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность*. Будущий профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить [2].

Одним из перспективных направлений в плане решения этой задачи и является осуществление компетентностного подхода средствами активных методов обучения, модульных и инновационных технологий. Перспективным компетентностное обучение является еще и потому, что при таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер, и сама деятельность становится предметом усвоения. Конечно же, любая инновация связана с определенными проблемами. Так, в частности, данный подход требует много затрат времени при подготовке, использования множества методической литературы преподавателем, конструирования большого числа новых дидактических материалов, поиска нестандартных заданий, приемов и подходов.

В этой ситуации изменяются цели образования. Теоретические по сути и энциклопедические по широте знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, становятся средством. Знаниевая ориентация

высшей школы должна смениться компетентностно-деятельностным образованием, нацеленным на формирование у выпускника готовности эффективно организовывать внутренние (знания, умения, ценности, психологические особенности...) и внешние (информационные, человеческие, материальные...) ресурсы для достижения поставленной цели.

Методологической основой реализации компетентностно-деятельностного подхода являются несколько факторов: 1) построение практико-ориентированного обучения в сложноорганизованной системе инженерно-педагогического образования и понимание конечной цели обучения – формирование способов действий (умения), обеспечивающих осуществление будущей профессиональной деятельности, но не запоминание знаний; 2) содержание обучения составляет заданная характером будущей специальности система действий (компетентностей) и те знания, которые обеспечивают выполнение всех этих действий; 3) при проектировании и организации обучения первичны заданная характером будущей специальности деятельность и действия, составляющие эту деятельность, но не знания; 4) знания не самодостаточны, они всего лишь средство выполнения действий и обучения им, но не цель (знания играют служебную роль, объясняя и подготавливая практические действия); 5) в процессе обучения обучаемые должны осуществлять учебную деятельность, моделирующую будущую профессиональную деятельность, а не просто накапливать знания; 6) механизм осуществления учебной деятельности – это решение задач, а не проработка учебного материала; 7) в современном понимании знать – значит с помощью знаний компетентно осуществлять определенную деятельность, а не только помнить определенные знания; 8) усваивать знания можно, только оперируя ими, а не просто запоминая их.

Другими словами, одним из приоритетов высшей инженерно-педагогической школы должно стать достижение нового образовательного результата – формирование дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов: знание содержания, форм, методов и средств учебы, их совокупности и взаимосвязи, умение использовать их в процессе обучения и будущей профессионально-педагогической деятельности, то есть умение проектировать педагогическую систему обучения на основе интеграции психолого-педагогической и инженерной подготовки. А для этого преподаватель вуза должен иметь фундаментальные профессиональные знания, а именно: теоретико-методологические из области гуманитарных, мировоззренческих, собственно профессиональных наук, оптимальный объем идей, ценностей, представлений, универсальные способы познания и практической деятельности. Взаимодействие и взаимопроникновение педагогической и инженерной составляющих инженерно-педагогического образования наилучшим образом проявляется в дидактической деятельности, которая призвана трансформировать инженерно-технические знания с целью решения дидактических задач.

Обеспечение целостности и интегративности содержания и структуры дидактической компетентности в рамках профессиональной подготовки должно стать приоритетным в изучении дисциплин профессионально-педагогического блока, представляющих собой “компетентностное ядро”, цель которых – формирование дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов – должна

согласоваться с компетентностно-деятельностным подходом в обучении, так как имеет теоретические и практические формы изучения. Этому способствуют выбор и реализация лучшего варианта каждого компонента образовательного процесса: оптимального выбора содержания обучения, форм и методов обучения, технологий и средств обучения, функциональной деятельности, форм реализации самосовершенствования. Эти компоненты составляют модель дидактической компетентности и дидактическую систему, конечным результатом которой являются знания, умения, навыки, опыт деятельности и способности студентов.

Отсюда можно сделать вывод, что дидактическая компетентность – ведущий конструкт и компонент профессиональной компетентности инженера-педагога любого уровня – преподавателя вуза, колледжа, профессионально-технического училища. Профессиональная же компетентность инженера-педагога в обобщенном виде – это качественная характеристика степени овладения педагогом профессиональной деятельностью, обусловленная глубоким знанием свойств преобразуемых предметов труда, свободным владением средствами производства и обучения, способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий. Достижение же педагогом профессиональной компетентности происходит всю его сознательную жизнь.

Какие же компетентности необходимы современному инженеру-педагогу для успешной самореализации в системе профессионального образования в условиях смены технологий, динамичного развития социальных отношений?

Методологические основы профессиональной компетентности складываются, по нашему твердому убеждению, из конкретных компетентностей: социально-психолого-педагогической, дидактической, специальной, методической, информационной, управленческой, общекультурной, коммуникативной, научно-исследовательской и рефлексивной. Хотя можно согласиться и с тем, что в зависимости от концептуальных подходов их количество, состав, значение, критерии оценки каждой компетентности могут быть различны.

Социально-психолого-педагогическая компетентность означает владение знаниями и умениями в области педагогики и психологии, методами педагогической диагностики, способность понимать индивидуальные особенности студентов, умение заинтересовать учебой и развить устойчивый интерес к специальности, умение строить взаимоотношения со студентами, коллегами, руководством, межличностные отношения в учебной группе и понимание индивидуальных психологических особенностей и эмоциональных состояний.

Дидактическая компетентность означает владение постановкой целей и задач обучения, общепедагогическими принципами выбора содержания образования будущего профессионала, знание дидактических методов, приемов, технологий, умение не только передать определенную сумму интегративных знаний по формам организации и средствам обучения, но и обеспечить надежное их понимание и усвоение, создание ситуации успешности в обучении. Дидактический компонент предполагает, с одной стороны, умение преподавателя обучать студентов своему предмету, а с другой – потребность и умение самообразовательной деятельности.

В ежегодной анкете выпускников предыдущих лет инженерно-педагогических специальностей ряда вузов мы ставили вопрос: “Получили ли Вы доста-

точные навыки дидактических компетентностей во время учебы в вузе или Вам пришлось учиться этому самостоятельно в процессе работы?”. Около трети выпускников считают, что им приходится частично доучиваться, еще трети приходится полностью самостоятельно осваивать дидактическую компетентность. Факт, определенный нами в рамках эксперимента, является поводом для серьезного размышления профессорско-преподавательскому составу профессию обучающихся кафедр над совершенствованием подходов к учебному процессу.

Специальная компетентность означает владение глубокими знаниями, высокой квалификацией (рабочей) и опытом инженерной деятельности в области специальной дисциплины.

Методическая компетентность означает владение различными методами обучения и их разработкой, умение применять их для усвоения знаний и умений в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения студентами профессиональных знаний и умений.

Общекультурная компетентность означает владение методами, приемами взаимодействия с окружающими, широкое мировоззрение и эрудиция, способность ориентироваться в различных ситуациях общения, особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, их влияние на мир.

Информационная компетентность означает владение современными информационными технологиями и средствами, умение работать со всеми видами информации, понимание их силы и слабости, сферы применения, выработка критического отношения к получаемой информации.

Управленческая компетентность означает владение методами, приемами управления собственной деятельностью и деятельностью обучающихся.

Коммуникативная компетентность означает владение знаниями в области коммуникации, необходимыми языками, культурой речи, аргументацией, культурой вербального и невербального взаимодействия, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, построение позитивной перспективы, поощрения, обращение к моральным основам.

Научно-исследовательская компетентность означает владение научными методами изучения педагогических и технических явлений, фактов для выработки новых знаний о закономерностях, структуре и содержании, технологии обучения и воспитания.

Рефлексивная компетентность (самосовершенствование) означает способность непрерывно совершенствовать свой профессионализм, развиваться в личной и общественной жизни, владение комплексом самоанализа педагогических действий и способами саморазвития, самоактуализации.

Выводы. Каждый из обозначенных компонентов имеет специфическое содержание и методические особенности, выполняет соответствующие функции, обеспечивая выполнение определенной части общей педагогической задачи. Все перечисленные компоненты профессиональной компетентности инженера-педагога составляют фундаментальную основу его будущей самостоятельной педагогической деятельности в учебных заведениях системы профессиона-

льно-технічного освіти, де системообразуючим конструктом є дидактична компетентність.

Сьогодні вже почався пошук нових концептуально-методологічних основ стандартів вищої освіти нового покоління, гармонічно поєднуючих в собі досягнення попередніх версій з сучасними вимогами. Однією з обговорюваних моделей є компетентна модель (на основі компетентного підходу і системи зачетних одиниць).

Перспективами подальших досліджень є проблема формування професійної компетентності викладача вищої і середньої професійної школи, яка сьогодні належить до нерешених як в педагогічній науці, так і на практиці: не визначено однозначно само поняття “професійна компетентність”, його зміст, сутність і структура; не розроблено систему критеріїв ефективності процесу і досягнення професійної компетентності викладача. Обговорення на цю тему продовжуються, залишаючись однією з актуальніших проблем сучасної освіти.

Література

1. Образование: сокрытое сокровище : доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО. – М. : ЮНЕСКО, 1997.
2. Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

ТИЩЕНКО О.І.

МЕТОДИ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Методи виховного впливу – це конкретні шляхи впливу на свідомість, почуття, поведінку людини для розв’язання педагогічних завдань у спільній діяльності (спілкуванні) її з вихователем.

Мета статті – показати, що методи виховання варто відрізнити від засобів виховання, з якими вони пов’язані. Останніми є, насамперед, предмети матеріальної й духовної культури, які використовуються для вирішення педагогічних завдань. Методи виховання реалізуються через педагогічну діяльність, засоби не можуть впливати поза нею (засоби масової інформації, книги).

У науковій літературі ми зустрічаємо різні класифікації методів педагогічного впливу. На наш погляд, найбільше відповідає досліджуваній проблемі така: методи, за допомогою яких формуються погляди, уявлення, поняття вихованців і здійснюється обмін інформацією в педагогічній системі між її членами; організаційні методи, за допомогою яких регулюється діяльність вихованців і стимулюються її позитивні мотиви; методи, за допомогою яких стимулюється, насамперед, самооцінка й надається допомога вихованцям у саморегуляції їхньої поведінки, саморефлексії, самовихованні, а також виноситься офіційна оцінка діяльності вихованців.

До першої групи методів належать різні види подання інформації. Усі ці види інформаційного впливу впливають на спрямованість особистості, формують позитивні мотиви діяльності і спілкування. Цю групу інформаційних впливів узагальнено називають методами переконань.

Метод переконання у вихованні – це шлях впливу на знання для роз’яснення фактів і явищ суспільного й особистого життя, формування поглядів.

Метод переконання є провідними у виховній роботі. Уміло користуватися словом зобов'язаний кожен учитель. Не можна безвідповідально кидатися словами чи часто повторювати загальні фрази, тому що слово володіє найбільшою виховною силою.

Метод переконання слугує також для актуалізації наявних знань. Самовираження особистості відбувається іноді в умовах нечітко нею усвідомлених і сформованих уявлень, понять, принципів. Не володіючи глибокими знаннями, людина не завжди може проаналізувати події, що відбуваються, робить помилки в судженнях.

Продумана система заохочень і покарань необхідна, як показує досвід А.С. Макаренка, С.Т. Шацького, Я. Корчака й інших видатних педагогів, але всілякі оцінки (як позитивні, так і негативні) завжди мають побічну дію: вони викликають увагу до власної персони, актуалізують самооцінку (особливо неадекватні) і нерідко егоцентрують, тому не можна ними зловживати.

Одна з основних суперечностей, яка розв'язується в процесі виховання, – між примітивними уявленнями учня про суть подій, що відбуваються, і тими знаннями, які вносить у його свідомість ззовні організована система виховання.

Діалог – основний шлях обміну думками, універсальна форма інформаційної взаємодії педагога й учня. Діалог – чудовий спосіб впливу на свідомість.

Метод вправ – метод управління діяльністю вихованця за допомогою різноманітних і повторюваних доручень (завдань). Він сприяє формуванню єдності свідомості й поведінки.

Метод вправ у вихованні реалізується через доручення (практичні завдання). Практичні завдання створюють і розширюють досвід учнів у різних видах діяльності.

Цінним є те доручення, яке підвищує значення самоконтролю в діяльності, сприяє розвитку прагнення до вміння долати труднощі. Саме це допомагає спрямовувати свідомість, почуття, поведінку учнів.

До групи методів вправ належить і *метод прикладу* – це метод впливу на споглядання, почуття й поведінку вражаючим чином, здатним надати допомогу в досягненні педагогічних цілей. Дуже часто учень не має достатньо життєвого досвіду чи рішучості, щоб самостійно визначати лінію своєї поведінки. Тому він, природно, наслідує те, що бачить у суспільному й особистому житті оточуючих людей. Явище наслідування в психології називається конформізмом, а відповідна якість особистості – конформністю. Ступінь її прояву різний для кожної людини і визначається не тільки життєвим досвідом особистості, а й особливостями нервової системи.

Наслідування може супроводжуватися більш-менш зрілими самостійними судженнями. Наслідування не простий одночасний, а складний багатофазний процес.

Метод заохочення – надання позитивної оцінки тим кращим якостям, які виявилися в навчанні та вчинках особистості. *Метод покарання* – виявлення помилок і їхній осуд.

Заохочення стимулюють правильну лінію в поведінці, покарання гальмують прояв недисциплінованості й інших негативних якостей.

Ці методи педагогічного впливу слугують тому, щоб допомогти усвідомити свої достоїнства чи недоліки, стимулювати чи гальмувати певну поведінку.

Використання методів заохочення й покарання ґрунтується на принципі гуманізму, тому методика застосування цих виховних заходів виключає однобічність. Обов'язкове застосування різних видів, форм, прийомів заохочення та покарання.

Також варто зазначити, що педагогічні форми та прийоми не стабільні, а видозмінюються, звільняючись від застарілого, що суперечить новим умовам виховної роботи й життю.

Суттєвий вплив на розвиток особистості справляють засоби виховання.

Засіб виховання можна визначити як предмет середовища чи життєву ситуацію, навмисно включену у виховний процес.

Засобами виховання можуть бути художня література, кіно, театр, ігри, спорт. Будь-який об'єкт матеріальної чи духовної культури виконує функцію засобу виховання за таких умов: з ним пов'язана інформація, необхідна для розвитку внутрішнього світу особистості; об'єкт разом зі своєю інформацією включений у спілкування та спільну діяльність вихователя з вихованцями.

Засоби виховання впливають на розвиток особистості. Засоби матеріальної культури пов'язані з розвитком практичного інтелекту, а засоби духовної культури, представлені в знаковій формі (книги, мова, живопис), більш істотні для розвитку теоретичного мислення та інших вищих психічних функцій, причому вихованець не тільки бере щось від культури, а й сама культура переробляє всю природну поведінку дитини.

Засоби виховання мають і свою об'єктивну (незалежну від виховання) цінність. У життєдіяльності вихованців ці засоби виконують функції, пов'язані з їх об'єктивною культурною цінністю. Завдяки цьому вихованці не почувають себе вихованцями, вони просто живуть, спілкуються, роблять щось цікаве.

Разом зміст, засоби й методи утворюють систему виховного процесу, яка відповідає меті виховання та використовується також для ефективного формування різних видів свідомості.

Психологія виховання – одна з найбільш важливих складових педагогічної психології. Основне її завдання – вивчення закономірностей активного й цілеспрямованого формування особистості в онтогенезі. Знання цих закономірностей є необхідною передумовою розробки методів формування всебічно розвинутої особистості з активним творчим ставленням до дійсності.

Розробка психологічних основ наукової організації виховного процесу уможливорює повноцінне формування особистості кожної людини та запобігання виникненню негативних рис характеру, труднощів при взаємодії з іншими людьми, конфліктних ситуацій на виробництві.

Відповідно до результатів дослідження в цій галузі психології, одним з найбільш успішних психологічних механізмів формування особистості є наслідування. Воно полягає в перейманні та відтворенні індивідом певних форм поведінки, способів діяльності людей, які оточують його. Наслідування може бути як несвідомим, так і свідомим цілеспрямованим процесом. Суть цього процесу відображає також багато правил службового етикету керівника (хто хоче наказувати, той повинен уміти підкорятися; керівнику варто бути сміливим і рішучим; немає гірше від вимушеного неробства на виробництві тощо).

Проникнення й суть психологічних механізмів формування особистості нерозривно пов'язане з аналізом самосвідомості людини, її самооцінки, оскільки-

ки прийняття певних норм і правил як особистісно значущих передбачає їхнє співвіднесення із самим собою, і це неможливо без усвідомлення себе, своїх можливостей і потреб. У самооцінці інших людей, членів трудової групи, їхніх вчинків, явищ навколишнього середовища, подій виробничого життя, знання себе також виступає в єдності з переживаннями причин особистих дій і результатів діяльності.

Урахування психологічних механізмів формування особистості є необхідною умовою ефективного виховання. Особистість, її духовне життя – це результат активної взаємодії індивіда й соціального середовища. У дослідженнях вітчизняних психологів (Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, А.Н. Леонтьєва, Б.Г. Ананьєва, Б.М. Теплова, Г.С. Костюка та ін.) розкривається основний методологічний принцип психологічної діяльності людини – єдність свідомості й діяльності. Соціально спрямована засобами виховання активність індивіда є провідною для формування психічних явищ і властивостей. На цей факт звернув увагу основоположник навчання про вищу нервову діяльність І.П. Павлов.

У своїх працях він підкреслює, що поведінка людини зумовлена не тільки вродженими властивостями нервової системи, а і впливом навчання й виховання. Завдяки високій пластичності нервової системи в ній можуть бути зміни, необхідно тільки створювати відповідні для цього умови.

І.П. Павлов назвав мозок системою, що саморегулюється. Це означає, що мозок не просто відповідає на зовнішні подразники, а й контролює та регулює виконувани за його вказівкою дії. Наша система сама себе підтримує, виправляє й навіть удосконалює. Саморегуляція, удосконалення внутрішніх спонтанних тенденцій живого організму з реальним оточенням є життєвою необхідністю. У фізіології та психології ці ідеї розкриваються в навчанні про гомеостаз, дія якого виявляється в усуненні причин, що порушують рівновагу життєвих процесів організму. Знання цього механізму й використання його у вихованні особистості повинні стати основними в діяльності виховання (керівника), щоб підтримувати себе та своїх підлеглих на вищій межі своїх можливостей, як рекомендував І.П. Павлов.

У виховній діяльності керівнику також необхідно використовувати механізм переносу чи трансферу. Його суть полягає в тому, що істотні властивості й оцінки переносяться на схожі ситуації, на схожі в чомусь предмети. Це яскраво виявляється в трудових діях, а особливо у відносинах і почуттях. Люди легко переносять свою образу, страх, гнів, незадоволення на інших людей, на організацію, на ситуації. Незадоволення співробітників адміністрацій часто переноситься на все підприємство, негативні риси лідера групи – на всю групу, а почуття симпатії до якоїсь людини переноситься на її оточення. Принцип переносу лежить в основі психоаналізу. Психоаналітики пояснюють переживання людини через предмети нейтральні, котрі самі по собі ніяких почуттів у нього не викликають. Відомо, що навіть дуже переконлива інформація не буде сприйнята людиною, якщо джерело інформації не є для неї авторитетною особистістю або остання сама не переконана в тому, що вона пропонує іншим. К.Д. Ушинський писав, що переконаність можна викликати тільки переконаністю. Тому, намагаючись переконати в чомусь свого підлеглого, колегу, керівник сам повинен бути переконаний у правдивості того, у чому він переконує. Він повинен спочатку завоювати позитивний статус, викликати до себе довіру. Тому переконати – це

не стільки поінформувати й пояснити, довести на словах, скільки створити певні умови діяльності для співробітників, у яких вони на особистому досвіді переконалися б у правильності всього сказаного та розпочатого керівником.

Використовуючи педагогічно виправдані виховні засоби, штучно створюючи виховні ситуації, керівник не повинен ігнорувати вищеперелічені механізми взаємодії індивіда з навколишніми. Гарною стає така людина, яка в процесі свого життя постійно робить добро, коли доброта як якість зумовлює всі інші прояви особистості в процесі її життєдіяльності. Щоб прояв тієї чи іншої позитивної риси здійснювався у звичних і нових, нестандартних ситуаціях, необхідно перетворити її у властивість особистості, а для цього потрібно створювати умови для її прояву. При цьому важливо визначити необхідну їй індивідуально допустиму міру тренінгу. Для різних типів підлеглих вона буде відмінною. Доведено, що якщо міра буде занадто велика, може виникнути захисна негативна реакція організму – несприйнятливості до виховного прийому.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що в процесі формування властивостей особистості необхідно в основу кожної виховної дії покласти певний психолого-педагогічний механізм взаємодії вчителя й учня (керівника та підлеглого).

Вищесказане дає змогу говорити про те, що розробка нових технологій виховних впливів на особистість залишається завжди актуальною.

Сучасні технології виховного впливу являють собою сукупність видів усвідомленої продуктивної діяльності, якою займаються протягом усього свого життя: навчання, робота, дозвілля (вільне спілкування).

Сучасність вимагає переорієнтації змісту виховного процесу на глибоке відображення необхідності для людей Землі жити у світі, спільності людських цінностей.

Ціннісні орієнтації можна визначити так: постійний аналіз своїх дій і співвіднесення їх із системою цінностей суспільства; вироблення навичок, необхідних для того, щоб вижити в складному сучасному світі; подолання конформізму – висловлення своєї думки незалежно від авторитетів, уміння працювати в колективі; сприйняття чужої думки без упередженості, знання основ конфліктології; формування критичного мислення, що сприяє розвитку спілкування між людьми й допомагає уникати конфронтації.

В основу виховної роботи покладено персональний підхід, тобто необхідність індивідуальне виховання персоніфікувати, тому що індивідуальний підхід передбачає типологію індивідуальних розбіжностей вихованців, а отже, і виховних дій. Персоніфікований підхід орієнтує на формування та розвиток неповторної домінанти, а це можливо тільки за наявності таких напрямів інструментування виховання: виявлення талановитих дітей і створення виховного процесу, що забезпечує оптимальні умови для розкриття та прояву їхніх природних здібностей; виявлення природних задатків, нахилів, схильностей та інтересів, що в явному вигляді можуть стати домінантою особистості; формування інтересу шляхом включення в різні види діяльності.

Висновки. Отже, кожен вид діяльності передбачає підготовку особистості до виконання різних соціальних ролей. Групування соціальних ролей умовне, як і інструментарій з досягнення поставлених цілей.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня. – С. 2–4.
2. Головінський І.З. Педагогічна психологія : навч. посіб. / І.З. Головінський. – К. : Аконтіт, 2003. – 288 с.
3. Мороз О.І. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / [О.І. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко ; за заг. ред. О.І. Мороза]. – К. : НП, 2006. – 206 с.

ТОРГАН М.М.

СТРУКТУРА ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Одним з основних шляхів реалізації завдань Державної національної програми “Освіта” є наукове обґрунтування нової системи управління освітою, розмежування функцій і відпрацювання інноваційних моделей управління, що передбачає вдосконалення формування функціональної компетентності менеджерів освіти нового покоління, які повинні бути мобільними й конкурентоспроможними на ринку праці.

Виконання функцій внутрішньошкільного управління, від яких залежить успішна робота загальноосвітнього закладу, потребує певної функціональної компетентності менеджера. Знання, вміння, навички, що необхідні менеджерам внутрішньошкільного управління для ефективного здійснення професійних функцій, разом з їхніми професійно важливими якостями створюють підґрунтя їх функціональної компетентності.

Професійну, управлінську та функціональну компетентність вивчають: В. Берека, Є. Богданов, В. Введенський, Л. Даниленко, Е. Зеєр, І. Іщенко, Л. Карамушка, Н. Коломінський, О. Ляшенко, П. Масленніков, В. Маслов, І. Охріменко, А. Петров, Т. Сорочан, М. Тураш, З. Тюмасева, В. Шалаєва, Н. Щербак, П. Щербань та ін. Проте ґрунтовні дослідження структури функціональної компетентності менеджерів внутрішньошкільного управління в науковій літературі відсутні.

Мета статті – презентувати структуру функціональної компетентності менеджерів освіти.

Проблема формування функціональної компетентності менеджерів освіти зумовлює необхідність тлумачення й розмежування таких понять, як “компетентність” і “компетенція”, а також “управлінська компетентність” та “управлінські компетенції”, що є досить дискусійними в сучасній науковій літературі. На нашу думку, ці поняття відрізняються, тому їх доцільно розглядати як різнорівневі й окреслювати по-різному.

Так, у сучасних словниках та довідковій літературі поняття “компетентність” тлумачать як: оволодіння компетенцією та знаннями, що дають змогу судити про що-небудь [9, с. 196]; володіння знаннями, що дають можливість міркувати про що-небудь, висловлювати вагомі, авторитетні думки [10, с. 311]; психолого-соціальну якість, що означає силу й упевненість, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності; сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [8, с. 114]; систему сукупних повноважень, прав і обов’язків органу чи посадової особи, встановленої законом, положенням цього органу чи іншими положеннями [2].

В. Берека пояснює компетентність як наявність у майбутнього менеджера спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підви-

щення ним своєї науково-професійної підготовки, системність мислення (практичний розум, швидкість входження в проблему, здатність передбачати різні варіанти виходу із ситуацій, винахідливість), наявність організаторських якостей (уміння підбирати, розставляти кадри, планувати роботи, забезпечувати чіткий контроль) [1, с. 247]. Н. Коломінський трактує компетентність як уміння оперувати науковими знаннями, фактичним матеріалом та використовувати джерела інформації [4, с. 26].

На відміну від компетентності, термін “компетенція” пов’язаний з діяльним процесом. Компетенцію трактують як: 1) поінформованість, досвідченість у якій-небудь галузі; кваліфікованість, авторитетність; 2) коло повноважень, прав якої-небудь установи, особи [10, с. 311]; 3) добру обізнаність із чимось; 4) коло повноважень певної організації, установи або особи [7, с. 296].

В енциклопедичній літературі поняття “компетенція” розглядається як складова поняття “компетентність”, оскільки результатом набуття компетенції є компетентність, яка, на відміну від компетенції, передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виявлені як реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [3, с. 409].

Є. Богданов, З. Тюмасева, Н. Щербак розглядають компетенцію як: коло питань, з яких певна особа володіє досвідом, гарною усвідомленістю; коло повноважень будь-якого органу чи особи [9, с. 196].

Отже, компетенції ми розглядаємо як коло повноважень, прав будь-якої особи чи організації, а компетентність – як володіння знаннями, вміннями, навичками, професійно-особистісними якостями, що дають змогу висловлювати вагомі, авторитетні думки та діяти відповідно до посадових компетенцій.

Деякі дослідники пов’язують компетентність і компетенцію з професійною діяльністю фахівця й визначають поняття “професійна компетентність” і “професійна компетенція”. Так, О. Ляшенко зазначає, що відповідно до рівня спроможності виконувати професійну діяльність доцільно виокремити чотири рівні професійної компетентності: новачок, початківець, професіонал та експерт. Фахівець, який засвоїв певну суму знань, необхідну для виконання професійної діяльності, володіє нерозвинутими здібностями виконувати її, проте ще не має досвіду роботи, – новачок. Початківець – новачок, який набув певного досвіду практичної роботи, але ще не спроможний давати оцінку власним діям і нести за них відповідальність. Професіонал – володіє достатніми знаннями й досвідом для якісного виконання завдань у певному виді діяльності, має розвинуті здібності до цієї діяльності, проте його ціннісні орієнтації ще недостатньо розвинуті, щоб передбачати наслідки та ризики виконаних дій. Експерт здатний оцінювати певний вид предметної діяльності на підставі ціннісних орієнтацій, розвинутих у процесі власної професійної діяльності й трансформації досвіду [5, с. 269].

І. Іщенко та В. Шалаєва професійну компетентність керівника закладу освіти розглядають як динамічну систему, яка утворена з таких компонентів: знання, обізнаність, уміння та досконале володіння ними. Керівник має володіти знаннями державного законодавства про освіту й виховання молоді; з трудового законодавства; з педагогіки, психології та основ педагогічної майстерності; змісту навчальних програм і підручників навчального закладу. Він має бути обізнаним з

наказами та інструкціями Міністерства освіти і науки України. Керівник навчального закладу повинен уміти виділяти головні проблеми та концентрувати зусилля колективу на їх розв'язанні; заохочувати педагогів опановувати мистецтво навчання й виховання, передовий педагогічний досвід; створювати доброзичливий психологічний клімат у педагогічному та учнівському колективах. Керівник має також досконало володіти мистецтвом управління й керівництва [6, с. 20].

Під функціональною компетентністю менеджера освіти ми розуміємо сукупність знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, що забезпечують ефективне виконання функцій внутрішньошкільного управління відповідно до вимог, які висуває управлінська діяльність до його особистості. Функціональна компетентність є результатом цілеспрямованої професійної підготовки менеджерів освіти до здійснення управлінських функцій.

Згідно із запропонованим тлумаченням сутності функціональної компетентності менеджерів освіти, розроблено структуру дослідженого феномена. До цієї структури включено ті професійні знання, вміння, якості менеджера освіти, що забезпечують ефективне виконання ним функцій внутрішньошкільного управління: мотиваційно-цільових, планово-прогностичних, організаційно-виконавчих, регулятивно-корекційних, контрольних-діагностичних.

Так, для виконання мотиваційно-цільової групи функцій менеджера освіти необхідно володіти *знаннями*: з теорії мотивації; форм організації стимулювання (випереджальна, підтримувальна, колективна, індивідуальна, позитивна, негативна, безпосередня, поточна, перспективна, загальна, еталонна, змагальна); механізмів мотивації праці (зараження, навіювання, переконування, творчість); видів стимулювання (матеріальне грошове, трудове, матеріальне негрошове, моральне, вільним часом) та *вміннями* ефективно застосовувати різні засоби мотивації для стимулювання діяльності членів педагогічного колективу; використовувати механізми стимулювання підлеглих.

Виконання інформаційно-аналітичної групи функцій передбачає *знання* видів аналізу (за часом (оперативний, поточний, перспективний), за об'єктом (аналіз роботи навчального закладу в цілому, окремих структурних підрозділів та роботи персоналу), за суб'єктом (аналіз, що проводиться адміністрацією, громадськими організаціями, та самоаналіз), за змістом (параметричний або оперативний, тематичний або локальний)); методів аналізу (теоретичні (порівняння, індукція, дедукція, аналіз, синтез, моделювання), інформаційно-констатувальні (спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, тестування, ранжування), рейтингові (самооцінка, експертна оцінка, незалежна характеристика), продуктивні (тести-ситуації, тести-завдання, ведення шкільної документації, експеримент)); видів інформації (за формою передачі (цифрова, буквенна, кодована, візуальна), за джерелом отримання (зовнішня, внутрішня, вхідна, вихідна), за рівнем обробки (первинна, вторинна), за змістом (статистична, бухгалтерська, кадрова), за роллю в процесі управління (планова, звітна, контрольна), за часом використання (постійна, змінна, прогнозована, нормативна, оперативна)); рівнів інформації (адміністративно-управлінський, колективно-колегіальний, рівень учнівського самоуправління); етапів аналізу інформації (формулювання проблеми, визначення критеріїв оцінювання та альтернативних варіантів, оцінювання альтернативних варіантів і результатів); етапів обробки інформації для управління організацією та вміння

використовувати різні види аналізу; проводити самоаналіз власної управлінської діяльності; розрізняти рівні інформації; визначати вид управлінської інформації.

Для здійснення планово-прогностичної групи функцій – знання різновидів планування (поточний, річний, перспективний) і їх складових; основ комплексно-цільового планування; складових комплексно-цільового планування; видів аналізу (за часом (оперативний, поточний, перспективний), за об'єктом (аналіз роботи навчального закладу в цілому, роботи окремих структурних підрозділів та роботи персоналу), за суб'єктом (аналіз, який проводиться адміністрацією, громадськими організаціями, та самоаналіз), за періодичністю (епізодичний, одноразовий, постійний), за змістом (параметричний, тематичний, комплексний)); етапів складання аналітичних документів (визначення проблеми, характеристика зацікавлених осіб, пошук аналогій, побудова можливих альтернатив вирішення, порівняння альтернатив, обґрунтування обраної альтернативи, формулювання рекомендацій для виконання обраної альтернативи, усна або письмова презентація проекту); методів аналітичної діяльності (нормативний, порівняльний, гіпотетичний, метод аналогій, ранжування, спроб, моделювання, індукції, дедукції спрощення); сутності проектування та різновидів проектів (соціально-психологічні, психолого-педагогічні, освітні) і вміння застосовувати різні види планування; укладати комплексно-цільові програми; добирати вид аналізу та здійснювати безпосередньо аналіз; використовувати різні методи аналітичної діяльності й прогнозування діяльності закладів освіти; розробляти та впроваджувати соціально-педагогічні проекти.

Організаційно-виконавча група функцій потребує знань методів організації управлінської діяльності в школі (організаційні, соціальні, економічні); організаційних структур (лінійна, функціональна, дивізійна, лінійно-функціональна, адаптивна); видів управлінських рішень (за терміном дії наслідків рішення (стратегічні, тактичні, оперативні), за джерелом виникнення (ініціативні, пропонувані знизу або зверху), за частотою прийняття (одноразові та ті, що повторюються), за широтою охоплення (загальнотематичні, вузькоспеціалізовані), за формою підготовки (одноосібні, групові, колективні) і їх технологію; теорії прийняття управлінських рішень та вміння застосовувати методи організації управлінської діяльності в школі, враховуючи специфічність об'єкта й суб'єкта управління; організовувати процес управління.

Для виконання контрольної-діагностичної групи функцій необхідні знання видів контролю (попередній, поточний, періодичний, підсумковий, тематичний); методів контролю (спостереження, бесіда, перевірка документації, письмові перевірки, аналіз і самоаналіз уроку, тестування, день опитування, анкетування, графічна перевірка); етапів контролю (підготовчий, етап активних дій, заключний та контроль за виконанням рішень); форм контролю (усна, письмова, фронтальна, групова, індивідуальна); напрямів внутрішньошкільного контролю (контроль за: виконанням навчальних програм і планів; використанням годин варіативної частини навчального плану; організацією індивідуального навчання школярів; рівнем знань, умінь, навичок учнів; методичною роботою в школі; роботою класних керівників; виховною роботою в школі; відвідуванням учнями школи, за здійсненням педагогічного всеобучу батьків та якістю уроків); складових діагностичної діяльності (порівняння, аналіз, прогнозування, інтерпрета-

ція, оголошення результатів діагностичної діяльності та контроль за їх впливом на досліджувані об'єкти); етапів діагностування (збір даних, переробка й інтерпретація даних, винесення рішення) та вміння використовувати різні види й методи контролю; дотримуватись етапів контролю; використовувати різні форми контролю; використовувати різні види діагностики.

Регулятивно-корекційна група функцій передбачає володіння знаннями засобів регулювання внутрішньошкільного управління відповідно до ситуації та вміння корегувати методи й форми управління відповідно до ситуації; корегувати плани діяльності школи відповідно до результатів контролю та діагностики.

Виконання всіх груп функцій передбачає наявність у фахівців таких якостей, як: практичність розуму, товариськість, ініціативність, наполегливість, самовладання, працездатність, спостережливість, організованість, самостійність.

Висновки. Володіння зазначеними знаннями, вміннями та професійними якостями дасть змогу здійснювати контроль-діагностичні функції на належному рівні в їх органічному взаємозв'язку з іншими функціями управління, що й сприятиме вдосконаленню процесу керівництва ЗОШ.

Перспективи подальшого наукового осмислення досліджуваної проблеми вбачаємо в розробці дидактичних засад формування функціональної компетентності менеджерів освіти з урахуванням знань, умінь та професійно важливих якостей, якими вони мають володіти.

Література

1. Берека В.С. Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : монографія / В.С. Берека. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 357 с.
2. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – 3-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1972. – Т. 8. – 592 с.
3. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України / [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Коломинский Н.Л. Повышение психологической компетентности педагогических кадров / Н.Л. Коломинский. – К. : Освіта, 1992. – С. 62–80.
5. Ляшенко О.І. Компетентність як професійна риса державних службовців / О.І. Ляшенко // Кадрове супроводження регіональних перетворень : матеріали наук.-практ. конф. (18 квітня 2002 р.). – О. : ОРІДУ УАДУ, 2002. – С. 266–271.
6. Іщенко І.А. Складові управлінської компетентності керівників навчальних закладів / І.А. Іщенко, В.В. Шалаєва // Управління школою. – 2008. – № 29 (221). – С. 18–22.
7. Новий український тлумачний словник : близько 20 000 слів і словосполучень / [укл. Н.Д. Кусайкіна, Ю.С. Цибульник ; за заг. ред. В.В. Дубчинського]. – Х. : Клуб сімейного дозвілля, 2008. – 608 с.
8. Соціолого-педагогічний словник / [ред. В.В. Радул]. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.
9. Тюмасева З.И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
10. Шевченко Л.І. Новий словник іншомовних слів : близько 40 000 слів і словосполучень / [Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом'як, А.А. Дем'янюк ; за ред. Л.І. Шевченко]. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.

ФУНТІКОВА О.О.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК АКТИВНОГО СУБ'ЄКТА КУЛЬТУРОТВОРЕННЯ

Мета статті – розкрити суперечність між недосконалою організацією навчального процесу у ВНЗ і його недостатньою відповідністю головним ознакам культуровідповідної освітньої системи; між методичними засадами фахової підготовки майбутнього вчителя та непослідовною реалізацією в професійній

підготовці таких принципів, як: етико-антропологічна спрямованість; інноваційно-методологічна спрямованість; рефлексія культурного розвитку; самовизначення особистості в культурі; культуровідповідність навчання; орієнтація на ціннісні відносини.

Виховання й навчання Людини Культури як стратегічна мета освіти визначені в ряді праць (Є. Добрінська, В. Кремень, Н. Крилова, І. Лощенова, Ф. Михайлов, Ю. Пассов, О. Савченко та ін.). На цьому підґрунті посилюється увага до культурологізації навчально-виховного процесу (В. Болгаріна, О. Коломієць, Л. Настенко, М. Сова, О. Шевнюк та ін.), філософського осмислення універсальї культури та світоглядної позиції майбутніх вчителів (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Пуховська, С. Сисоєва та ін.), аналізу статусу гуманітарних наук у фаховій підготовці майбутніх учителів (В. Андрущенко, О. Пехота та ін.). Методологічні основи культурогенези розкрито О. Шпенглером, А. Тойнбі, П. Сорокінім, Е. Гуссерлем.

На сьогодні досліджені культура як предмет культурологічної освіти (Ю. Афанасьєв, Є. Бистрицький, Б. Єрасов, М. Каган, С.А. Кримський, Е. Маркарян, В. Межуєв, Е. Орлова, Ю. Павленко, М. Попович, В. Розін, А. Флієр), культурологічна підготовка майбутніх фахівців (Г. Дегтярьова, Л. Зеліско, Г. Касянович, М. Лещенко, Л. Настечко, Л. Руденко, О. Шевнюк, О. Щолокова), моделі культурологічної підготовки професіоналів (Л. Кондрацька, В. Маслов, Т. Рейзенкінд), методичне забезпечення окремих компонентів культурологічної освіти майбутніх фахівців (В. Бутенко, А. Капська, Г. Падалка, Г. Філіпчук, Г. Тарасенко). Проблема культурологічного становлення особистості відображена в ряді праць зарубіжних учених (У. Берч, І. Вутрі, У. Гліффорд, А. Гропле, А. Депаред, Х. Десман, С. Кіль, Ч. Кнаппер, Д. Мак-Хепрі, Дж. Молл).

Моделювання фахової підготовки майбутнього учителя зумовлено такими освітніми процесами, як:

а) глобалізація суспільного життя й розвиток міжнародних зв'язків у всіх галузях діяльності як процес і результат розуміння культур різних народів, їх національних традицій, особливостей полікультурного світу та вміння жити в ньому;

б) подолання розриву між освітою й культурою, реальною зміною технократичної та знанневоцентристської парадигми на культурологічну, яка зорієнтована на плекання Людини Культури (М. Бахтін, В. Біблер, В. Зінченко, І. Зязюн, М. Пирогов, Е. Тоффлер та ін.).

Обґрунтовуючи структурно-змістову модель фахової підготовки майбутнього фахівця, необхідно розглянути умови, принципи, завдання та головні компоненти побудови цієї моделі з використанням методу моделювання.

Виходячи із цього, ми формулюємо декілька завдань:

1. Проаналізувати філософські, теоретико-методологічні джерела, у яких розглянуто використання методу моделювання при вивченні педагогічних явищ і фахової підготовки майбутнього вчителя.

2. На основі процесу моделювання та проведення уявного імітування фахової підготовки майбутнього вчителя з'ясувати принципи й педагогічні умови, які можуть бути у складі структури моделі.

3. Визначити цілі та завдання моделі з урахуванням цілепокладання.

Метод моделювання використовують при вивченні педагогічних явищ, про що свідчать праці зарубіжних (Л.У. Андерсен, М. Едельштейн, Е. Едінел,

Л. Корно, Н.Х. Лангтен та ін.) і вітчизняних науковців (С.І. Архангельський, М.М. Нечаєв, Л.І. Новикова, В.О. Сластьонін та ін.). Метод наукового пізнання спирається на моделювання процесів, явищ оточуючої дійсності (В. Журавльов, В. Краєвський, Є. Нікітін, В. Штофф). Тобто на основі моделювання проводяться науково-теоретичні та експериментально-педагогічні дослідження.

На основі положення про те, що модель може бути аналогом певного фрагменту підготовки майбутнього вчителя для виконання професійної діяльності, а також системою, яка відображає й, відтворюючи об'єкт дослідження, подає нову інформацію про цей об'єкт [2], ми обґрунтовуємо модель з позиції джерел цілепокладання.

Постановка педагогічних цілей у контексті культурологічної орієнтації освіти визначає головні джерела цілепокладання, а саме:

- соціальне замовлення, що виражається в об'єктивних тенденціях розвитку суспільства;
- особистість того, кого навчають, як суб'єкта культури, носія, виробника культурних цінностей;
- особистість учителя як носія культурно-людської сутності, як особливого культурно-суспільного суб'єкта, що найбільш ефективно реалізує “сутнісну здатність до творення іншого”.

Аналіз джерел цілепокладання дає нам можливість краще розуміти та враховувати вимоги до підготовки майбутнього вчителя як носія культурно-людської сутності, як культурно-суспільного суб'єкта, як суб'єкта професійного розвитку. Майбутній учитель як носій культурно-людської сутності повинен мати відповідний рівень зацікавленості в удосконаленні професійних знань і саморозвитку, що відповідає когнітивному та управлінсько-регулятивному компонентам фахової підготовки. Майбутній учитель має бути толерантним до представників іншої культури, що відповідає когнітивному й аксіологічному компонентам фахової підготовки, володіти високою ерудицією, яка виявляється в широті й глибині знань у галузі культурології, що відповідає когнітивному та процесуальному компонентам фахової підготовки.

Мета, яка дає змогу вивести певний результат з підготовки майбутнього вчителя – носія культурно-людської сутності, може бути реалізована за таких педагогічних умов, як: здатність особистості до культурного самовизначення; прагнення до самовдосконалення й самоствердження себе в культурі; здатність до самопізнання та рефлексії; творче осмислення й систематизація культурологічних цінностей; готовність до створення та впровадження в навчальний процес культуровідповідних педагогічних засобів; здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-виховному процесі. У вищезазначених умовах можуть бути реалізовані відповідні принципи:

- етико-антропологічна спрямованість;
- інноваційно-методологічна спрямованість;
- рефлексія культурного розвитку;
- самовизначення особистості в культурі;
- культуровідповідність навчання;
- орієнтація на ціннісні відносини.

Реалізація принципу етико-антропологічної спрямованості передбачає поворот формування методологічної культури до таких орієнтирів: розвиток май-

бутнього вчителя як цілісної особистості; засвоєння ідеалів і цінностей у власній формі професійного існування.

Принцип інноваційно-методологічної спрямованості відображає інтегральний характер формування методологічної культури; вказує шляхи й засоби звільнення творчих можливостей учителя, що позбавляє його необхідності самому повторювати шлях, який пройшла педагогіка як загальна сфера спільної діяльності багатьох учених і практиків.

Реалізація принципу рефлексії культурного розвитку в процесі формування методологічної культури сприяє тому, що в майбутнього вчителя з'являється потреба в постійному самовдосконаленні як особистості. Для цього він самостійно розвиває професійне мислення, рефлексивні здібності, формує вміння та навички перетворення форм і методів як таких, що необхідні для конкретних умов професійної діяльності. Головне тут – загальна раціональна самоорганізація професійної діяльності: мета, уявлення про умови діяльності, програма дій, критерії оцінювання результатів діяльності, оцінювання результатів діяльності, реалізація програми. Цей принцип визначає характер і засоби діяльності майбутнього вчителя. Все це дає змогу активізувати моральні основи особистості, що буде збагачувати професійну спрямованість майбутнього вчителя.

Реалізація принципу самовизначення особистості в культурі передбачає, що динаміка формування методологічної культури забезпечується, перш за все, розвитком майбутнього вчителя як особистості. Це, насамперед, розвиток усіх видів мислення особистості, тому що в сукупності вони формують сучасний стиль науково-педагогічного мислення. Крім того, це сприяє становленню методологічної свідомості та її розвитку на теоретичному рівні. Методологічна рефлексія, системне сприйняття педагогічного процесу в культурних формах сприяє розвитку методологічної свідомості на прикладному рівні.

Особливу актуальність має принцип культуровідповідності навчання, який передбачає умови, в яких навчається людина, а також умови культури цього суспільства в процесі виховання й освіти. Зародження принципу культуровідповідності стало можливим у першій половині XIX ст. у зв'язку з посиленням культурологічної проблематики, з новим сприйняттям природи людини та виділенням тієї частини, яка називається культурною.

Змістовне наповнення принципу культуровідповідності змінюється із часом у зв'язку з тим, що нової інтерпретації набувають основні філософські ідеї, що відображають уявлення про спосіб існування людини в світі. У цьому розумінні принцип культуровідповідності, залишаючись одним з основних принципів виховання, орієнтується на пріоритетні культурологічні ідеї цього часу. Ці ідеї, перетворюючись на цілі, зміст, методи й результати виховання, визначають культурологічні основи педагогічного процесу.

Принцип особистісно орієнтованого підходу в органічному поєднанні з процесом професійної діяльності вчителя виступає як поліфункціональний засіб педагогічної освіти в навчальній діяльності, як методична опора для педагогічного й особистісного впливу викладача на студента, що трансформує особистісно орієнтований підхід у навчальний процес крізь призму власних наукових результатів і позицій, що сприяє становленню інтегративних професійних якостей особистості студентів.

При реалізації особистісно орієнтованого підходу в професійній підготовці необхідно спиратися на знання основних характеристик майбутнього вчителя, де його самостійна професійна діяльність є основною характеристикою особистості.

Цей принцип спрямовує майбутнього вчителя не стільки на здобуття знань, умінь і навичок, скільки на спостереження за власним професійним розвитком у контексті культурологічної концепції, де глобальна мета освіти – Людина Культури.

Принцип орієнтації на ціннісні відносини впливає з мети культуровідповідної освіти та спрямований на здійснення майбутнім учителем свідомого вибору соціально-культурних цінностей і формування на їх основі стійкої індивідуальної системи, здатної забезпечити саморегуляцію поведінки й діяльності особистості.

Вищезазначені принципи: етико-антропологічна спрямованість, інноваційно-методологічна спрямованість, орієнтація на ціннісні відносини, самовизначення особистості в культурі, культуровідповідність навчання можуть бути реалізовані в складових фахової підготовки майбутнього вчителя.

Когнітивний компонент фахової підготовки передбачає цілепокладання, перспективи й проекти людської діяльності. У структурі духовного виробництва когнітивна функція виконує такі цілі: а) виробництво нових знань, форм, цінностей, орієнтацій і значень; б) нагромадження, зберігання й поширення (трансляція) знань, норм, цінностей і значень; в) відтворення духовного процесу через підтримку його наступності; г) комунікація, що забезпечує знакову взаємодію між суб'єктами діяльності, їхню диференціацію і єдність; д) соціалізація суспільства через створення структури відносин, опосередкованих культурними компонентами.

Аксіологічний компонент фахової підготовки пов'язаний з пізнанням значеннєвих цінностей філософії культури й освіти. Культурний досвід не просто передається вихованцями через педагога, а опосередковується його особистістю, переломлюється через індивідуальний досвід, емоційно-ціннісні відносини й стає не просто сумою соціальної й особистісної позиції, а формує певну світоглядну систему.

Аксіологічний компонент фахової підготовки відображає той факт, що людина постійно перебуває в ситуації морального, естетичного, світоглядного оцінювання подій, що відбуваються, постановки завдань, пошуку й прийняття рішень і їхньої реалізації. Зміст оціночно-цільового й дієвого аспектів життєдіяльності визначається спрямованістю особистості на осмислення, визнання й актуалізацію загальнолюдських цінностей. Освоюючи цінності педагогічної культури, особистість здатна перетворити, інтерпретувати їх, що визначається як особистісними особливостями майбутнього вчителя, так і характером його науково-педагогічної діяльності.

Процесуальний компонент фахової підготовки забезпечує створення нових педагогічних технологій, проектування культуровідповідних засобів навчання, нестандартних творчих методик навчання, вирішення теоретичних і практичних проблем, проектування нових цілей та педагогічних принципів. Нові педагогічні засоби, методи, прийоми дають змогу вибрати альтернативні концепції культурологічної підготовки майбутнього вчителя.

Процесуальний компонент передбачає готовність майбутнього вчителя до професійного самовдосконалення. Знання передових педагогічних технологій, уміння їх творчо застосовувати у власній педагогічній діяльності, здатність до педагогічної творчості, прогнозування власної педагогічної діяльності, знання основ педагогічної майстерності суттєво впливає на рівень професійно-педагогічної культури вчителя, його педагогічну діяльність.

Цей компонент містить у собі також способи й прийоми педагогічної діяльності майбутнього вчителя, цінності та досягнення педагогічної культури освоюються й створюються особистістю в процесі діяльності, що підтверджує нерозривні зв'язки культури та діяльності.

Управлінсько-регулювальний компонент фахової підготовки допомагає майбутньому фахівцю адекватно реагувати на ситуацію, що відбувається, зіставляти зовнішні ознаки ситуації зі своїми уявленнями про неї й можливостями її вирішення.

Висновки. Таким чином, розглянуті нами компоненти, педагогічні умови формування культури особистості дають змогу відкрити нову грань у побудові моделі фахової підготовки майбутнього вчителя.

Література

1. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія / О.Л. Шевнюк. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
2. Шевнюк О.Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : автореферат дис. доктора пед. наук / О.Л. Шевнюк. – К., 2004.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / [під ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004.
4. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. ; Л., 1986.

ХОМЕНКО В.В.

КВАЛІФІКАЦІЙНІ СТАНДАРТИ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ

Один з головних напрямів удосконалення підготовки менеджерів освіти у Франції – орієнтація на інтелектуального керівника, його компетентність, професіоналізм. Система професійного навчання майбутніх менеджерів освіти покликана забезпечити країну управлінцями нової генерації, здатними вирішувати складні питання подальшого розвитку суспільства та виховання молоді.

Якість підготовки фахівців у будь-якій галузі, зокрема в галузі управління, визначається за певними нормами та критеріями, окресленими стандартом цієї підготовки.

Мета статті – розглянути й охарактеризувати кваліфікаційні стандарти для менеджерів освіти у Франції.

Наприкінці минулого століття у французькому суспільстві склалася ситуація, коли керівники навчальних закладів не завжди були готові виконувати ці функції, хоча згідно із загальною думкою, “менеджер освіти має досягти успіху там, де інші зазнали поразки” [1, с. 4]. Діти, які відкидали будь-які авторитети та навіть суспільні норми, потребували більш професійного підходу. Існуюча на той час підготовка не виправдовувала очікувань і не відповідала вимогам суспільства та освітньої системи в цілому. Була розпочата робота над стандартами для керівників шкіл, метою яких було визначити бажаний кваліфікаційний рівень керівників шкіл. Ці стандарти мали надати змогу, у свою чергу, розробити

основу для укладання програм із підготовки магістрів з керівництва та адміністрування шкіл на базі вищих навчальних закладів.

На той час підготовка була організована згідно з положеннями Указу про підготовку керівників шкіл (*Charte de la formation des personnels de direction*), який було опубліковано Міністерством національної освіти 18.05.1992 р. [2]. Згідно із ним, обов'язковою була дворічна підготовка в ОБЛВНО, під час якої майбутні керівники шкіл проходили підготовку в школах як заступники директора. В Указі зазначено головні напрями освітньої політики наприкінці ХХ ст. По-перше, це культурне завдання – передача в обов'язковому порядку знань, сприяння оволодінню культурною спадщиною та її збагачення. Не менш значущим є економічне завдання – підготувати, адаптувати, навчити молодь і доросле населення сучасних професій, крім того, головним завданням є їхня підготовка до професій завтрашнього дня. Третім завданням сьогодення названо соціальне, тобто додержання соціальної єдності та згуртованості, солідарність у ситуаціях, які роз'єднують тих, хто має постійне місце роботи, і тих, хто його не має. На складні проблеми суспільства реагує система освіти та школа є в цьому сенсі фактором, що організує. Школа має узгодити загальнонаціональні вимоги та завдання з вирішенням проблем на місцевому рівні, а також виступати як структура, де поєднані культурні цінності держустанови й виховна етика [2, с. 35].

Політика навчального закладу та його внутрішня організація, згідно з вищезгаданим Указом, відтепер організовані в рамках проекту освітньої установи, який забезпечує послідовність дій керівника, прозорість результатів, обов'язкову відкритість суспільству й більш демократичний спосіб життя для всіх тих, хто там працює та живе. Тож пріоритетним напрямом цього документа у зв'язку із цими завданнями суспільства стало визначення стандартів щодо компетенції та професійних навичок для майбутніх керівників шкіл. Ці стандарти являють собою загальні знання, уявлення, тенденції та норми поведінки задля продуктивного керівництва школами та покращення академічної результативності учнів. Вони були першою спробою вдосконалити навички керівників шкіл і посилити ефективність їхньої роботи задля успіху учнів.

Першою вимогою до керівника школи, згідно із цим Указом Міністерства національної освіти, є вимога до його вміння бути гарантом втілення в життя виховних цінностей і етичних норм. Він працює “віч-на-віч з молоддю, і для молоді він є носієм моральних цінностей і культурної спадщини, які включають такі поняття, як “свобода”, “демократія”, “права і обов'язки людини і дитини””: цей першорядний аспект його ролі в навчальному закладі відображається в усій системі його послідовних дій і в його професійному іміджі [2, с. 24]. Будь-яке керівництво вимагає глибокого знання процесів, що відбуваються в суспільстві, економіці й політиці свого часу, щоб керівник міг, виходячи із цього, визначити свої позиції, представити свою точку зору, подивитися на багато процесів, що відбуваються, із сторони, щоб, врешті-решт, він сам умів долати труднощі й проблеми у своїй роботі.

Згідно із документом, визначено три сфери діяльності менеджера освіти: виховна й педагогічна сфера; адміністративна, юридична та фінансова сфери; менеджмент. Підготовка, запропонована майбутнім керівникам шкіл, по-перше,

дасть змогу здобути якісну освіту з управління державною установою; освіту, яка дасть змогу виконувати державну службу, маючи всі права й обов'язки державного службовця; оволодіти основами професійної етики на керівній посаді в середньому навчальному закладі. По-друге, завдяки професійній підготовці майбутній керівник школи може здобути професійні знання й компетенцію, оновлені та доповнені згідно із сучасними змінами, які відбуваються в освітній системі. Період підготовки має стати можливістю тренування (індивідуально і в колективі) у розробці концепції, проведенні й оцінюванні дії, розробці проекту освітньої установи. Важливо, щоб така робота приводила до певного продукування з боку стажистів, уявлення та демонстрації в момент обміну думками. Тож бачимо, що ці стандарти відображали значущість і відповідальність керівників шкіл перед суспільством узагалі.

Значущі тенденції попередніх років у суспільстві та освіті вплинули на сучасні погляди щодо керівництва школою. Як відповідь 16.11.2000 р. в Офіційному бюлетені Міністерства національної освіти був опублікований “Узгоджувальний протокол між управліннями і департаментами Міністерства національної освіти”, що стосується до керівників шкіл [3]. Мета цього документа – удосконалення функціонування адміністративної системи школи та підвищення ефективності навчального процесу через висвітлення головних напрямів діяльності менеджера освіти. Цей документ включає кваліфікаційну характеристику керівника середнього навчального закладу, важливу для його професійної підготовки та оцінювання діяльності. Виходячи з документа, виокремлено основні напрями щодо знань, умінь і навичок керівника-професіонала. В Узгоджувальному протоколі докладно також розглянуті ті вміння, якими повинен володіти менеджер освіти. Вони поділяються на три групи: знання й уміння, необхідні для адміністрування установи; знання і вміння, необхідні для забезпечення узгодженості заходів з проведення педагогічної й освітньої політики навчального закладу; знання та вміння, необхідні для приведення в дію, активізації освітньої й виховної політики школи. Тож, згідно із першим стандартом, менеджер освіти повинен знати та розуміти загальний устрій держави, системи національної освіти, освітніх установ, бути обізнаним у сфері діяльності керівника навчального закладу; знати юридичні та адміністративні основи функціонування навчального закладу, схему бюджетного й фінансового функціонування установи. Другий стандарт наголошує, що знання та вміння, необхідні для забезпечення узгодженості заходів з проведення педагогічної й освітньої політики навчального закладу, полягають в умінні побудувати політику навчального закладу, покладаючись на знання форм навчання підлітків і дітей, поведінки молоді та дорослих, потенційних можливостей учнів, їх сильних сторін, природу їх труднощів, освітніх програм і основних завдань, які в них сформульовані. За третім стандартом знання й уміння, необхідні для приведення в дію, активізації освітньої та виховної політики шкіл, полягають у вмінні діяти згідно з нормативними актами і нормами професійної етики в управлінні людськими ресурсами, чітко визначати слабкі й сильні сторони персоналу, уміти оцінити, підбадьорити, допомогти, також оцінити, як людина справляється зі своїми професійними обов'язками, його особисту зацікавленість.

Основні принципи, згідно з якими організована підготовка, можуть бути зведені до таких: у процесі підготовки менеджерів освіти пріоритет віддається набуттю “єдиної культури” керівних педагогічних працівників. Чотири основні напрями мають бути основою організації підготовки керівників навчальних закладів: деонтологічні аспекти професії – гуманістичне бачення ролі менеджера освіти, глобальне бачення основних завдань професії, теми стратегічного характеру, взаємопов’язані зі стратегією навчального округу, що передбачає розробку проектів, забезпечення контролю над проектами та розвитку цих проектів, документація (розклад, навантаження викладачів, кількість ставок), набуття “єдиної культури” педагогічного працівника-керівника в системі освіти.

Сфери компетенції менеджера освіти такі: контроль за учнем та індивідуальне спостереження, шкільне життя, техніка безпеки, проект навчального закладу, адміністративне управління, фінансове управління, управління людськими ресурсами й зв’язки з громадськістю, готовність до участі в розробці основних документів навчального закладу, наприклад, зв’язки із суспільними організаціями, нарада вчителів класу (за участі представників учнів і батьків), розподіл обсягу навчального навантаження викладачів, проект (розробка, контроль, внесення змін).

Зокрема, менеджер освіти виконує свої функції під управлінням ректора та інспектора навчального округу, директорів департаментських відділів національної освіти. Керівник навчального закладу є представником державної влади в освітній установі місцевого значення (EPLE).

Місії керівника навчального закладу полягають у сімох напрямках:

- бути представником держави (бути гарантом дотримання законів, безпеки людей та майна);
- впроваджувати проект установи, в рамках автономії колежу або ліцею, оптимізуючи наявні ресурси, задля успішного навчання кожного з учнів;
- бути гарантом якості педагогічної організації та переконатися, за умови співпраці з корпусом інспекторів, у якості викладання та шкільного життя;
- очолювати адміністративну раду та бути виконавцем її рішень;
- розробляти й виконувати бюджет установи, за який проголосували члени адміністративної ради;
- мобілізувати персонал, керувати та розвивати людські ресурси;
- представляти установу перед партнерами, розвивати партнерські зв’язки.

Крім того, у рамках листа з особливими вказівками (*lettre de mission*) ректора навчального округу менеджер освіти вживає певних заходів, пов’язаних з автономією навчального закладу для досягнення поставлених перед ним ректором завдань.

Освітня політика коледжу або ліцею виявляється: у розробці, формалізації та контролі за проектом навчального закладу, з урахуванням основних міністерських напрямів і в рамках визначених адміністративною радою школи повноважень, у керівництві педагогічною радою, в організації класів і груп учнів, у розробці розкладу навчальних занять, у забезпеченні такої організації розкладу, що буде відповідати міністерським інструкціям і розробленому проекту навчального закладу, у розробці педагогічних прийомів для індивідуальної допомоги учням, які зазнають найбільших труднощів у навчанні, у розробці засобів з функ-

ціонування класних рад та оцінювання знань і вмінь учнів, у послідовних заходах щодо співробітництва з корпусом інспекторів, в організації іспитів.

Виховна політика коледжу або ліцею виявляється: у контролі за старанністю й пунктуальністю (присутність, відсутність), створенні умов прийому учнів у навчальному закладі поза заняттями (харчування, клуби за інтересами), в організації та контролі за функціонуванням медико-соціальної служби, в організації та активізації навчання учнів основ здоров'я, в участі навчального закладу у спортивному житті та різних спортивних асоціаціях [4, с. 219].

Одним з найважливіших пунктів виховної й освітньої політики навчального закладу є організація та підтримка діалогу з батьками учнів.

Невід'ємною функцією менеджера освіти є управління людськими ресурсами: супровід і допомога новим співробітникам, а також співробітникам, що зазнають труднощів у своїй професійній діяльності, участь у розробці й оцінюванні плану підготовки персоналу, належне оцінювання ініціатив, що надходять від персоналу; розкриття потенціалу персоналу, забезпечення обміну думками, допомога при виставленні річних оцінок, допомога в роботі й керівництво тимчасово найнятим персоналом. У функції директора середнього навчального закладу входить розробка принципів організації всіх допоміжних служб освітньої установи. У випадках тимчасової заміни відсутнього викладача керівник зобов'язаний використати потенціал персоналу якнайкраще. Налагодження й забезпечення зв'язків з іншими навчальними закладами є однією з основних функцій керівника навчального закладу. У цій сфері разом з начальником господарчої частини навчального закладу менеджер освіти забезпечує необхідні зв'язки з місцевими територіальними органами для функціонування навчального закладу, а також підтримки, модернізації й безпеки приміщень, організовує продуктивний діалог з асоціаціями батьків учнів, з місцевими територіальними органами, соціальними, культурними, спортивними організаціями й партнерами, з іншими державними організаціями (правосуддя, поліція), із засобами інформації [5].

У сфері адміністрування закладу: фіксує мету й завдання, розподіляє функції між співробітниками на підставі їхнього рівня компетенції та, відповідно до регламентуючих документів, використовує бюджетні кошти (виконує функції розпорядника), забезпечує безпеку учнів, персоналу й матеріальних засобів, проводить заходи щодо розробки, редагування правил внутрішнього розпорядку, є гарантом їхнього застосування, організовує вибори до різних рад, комісій, забезпечує регулярний аналіз функціонування школи та готує звіт, готує й подає річний звіт, передбачає штатні зміни на наступний навчальний рік.

Для управління людськими ресурсами необхідно вміти: діяти відповідно до нормативних актів і норм професійної етики в управлінні людськими ресурсами, чітко визначати слабкі й сильні сторони персоналу, вміти підбадьорити, допомогти, оцінити, як людина справляється зі своїми професійними обов'язками, її особисту зацікавленість.

Для мобілізації персоналу й створення згуртованої роботи колективу вміти: проводити аналіз, синтезувати, створювати умови для роботи команди, зокрема, усього керівництва школи як команди, активізувати цю роботу, самому включатися в роботу команди, слухати, враховувати думки, вести переговори, делегувати повноваження (ставити завдання, вимагати звіт), приймати рішення.

Також менеджер освіти зобов'язаний уміти: ставити завдання, аналізувати ситуацію, розробляти стратегію й застосовувати її, урегулювати проблеми, оцінювати процес урегулювання, оцінити досягнутий рівень у вирішенні завдань.

У сфері комунікації уміти: організувати переговори й обмін інформацією, ясно виражати політику свого навчального закладу, спілкуватися в кризових умовах.

Тож шість основних завдань, які постають при підготовці менеджера освіти:

- представляти установу й діяти як керівник;
- бути компетентним у сфері освітньої політики;
- управляти процесами в навчальних закладах;
- оцінювати освітній процес;
- спілкуватися в професійній ситуації;
- сприяти ефективному управлінню людськими ресурсами.

Функція управління підготовкою викладена в трьох пунктах:

- розробка концепції національної політики у сфері підготовки менеджерів освіти;
- визначення цілей підготовки;
- виклад пріоритетних напрямів підготовки для їхнього відображення та втілення в життя в планах і програмах, контроль над діями з підготовки та розробки програм, регулювання політики підготовки керівників системи освіти.

Підготовка майбутніх менеджерів освіти в університетах заслуговує найдетальнішого розгляду в умовах європейської інтеграції, прозорості систем освіти, Болонського процесу.

У згаданому Узгоджувальному протоколі, в якому велику увагу приділено підготовці майбутніх менеджерів освіти при навчальних округах, вперше було висунуто ідею про те, що професіоналізація, що зростає, не виключає, проте, пошуків форм і методів поліпшення якості підготовки. Зростає інтерес до розробки змісту Диплома про вищу спеціальну освіту (DESS) у сфері управління освітнім закладом другого ступеня (коледж, ліцей), який розробляється й упровадження якого при використанні інформаційних і комунікаційних технологій було передбачене з 2002 навчального року. На сьогодні в умовах упровадження триступеневої схеми навчання в університетах LMD (ліцензіат – мастерат – докторат) цей Диплом про вищу спеціальну освіту замінений Дипломом рівня “майстер” (Master). Ця форма підготовки високого рівня спрямована, крім концептуальних ідей, на набуття здібностей до аналізу, необхідних у рамках тієї місії, яка покладена на менеджерів освіти. Визнання цієї підготовки видачею диплома не замінює дворічної підготовки при ректоратах навчальних округів і відрізняється від процедури оцінювання та призначення на посаду після закінчення двох років стажування при такій формі підготовки.

У доповіді комісії з підготовки керівних кадрів – держслужбовців (керівники шкіл теж належать до держслужбовців категорії А) “зміна очікувань громадян примушує до дуже швидких трансформацій якостей, які вимагаються від державних службовців”. Двома найголовнішими компетенціями держслужбовців визнають компетенцію та знання в цій сфері та здатність виконувати функції керівника. Але, за словами Іва-Тібо Сільгі, “еволюційні процеси системи освіти вимагають значного розширення цієї традиційної дуальності” [6]. Державний службо-

вещь має виявити також такі якості: здатність керувати складними проектами, яка вимагає особливої здатності до делегування дій. Сьогодні майже неможливо все робити самому. Делегування передбачає вміння оцінити та контролювати виконання якихось доручень. Важливими якостями також є менеджерські здібності. Вони недостатні. Але за сьогоднішніх умов вони мають стратегічний напрям, особливо в умовах бюджетної реформи (LOLF). Юридична компетенція є невід'ємною для державного службовця. Поглиблене знання процедур стає дедалі потрібніше за виконання обов'язків. Не менш важливими є комунікативні навички для ефективного та швидкого інформування. Тож ці компетенції згруповано в три категорії: здатність до організації життя колективу та мобілізації підлеглих, здатність до визнання своєї відповідальності й адаптивність.

Висновки. У сучасних умовах потрібна підготовка, адаптована до вимог суспільства, водночас вона є одним з головних напрямів у пошуках рішень для ефективного функціонування системи.

Література

1. Simon J. Organisation et gestion de l'éducation nationale / J. Simon, J.-R. Cytermann, A. Perritaz. – Berger-Levrault. – Paris, 2008. – 711 p.
2. Toulemonde Bernard dir. Le système éducatif en France. Documentation française – Paris, 2006. – 191 p.
3. Lefebvre Etienne, Mallet Daniel, Vandewoerde Pierre Le collège et le lycée publics : le chef d'établissement dans l'institution Berger-Levrault. – Paris, 2006. – 638 p.
4. AFAE : association française des administrateurs de l'éducation/Paris.
5. Le système éducatif français et son administration : 11ème édition. AFAE/Paris, 2008, 373 p.
6. Décret № 2001–1174 du 11 septembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale NOR : MENF0102414D version consolidée au 29 août 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005631808&dateTexte=20080702>.

ХУРТАК І.В., ГОРБЕНКО Т.А.

ПРО РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ФАКТОРА В КОМУНІКАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Актуальність проблеми зумовлена тим, що педагогічна наука постійно веде пошук нових моделей організації навчального процесу у вищій школі, здатних утвердити якісно нові комунікативні зв'язки, відносини між суб'єктами навчання, спрямовані на гуманізацію навчання та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів. На цьому акцентовано в державних документах, зокрема Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Державній програмі “Вчитель”, Законі України “Про вищу освіту” та ін.

Проблему педагогічної взаємодії в навчально-виховному процесі досліджували науковці в різних аспектах: взаємодія викладача та студента (О. Абдулліна, Є. Бондаревська, А. Вербицький, Н. Кузьміна, В. Козаков, В. Ляудіс та ін.); характер дидактичної емоційної взаємодії між викладачем й студентом під час організації самостійної роботи студентів (А. Алексюк, П. Підкасистий); педагогічне спілкування як взаємодія викладача та учня (О. Бодальов, І. Зимня, В. Кан-Калик, О. Леонтєв); дидактичне спілкування викладача та учня (Я. Коломинський, А. Реан); дидактична взаємодія суб'єктів навчання – викладача і студента (І. Зимня); дидактична взаємодія викладача і студента як фактор оптимізації процесу навчання (О. Балан).

Науковці (І. Бех, І. Васильєв, В. Поплужний, Л. Путляєва, О. Тихомиров та ін.) визнають вагому роль емоцій у процесі навчання людей різних вікових категорій і вказують на необхідність урахування цього під час взаємодії, акцентуючи увагу на емоційній взаємодії як компоненті педагогічної системи (В. Свирський); місці та ролі емоційного фактора в системі гуманізації педагогічної взаємодії (Л. Бучек). Проте, на наш погляд, питання щодо врахування можливостей емоційного фактора під час взаємодії викладача й студентів вимагають поглибленого вивчення.

Метою статті є обґрунтувати роль емоційного фактора в комунікативному процесі суб'єктів навчально-виховного процесу ВНЗ.

Перш за все, відзначимо, що емоції – одна зі складових у структурі психічної діяльності людини. Згідно з психологічним словником, феномен “емоції” (від лат. *emoveo* – хвилюю) – психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвої суті явищ і ситуацій, що зумовлені ставленням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Будучи суб'єктивною формою вираження потреб, емоції передують діяльності щодо їх задоволення, спонукаючи та спрямовуючи її.

Науковці по-різному підходять до розуміння зазначеного феномену, розглядаючи емоції як: реакції людини й тварин на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, що мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення та охоплюють усі види чутливості й переживань (С. Гончаренко); специфічну форму взаємодії з навколишнім світом, спрямовану на пізнання цього світу та свого місця в ньому через саму себе у формі переживань (О. Киричук); процеси (у формі переживань), що відображають особистісну значущість і оцінку зовнішніх ситуацій для життєдіяльності людини (С. Рубінштейн); форму психічного відображення, що виявляється через суб'єктивні переживання та фізіологічні реакції; відображення не самих феноменів, а їх об'єктивних ставлень до потреб організму (К. Платонов, Я. Коломинський); відображення (оцінка) мозком людини і тварини якоїсь актуальної потреби (її якості, величини) і ймовірності її задоволення (П. Симонов) та ін.

Виникаючи в умовах комунікативної діяльності, вони характеризують те, наскільки дійсність відповідає потребам суб'єкта, відображають досягнуті зміни (П. Симонов), а включаючись у процес формування особистості, як цінність визначають її спрямованість (Б. Додонов). Дослідниками встановлено, що емоції беруть участь у регуляції навчальної діяльності (А. Петровський, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Т. Яценко та ін.). Входячи до структури процесів мислення, емоції виконують функції евристик (О. Тихомиров), а творча діяльність завжди активована емоційними процесами (В. Моляко, Я. Пономарьов).

Про роль емоцій у навчанні говорили ще Я. Коменський (почуттєві механізми пізнання), А. Дістервег (інтерес), Й. Герbart (емоційний інтерес), К. Ушинський (почуття), В. Лай, Ж. Піаже (активізація навчально-пізнавальної діяльності), Л. Виготський (інтелект і афект) та ін. Так, Я. Коменський вказував: “Ми повинні намагатися, щоб усі ті знання, що ми маємо повідомити учням, були представлені їх почуттям, щоб самі предмети, будучи безпосередньо в наявності, зворушували, приводили в рух, привертали б почуття, а останні, в свою чергу – розум, і отже, щоб не ми говорили учням, а самі речі” [3, с. 99].

К. Ушинський наголошував: “Ніщо – ні слова, ні думки, ні, навіть вчинки наші не виражають так ясно і точно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почування: в них чути характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі та її ладу” [4, с. 87]. Проте, на жаль, і на сьогодні у вищій школі ще домінує безсистемний педагогічний вплив на формування вміння встановлювати емоційні контакти і суб’єктами навчального процесу.

Сучасний педагог під час організації навчально-виховного процесу має спрямовувати свою діяльність на формування емоційного фону в аудиторії, враховувати чинник тонізуючого впливу позитивних емоцій на подальший рух уперед 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. Навіть незначний успіх у навчанні заохочує, породжує почуття впевненості в досягненні мети. Проте відомо, що і негативні емоції іноді можуть стати тонізуючими, викликати прагнення подолання перешкод у навчанні. Педагог має бути регулятором духовного світу студента, поки він сам не оволодіє регулятивними навичками; носієм позитивних емоцій, позитивного настрою, позитивних станів; володіти не лише засобами емоційного стимулювання, а й знаннями про негативні та позитивні психічні стани, причини виникнення негативних, уміннями усунення їх та розвитку позитивних емоційних станів.

Аналіз діяльності викладачів академії митної служби дав змогу виявити наявні недоліки: стримування своїх почуттів, неухважність до емоційного стану курсантів, невміння багатьох з них володіти своїми емоціями тощо. На жаль, досить часто голос викладачів позбавлений яскравості, виразності, чіткості, а характеризується, скоріше, розпливчастістю, “киселеподібністю”. Крім того, існують чинники, що порушують діалог викладача з курсантами: погрози (спричиняють страх, образу, ворожість); накази, безапеляційні розпорядження (підкреслюють свою владу над іншими); негативна критика; образи, образливі порівняння, прізвиська; апеляція до обов’язків: (“Ти повинен”, “Ти не маєш права”); репліки-“пастки” (“Вихована людина не повинна так розмовляти з дорослим”) або натяки без розкриття важливої інформації (“Якщо ти будеш поводити себе добре, я зможу допомогти тобі”); допит; похвала з “пасткою” (“Ти ж розумна людина, як же можна таке робити?”); упереджений діагноз мотивів поведінки (“У тебе немає бажання вчитися; ти безсоромна людина, якщо таке робиш”); несвоєчасні поради; відмова від обговорення питання; зміна теми (“Це дуже цікаво. Але давай краще поговоримо про твої оцінки”); змагання (“Та хіба це проблема? От у мене проблема складніша”); заспокоєння запереченням (“Усе мине, все коли-небудь закінчується, тому не слід хвилюватися”). Слід пам’ятати, що помилкові, необґрунтовані педагогічні дії, слова спричиняють тяжкі втрати, адже об’єктом помилки є людська особистість. Зазначене свідчить про недооцінку викладачами емоційного фактора в навчальній роботі і призводить до підвищення емоційного напруження в курсантських групах, перешкоджає налагодженню емоційного контакту з курсантами, встановленню дружніх, довірливих стосунків, заснованих на взаємній повазі.

Серед зарубіжних учених, які розглядали вплив емоцій на навчально-пізнавальну діяльність, особливої уваги заслуговує гуманістична концепція Ч. Паттерсона, відповідно до якої емоційний компонент на стадії здобуття знань і

вироблення необхідних умінь та навичок домінує. Серед умов, за яких спрацьовує це твердження, автор виділяє введення системи спеціальних дидактичних ситуацій, що зорієнтовані, насамперед, на сферу почуттів. К. Роджерс акцентує увагу на ситуаціях, що забезпечують вияв емоційного ставлення до подій: емпатію, довіру тощо. За умови здійснення цього навчання, на думку автора, стає життям, а ті, хто навчаються, – тими, хто змінюються. Е. Стоунс вважає провідним завданням учителя створення позитивної емоційної атмосфери в навчанні, пов'язаної з пізнавальною атмосферою. Тому заохочення правильних дій студентів, переживання їх успіху сприяє подальшому навчанню. Вчений виділив умови підтримки сприятливої емоційної атмосфери заняття: використання зворотного зв'язку, нетрадиційне подання дидактичного матеріалу, різні види заохочення, залучення до діяльності.

Емоційності взаємодії сприяють встановлені суб'єкт-суб'єктні, рівнопартерські відносини між викладачем і студентами. Це полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, емоційній активності, взаємопроникненні у світ почуттів та переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним. “Найбільш суттєвою характеристикою емоційного збагачення діалогу виступає наявність рівноправних позицій суб'єктів спілкування” [2, с. 10]. “Взаємодія вихователя з вихованцями має будуватися з урахуванням їхніх позицій, бажань, а не вимушеного спілкування. Лише за особистісного плану взаємодії з вихованцем педагог транслює свою індивідуальність, реалізуючи свою потребу і здібність бути особистістю і, у свою чергу, формуючи відповідну потребу і здібність у вихованця” [1, с. 14].

Переконані, що педагог має кожного разу прогнозувати сприймання студентами змісту взаємодії, планувати способи взаємодії з урахуванням специфіки різноманітних видів занять, подумати про те, як залучити студентів до взаємодії, зацікавити, створити творчу атмосферу. Доцільним є попереднє детальне конструювання різноманітних проблемних ситуацій, що вимагають включення емоційної сфери студентів у процес пошуку: ситуацій аналізу (наявність суперечності між новими фактами і сталими теоріями); ситуацій порівняння (наявність прихованих розбіжностей між подібними об'єктами, прихованих розбіжностей між різними об'єктами, явищами, процесами); ситуацій творчості (застосування відомих методів для вирішення нових завдань, необхідність розробки нового методу для вирішення завдань, що виникають); ситуацій розвитку (поява нової проблеми під час вирішення, непередбачене виникнення нових проблем за результатами вирішених раніше тощо). Наперед визначається емоційний настрій, виходячи зі складу групи, індивідуальних особливостей. Викладач повинен спланувати власну вербальну та невербальну поведінку, спрогнозувати можливі реакції студентів на ту чи іншу ситуацію, продумати “ліричні відступи” для заповнення пауз, способи реагування на поведінку студентів. Під час взаємодії викладач повинен виявляти інтерес до студента, сприймати інформацію від нього як значущу, передавати студентові свій оптимізм і впевненість в успіхові. Наприкінці взаємодії викладач має співвіднести мету й засоби емоційної взаємодії з її результатами, виявити недоліки під час взаємодії та здійснити прогнозування наступної взаємодії з урахуванням аналізу попередньої.

Висновки. На наш погляд, ефективними методами, що сприяють підвищенню емоційності навчальної, комунікативної діяльності студентів, є: емоціо-

генні ситуації (проблемні ситуації, ситуації драматизації, новизни, створення успіху в навчанні), ігрові технології (рольові, ділові, ситуативні, імітаційні), метод емоційно-морального стимулювання, зацікавлення, створення ситуацій новизни, діалогічно-дискурсивні методи, створення ситуацій успіху, емоційного сплеску й заохочення тощо. Застосування їх у навчально-виховному процесі вищої школи забезпечує ефективну емоційну взаємодію викладачів і студентів.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І.Д. Бех // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 13–16.
2. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І.Д. Бех // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С. 10–13.
3. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. / Я.А. Коменский. – М., 1955. – 651 с.
4. Ушинский К.Д. Избр. соч. / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – 583 с.

ЦАПОВ В.О.

ІНТЕГРАЦІЙНА СКЛАДОВА В СИСТЕМІ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Сучасний підхід до освіти вимагає заміни вузької спеціалізації майбутніх фахівців більш широким профілем підготовки, щоб дати можливість кожному легше засвоювати нові знання, освоювати та ефективно використовувати принципово нові технічні, інформаційні й соціально-економічні можливості сучасного виробництва та соціальної сфери. Процес нескінченного дроблення спеціальностей і спеціалізацій замінює тенденція їхньої інтеграції.

Ідеї необхідності інтеграції знань простежуються в працях багатьох класиків педагогіки. Так, Я. Коменський писав: “Наукові заняття всього життя повинні бути розподілені так, щоб становити одну енциклопедію, у якій все повинно виходити із спільного кореня й стояти на своєму власному місці”.

Найінтенсивніше інтеграційні процеси в педагогічній теорії й практиці стали виявлятися з кінця 1970-х рр. Інтерес, який з’явився в колі науковців, до проблеми інтеграції в педагогічній теорії й практиці зумовив появу в пресі ряду методичних розробок і програм досліджень із цього питання (А. Беляєва, В. Безрукова, Ю. Кушів, С. Тюнников та ін.). З’явилися колективні педагогічні дослідження. Розглядалися питання сутності педагогічної інтеграції, технології педагогічного інтегрування, інтеграції змісту освіти, психологічних основ інтеграції, інтеграційних підходів у побудові нових систем педагогічного знання, інтеграції в діяльності вчителів та учнів, інші актуальні проблеми.

Мета статті – з’ясувати інтеграційні можливості математичної освіти з метою якісної підготовки фахівців.

Будь-яка педагогічна інтеграція повинна мати нові якісні характеристики, яких немає в інтегровувальних підсистемах. Інакше кажучи, інтеграція виправдана лише в тому разі, якщо продукт інтеграції більший, ніж сума продуктів інтегровувальних підсистем.

Отже, сукупність стає інтеграційною за умови, якщо вона не зводиться до суми своїх складових, що приводить до утворення інтеграційної якості – системи узагальнених властивостей, які мають так звану надіндивідуальну визначеність і можуть бути предметно не представлені і не розглянуті. Дійсно, властивості інтегральної якості предметно не представлені й не розглянуті, що, власне

кажучи, завжди викликає особливі труднощі при інтеграційних дослідженнях, при виявленні наявності інтеграції. Часто в працях про інтеграції фактично йдеться про взаємозв'язок, про міжпредметні зв'язки, але не про саму інтеграцію. Щоб таке траплялося якомога менше, необхідно пам'ятати декілька ознак – показників інтеграції:

- під час інтеграції відбувається взаємна трансформація синтезованих частин;
- у процесі інтеграції спостерігається асиміляція останніх цілим – навчальним предметом, курсом, темою тощо;
- інтеграційний процес приводить до появи якісно нових знань у поєднаних дисциплінах, до появи нових понять та якісно нової цілісності;
- складові елементи знань в інтегрованому предметі можуть втрачати структурну самостійність.

Як об'єкт можливої інтеграції можуть виступати всі складові педагогічної практики й теорії, наприклад, зміст освіти. У ньому виділяються, як відомо, такі складові, як: предметне знання, досвід репродуктивної діяльності, досвід творчої діяльності тощо. У свою чергу, вони можуть бути представлені як складені з більш дрібних елементів. Наприклад, знання діляться на факти, поняття, закони, теорії тощо. Інтеграції піддаються всі компоненти змісту освіти. До того ж можливі будь-які варіанти здійснення інтеграційного процесу – між елементами знання, між знаннями й уміннями, між репродуктивними та продуктивними способами діяльності тощо.

Зазначимо, що принципова можливість інтеграції не означає відсутності яких-небудь розумних її меж. Інтеграція, наприклад, проблематична, якщо її так звані компоненти не мають потрібної інформації, яка відображає їх здатність вступати один з одним в інтеграційні відносини. Не завжди бувають продуктивні спроби, наприклад, інтеграції математики з деякими загальнотехнічними (або тим більше спеціально-технічними) дисциплінами. У цих випадках є сенс використовувати поняття “структурування”, а не інтегрування.

Одним із напрямів, що останнім часом набув розвитку в педагогічній теорії й практиці, є ідея інтеграції в змісті освіти та методиці навчання.

Ціле в методології розуміється як синтез, об'єднання різноманітного, упорядкована множина компонентів, які мають єдині цілі та завдання. Цілісність процесу та результатів підготовки фахівців – багаторівнева й багатоаспектна проблема. Можна розглядати цілісність на рівні всього процесу навчання й становлення майбутнього фахівця в системі (школа – ВНЗ – виробництво – додаткова освіта з метою підвищення кваліфікації). Нас же цікавить інтеграція (спільність) економіки та математики, аналіз різних економіко-математичних понять.

Важливим кроком в інтеграції є вибір системоутворювального фактора. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу визначити системоутворювальний фактор як ідею, явище або предмет, що здатні:

- а) об'єднати в цілісність компоненти системи;
- б) справляти на компоненти системи цілеспрямований вплив;
- в) стимулювати їхній цілісний дієвий прояв;
- г) зберегти певний і необхідний рівень незалежності компонентів;
- д) забезпечити саморегуляцію нової системи, її саморозвиток [1; 5; 6].

Економічні закони, будучи законами життя й суспільства, єдині із законами класичних математичних теорій у тому, що вони об'єктивні, тобто не залежать від бажання та свідомості людей. Вони відображають узагальнені природничо-наукові закономірності розвитку світу. Спільність між тими та іншими законами цілком природна: людина й створене нею знання – частина природи, вищий продукт її розвитку. Тільки у взаємодії знань із природою можливий розвиток суспільства.

Є різні погляди на процеси, що зараз відбуваються в нашому суспільстві, не можна заперечувати того, що економічні умови життя стали набагато складнішими. Стало набагато важче прийняти рішення, які стосуються як власних інтересів, так і суспільних. Все це викликало хвилі нового інтересу до застосування математичних методів в економіці; тобто до тих методів, що дали б змогу вибрати найкращу стратегію як на найближче майбутнє, так і на далеку перспективу. Отже, необхідно оцінити роль математичних методів в економічних дослідженнях: наскільки повно вони описують усі можливі рішення й дають змогу вибрати найкраще?

Стосовно цього питання варто уникати двох крайніх думок: повне заперечення застосування математичних методів в економіці і перебільшення тієї ролі, яку математика може чи могла б відіграти. Крім того, математичні методи не можуть не розвиватися, як і самі економічні системи. Це відбувається як унаслідок змін в економіці, так і за внутрішньою логікою розвитку. При цьому не обов'язково, що нові методи обов'язково відкидають старі, може відбуватися взаємопроникнення, включення старих теорій у нові (як окремого випадку). Усі ці зміни мають відобразитися й у педагогіці, зокрема, у математичних моделях, які розглядаються на уроках алгебри, геометрії.

Зауважимо, що економічні системи розвиваються й ускладнюються самі, змінюється їхня структура, а іноді і зміст, зумовлений науково-технічним прогресом. Водночас науково-технічний прогрес впливає і на самі математичні методи, оскільки поява й удосконалення електронно-обчислювальних машин, комп'ютерів уможливило широке використання методів, раніше описаних лише теоретично або таких, що використовувались лише для невеликих прикладних задач [4].

З вищевикладеного випливає, що математичні методи мають великий рівень універсальності. Основою цієї універсальності є мова математики. Дуже часто переклад на математичну мову зовсім різнопланових задач з фізики, хімії, економіки, біології тощо відразу виявляє загальні закономірності, навіть може дати вже практично готове рішення, отримане раніше десь в іншій галузі знань і для інших цілей. Тобто передумовою використання математики є формалізація кількісних і якісних сторін проблеми [2].

Однак при цьому необхідно враховувати, що наукові закони й закони економічного суспільства усе ж таки істотно відрізняються один від одного. Головна відмінність полягає в тому, що економічні закони виявляються через усвідомлену, доцільну діяльність людей і стосуються властивих їм економічних інтересів. Інакше кажучи, людський фактор відіграє визначальну роль у формуванні економічних реалій. Інша особливість економічних законів полягає в тому, що вони не вічні й не сталі. Так, наприклад, закон всесвітнього тяжіння настільки ж вічний, як і сама природа. Водночас більшість економічних законів діє лише протягом певного історичного періоду, а потім поступається місцем новим закономірностям.

Нові соціально-економічні відносини, умови ринку вимагають подальшого поглиблення загальноекономічної підготовки, розробки проблем педагогічної інтеграції й технології концентрованого навчання, організації процесів підвищення рівня соціально-економічної культури в навчально-виховній діяльності в школі та ВНЗ [3].

Зауважимо, що предметна структура навчального плану приховує в собі небезпеку того, що ціле може бути закрите його окремими частинами, що “через дерева не побачимо лісу”. Щоб уникнути цієї небезпеки, необхідно в змісті навчання забезпечити синтез, інтеграцію, цілісне об’єднання частин. Це можна реалізувати через включення до змісту навчальних дисциплін фактів і понять узагальнювального характеру. Ця проблема може бути вирішена шляхом об’єднання навчального матеріалу навколо провідних, ключових напрямів соціально-економічного розвитку суспільства через формування категоріального стилю мислення.

Важливим кроком удосконалення змісту, на наш погляд, може стати спроба виділити й узагальнити з кожного навчального предмета, зокрема, з математики, основні світоглядні ідеї, соціально-економічні категорії, які можуть бути природно введені до змісту математичних теорій і якими повинні опанувати учні. Наші пропозиції узгоджуються з вимогами державного стандарту, з його розділами щодо предметної підготовки фахівця. У цих вимогах серед інших декларуються такі:

- фахівець знає структуру й особливості функціонування сучасного виробництва;
- фахівець уміє аналізувати склад, структуру, будову та принцип роботи технічних об’єктів;
- фахівець знає основи ринкової економіки й підприємництва;
- фахівець знає нормативні документи, що регламентують соціально-економічну діяльність;
- фахівець уміє виконувати економічні розрахунки у своїй професійній діяльності;
- фахівець має уявлення про основи економіки й організації сучасного виробництва підприємств різних форм власності.

Зауважимо, що наведені вище знання та вміння мають узагальнений характер, не пов’язані безпосередньо з напрямом професійної підготовки й разом з тим є дуже важливими для базової підготовки майбутнього фахівця.

Крім того, констатуємо, що структурування знань навколо класичних ідей науки, навколо її найважливіших категорій має відобразитися не тільки в програмах, а й у підручниках. Фактичний матеріал повинен підводити учнів до свідомого засвоєння категорій, а потім категорії треба використовувати як опорні пункти при вивченні подальшого фактичного матеріалу.

Таким об’єднувальним началом може виступати ідея наповнення математичних знань соціально-економічним змістом, уведення базових економічних об’єктів, понять і фактів до структури математичної освіти. Виділимо ознаки для оцінювання того чи іншого поняття (тобто його можливість мати назву “базовий”) як елемента структурування змісту навчальної дисципліни:

- поняття, що визначають ту або іншу категорію, повинні бути засвоєні під час вивчення предметно-матеріальних умов (факторів) їхнього походження;
- необхідно передбачити можливість розширення обсягу й сфери застосування понять шляхом охоплення нових явищ або процесів цими поняттями;

- узагальнення понять: синтез окремих (часткових) понять у більш загальні шляхом абстрагування від загальних істотних ознак і поширення їх на всі предмети та явища, описані окремими (приватними) поняттями;
- поглиблення змісту понять новими теоретичними знаннями та використання їх для більш глибокого розуміння досліджуваних процесів і явищ.

Висновки. Таким чином, інтеграція, безумовно, збагачує економічну науку, озброює її інструментами розрахунків, прогнозів, оцінок. Математика, у свою чергу, одержує стимул розвитку завдяки відкриттю нових галузей застосування в різноманітних економічних і фінансових завданнях.

Література

1. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и её преподавание / Л.Д. Кудрявцев. – М. : Наука, 1980. – 51 с.
2. Моисеев Н.Н. Человек, среда, общество. Проблемы формализованного описания / Н.Н. Моисеев. – М. : Наука, 1982. – 240 с.
3. Новикова В. Экономическая грамотность старшеклассников – одно из условий конкурентоспособности выпускников / В. Новикова // Народное образование. – 2005. – № 10. – С. 185–186.
4. Самарский А.А. Математическое моделирование. Процессы в сложных экономических и экологических системах / А.А. Самарский, Н.Н. Моисеев, А.А. Петров. – М. : Наука, 1986. – 239 с.
5. Слєпкань З.І. Методика навчання математики : підручник для студентів матем. спеціальностей педагог. навч. закладів / З.І. Слєпкань. – К. : Зодіак-ЕКО, 2000. – 512 с.
6. Шапиро М.М. Использование задач с практическим содержанием в обучении математике / М.М. Шапиро. – М. : Просвещение, 1990. – 95 с.

ЧУМАКОВА А.А.

ДО ПИТАННЯ ЗНАЧЕННЯ АДАПТАЦІЇ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ

Екологічні катастрофи, зміни умов життєдіяльності потребують від індивіда освоєння генетичних, удосконалення вже набутих та опанування нових засобів адаптації. Для людей у процесі еволюції біологічна та соціальна складові адаптації стали невід’ємними. Сучасна наука трактує адаптивність як здібність особистості пристосовуватися до умов, що змінюються, або як якість, що притаманна всьому живому. У педагогіці процеси соціалізації, адаптації до соціальних умов, соціальна адаптація визнаються важливими. Особливо гостро це питання постає при організації педагогічної взаємодії з дітьми, що мають порушення у сфері психофізіології.

У психолого-педагогічній літературі поняття “адаптація” має низку інтерпретацій у зв’язку з різними аспектами досліджень. Вченими розглянуто: сутність і психологічні механізми адаптації (С. Артёмова, М. Будякіна, А. Русалімова та ін.), структура й етапи адаптації людини (Л. Шпак, Н. Колизаєв, Р. Атаєв та ін.), засоби адаптації (Н. Агаджанян, Л. Корель, І. Мілославова, М. Шабанова та ін.) тощо.

На сьогодні вчені визначають чотири головних види адаптації людини: біологічну, фізіологічну, психологічну та соціальну. Усі вони взаємопов’язані, але в певні періоди життя людини, залежно від інтелекту та умов соціального оточення, домінує певний різновид адаптації.

Проблемі соціально-психологічної адаптації присвячені праці С. Артёмової, Ф. Василюка, Г. Мельникова, А. Петровського, Н. Саліхової, Н. Свиридова, М. Шабанова та ін. Процес соціально-педагогічної адаптації досліджено

І. Доценко, Е. Морозовою, О. Новиковою та ін. Питання соціально-педагогічної адаптації дітей-інвалідів висвітлено в працях Б. Вульфа, Г. Гусева, В. Циренова та ін. Водночас адаптація до умов соціального середовища дітей, які мають мінімальні порушення у сфері психофізіології, зокрема затримку психічного розвитку, вивчено недостатньо.

Мета статті – розкрити співвідношення понять соціалізації та соціальної адаптації, а також значення соціальної адаптації в житті дитини, яка має порушення у сфері психофізіології.

Традиційно поняття “адаптація” пов’язано з біологічною сутністю людини: вмінням пристосовуватися до умов навколишнього середовища. У довідковій літературі термін “адаптація” (від лат. *adapto* – пристосовую) визначається як пристосування організму та його органів до природних умов [1, с. 19]. За словами В. Цирянова, “основою адаптації є реакції організму, які спрямовані на збереження внутрішнього простору” [2, с. 18]. Учений вказує, що процеси адаптації мають починатися з фіксації різниці між існуючим рівнем адаптивності (резистентності) організму і рівнем, необхідним у конкретних умовах. Унаслідок таких дій в індивіда відбувається сукупність процесів, кінцевий результат яких – досягнення організмом необхідного рівня адаптивності. Також він зауважує, що адаптивність як якість людської психіки полягає в перетворенні власного духовного всесвіту, форм і засобів шляхом взаємодії людини із природою та/або суспільством відповідно до умов навколишнього світу, що змінилися.

Життєдіяльність людини, процес її соціалізації охоплює широкий діапазон ситуацій, у тому числі проблемних, для розв’язання яких особа застосовує механізми адаптації. Тому науковці, досліджуючи процес соціалізації людини, використовують паралельно обидва поняття, визначаючи соціалізацію як опанування і створення умов життєдіяльності, а адаптацію – як пристосування індивідуума до умов середовища (природного або суспільного).

Аналіз вітчизняної й зарубіжної психолого-педагогічної наукової літератури дає підстави стверджувати, що існують різні погляди на спільне й відмінне в цих явищах. У педагогіці процеси соціалізації, адаптації до соціальних умов, соціальна адаптація визначаються як рядоутворювальні. Так, І. Андреева, досліджуючи ці наукові явища, висловлює думку, що адаптація й соціалізація – взаємозалежні та взаємопов’язані складові процесу, завдяки якому здійснюється взаємодія особи та суспільства, причому адаптація є умовою для соціалізації й полягає в пристосуванні людини до нової для неї предметної діяльності [3, с. 66]. Б. Паригін вважає, що адаптація є частиною соціалізації і являє собою багатогранний процес, який містить “як біологічні передумови, так і безпосередньо саме входження індивіда до соціального середовища” [4, с. 164–165].

М. Галагузова, В. Данюшенков, І. Зверева, О. Зотова, І. Кряжева та інші вчені розглядають соціалізацію як необхідну умову для адаптації індивіда в суспільстві, яка зумовлена, насамперед, впливом на людину соціального середовища. Тобто, на їхню думку, соціалізація передуює адаптації, створює умови для адаптації до соціального простору. В. Данюшенков ствержує, що адаптація – це “процес трансформації особи під час урівноваження індивіда із середовищем” [5, с. 42].

Б. Вульф, Е. Дюркгейм, Н. Єрмоленко, І. Кон, А. Мудрик, Б. Паригін, А. Петровський, Н. Рубцов та інші, використовуючи термін “соціальна адаптація”,

розглядають її, насамперед, як складову соціалізації індивіда. На їхню думку, для людини соціальна адаптація є базою для повноцінного виконання різних соціальних функцій та ролей, з обов'язковим засвоєнням норм і вимог соціального середовища. І. Зверева визначає основу соціальної адаптації як “процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграції особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища” [6, с. 7]. Долучаючись до цього дискурсу, Н. Рубцов висловлює таку думку: “В широкому значенні соціальна адаптація розуміється як процес і результат зустрічної активності суб'єкта і соціального середовища, що передбачає узгодження вимог і очікувань соціального оточення щодо людини з її установками й соціальною поведінкою, а також узгодження самооцінок і домагань людини з її можливостями та реальностями соціального середовища” [7, с. 9–10].

Поділяючи думку М. Галагузової, М. Гур'янової, Р. Литвак та інших, ми вважаємо, що саме адаптація передуює соціалізації. Здатність адаптуватися до навколишнього середовища є вродженою властивістю людини, яка забезпечує пристосування індивідуума до навколишнього середовища, що постійно змінюється. У вузькому особистістному значенні соціалізація для людини на початковому етапі онтогенезу полягає у вмінні пристосовуватися до соціального середовища, у подальшому – у формуванні навичок аналізу та оцінювання соціальних умов з метою свідомого вибору та створення для себе комфортного соціального простору. У цьому контексті психофізіологія є фундаментом успіху адаптації і, як наслідок, соціалізації індивідуума. Будь-яке мінімальне порушення у сфері психофізіології людини ускладнює адаптаційні процеси та соціалізацію.

Аналіз наукової літератури дає підстави констатувати, що психофізіологічні вади дитини можна коригувати за умови цілеспрямованого вибору або моделювання того чи іншого навчального середовища. Свідомо створюючи в процесі навчання певну ситуацію, яка потребує використання адаптаційних можливостей дитини, ми коригуємо її адаптаційні механізми і, тим самим, розвиваємо здатність до соціалізації. При цьому слід пам'ятати, що кількість моделей педагогічного впливу на школяра обмежена, на відміну від життя, тому соціалізація як процес взаємодії індивідуума із соціальним оточенням набагато складніший, ніж адаптація дитини до навчання. У свою чергу, соціально-педагогічна адаптація – це активний творчий процес пристосування й звикання школяра до умов навчального середовища, а також прилаштування середовища до дитини.

Будь-яка людина від народження має певний спектр вроджених програм поведінки. У ході онтогенезу, сприймаючи й досліджуючи вимоги соціума, вона поступово проводить селекцію природних моделей та формує для себе нові схеми поведінки. Кожна конкретна ситуація змушує її знов і знов застосовувати індивідуальні адаптаційні навички і здібності, спираючись на власний досвід та вимоги суспільства, інформація про яке надходить до індивідуума з різних джерел. Поступово, у ході власного розвитку й самовдосконалення людина усвідомлює, що сама може створювати для себе певні умови (місце роботи, власна родина, друзі тощо) життєдіяльності. Тому, якщо в матеріальному житті ми маємо досить жорсткі обмеження, то духовний розвиток обмежується лише самою людиною, її психофізіологією й морально-етичними нормами. У цьому виявляєть-

ся перехід від об'єктивної сторони соціальної адаптації до суб'єктивної, в якій провідною є активна роль людини, її бажання або небажання засвоїти існуючі соціальні цінності.

Тому навчання дитини є не тільки процесом здобуття певних знань і вмінь, а й можливістю відпрацювати універсальні моделі поведінки за допомогою сформованого та досить чітко регламентованого соціального оточення, розвинути власні ресурси завдяки впливу дорослих та однолітків.

Зміни зовнішньої діяльності, перетворення внутрішнього всесвіту, розкриття й реалізація прихованих потенцій, які сприяють повноцінному входженню індивіда в процеси соціальної адаптації, здійснюються завдяки застосуванню різних форм соціальної адаптації (діяльність, спілкування та самосвідомість), які розглядаються як три вектори соціалізації. Моделюючи навчальний простір, педагог повинен чітко розуміти їх структуру.

На думку І. Андрєєвої, “спілкування, навчання, гра і праця – це константи соціальної діяльності й окремі етапи в комплексі розвитку будь-якого індивідуума в дитинстві” [8, с. 133]. Залежно від стану власної психофізіології він підсвідомо обирає для себе той чи інший вид діяльності, що домінує. Особа в нормі, успішно розвиваючись, від власних потреб, через засвоєння мотивів для прийняття рішення доходить до реалізації цих рішень. Оцінюючи й підсумовуючи власну діяльність, людина порівнює її результат з власною моделлю, зразками діяльності інших, нормами та вимогами суспільства, тим самим створюючи власне соціальне коло й соціальний простір для інших, тобто соціалізуючись. Будь-які порушення психофізіології зумовлюють зупинку на тому чи іншому етапі її розвитку або порушення в проекції та оцінюванні власної діяльності. Це, у свою чергу, гальмує розвиток людини.

Процес спілкування – це потреба й окремий вид діяльності особи. Соціальне спілкування за допомогою контакту індивіда з окремими особами або соціальними групами розширює коло засвоєваних соціальних цінностей, норм і вимог формування “Я-концепції” тощо. Порушення у сфері психофізіології дитини автоматично звужує коло її спілкування, зумовлює її відокремлення, тим самим ускладнює процес адаптації та соціалізації.

Сформована соціальна самосвідомість, за допомогою якої індивідум досягає власної соціальної ідентичності, на нашу думку, є кульмінацією соціальної адаптації людини. Усвідомлення себе як активного та відповідального за власне життя громадянина є не лише показником рівня соціальної самосвідомості, а й стану адаптивності її психофізіології. Тому саме розвиток адаптаційних навичок дитини потребує особливої уваги в педагогіці.

У наш час питання адаптації школярів досліджують Г. Кумаріна, М. Алієв, Ш. Гаджиєв та ін. [8; 9]. Аналіз їхніх праць дає змогу визначити перелік чинників, що дезадаптують дитину в ході навчання:

- необхідність пристосовуватися до нових психофізіологічних навантажень;
- прискорення ритму життя;
- індивідуальний “інформаційний вибух”;
- напруження в процесі навчальної праці;
- суперечність між власними інтересами, бажаннями й запитам суспільства;

- нечітке ставлення до них суспільства;
- необхідність здобувати навички до навчання тощо.

На нашу думку, вказані чинники здатні за відповідних умов організації навчального простору активізувати адаптаційні механізми дитини, і тим самим, підвищувати ефективність навчання. Отже, педагогічний процес має бути спрямованим, насамперед, на розвиток адаптаційних ресурсів дитини в процесі навчальної діяльності. Для цього він повинен будуватися на засадах, які дають змогу активізувати адаптаційну систему учнів, сприяють засвоєнню ними існуючих у суспільстві норм і традицій, коригують потреби та систему цінностей, створюють умови, за яких відбуваються зміни власної соціальної ролі, змісту й кола спілкування. Навчальний процес, побудований на таких засадах, допомагає учням формувати навички більш гнучкої регуляції власної поведінки, потреб для самоствердження в соціумі. Особливо це положення важливе для навчання молодших школярів з мінімальними порушеннями психофізіології.

Результативність та якість адаптації дитини педагог може оцінити, порівнюючи засоби мислення й форми вербального спілкування учня, які він використовує в ході навчання. Залучення дитини до навчальної діяльності сприяє перебудові мислення, посиленню функцій психіки (увага, пам'ять, зорове сприйняття тощо), збільшенню емоційного напруження, тренуванню волі, реалізації природних задатків та здібностей, тому успіх адаптації учня зумовлюється станом його психофізіології. Узагальнюючи дослідження сучасних науковців, ми визначаємо три головні групи психічних ресурсів:

- когнітивна – включає всі процеси, пов'язані з пізнанням (відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення, уява тощо);
- емоційна – складається з різноманітних почуттів і емоційних станів (неспокій, стурбованість, співчуття, схвалення, осудження тощо);
- практична (поведінкова) – визначає свідомо обраний напрям діяльності.

Ми можемо визначити, що рівень психофізіології індивідуума (у нормі або відхиленні) безпосередньо впливає на його розвиток і адаптацію. Вони, у свою чергу, визначають структуру, зміст, методи та прийоми, за допомогою яких педагог має створювати навчальне середовище, сприятливе для результативної адаптації учня й максимальної мінімізації відхилень у сфері його психофізіології. Дослідженню процесів адаптації та соціалізації дітей з мінімальними порушеннями у сфері психофізіології в процесі навчання буде присвячена наша подальша робота.

Висновки. Адаптація – найважливіший процес пристосування людини до умов навколишнього середовища, в ході взаємодії зі всією сукупністю соціальних явищ.

Психофізіологія дитини є головним фактором, який визначає результативність її адаптації до соціального життя.

Адаптація – перша сходинка соціалізації особи в онтогенезі. Успіх соціалізації дитини безпосередньо залежить від її адаптаційних можливостей.

Педагогічний процес, особливо той, що розрахований на дітей з мінімальними порушеннями в психофізіології, повинен сприяти розвитку їхніх адаптаційних механізмів і будуватися на засадах урахування існуючого рівня адаптації та соціалізації.

Література

1. Аберкомби Н. Социологический словарь : пер. с англ. / Н. Аберкомби, С. Хилл, Б. Тернер. – Казань : Изд-во КГУ, 1997. – 670 с.
2. Цырянов В.Ц. Социально-педагогическая адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в учебной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук / В.Ц. Цырянов. – Улан-Уде, 2006. – 183 с.
3. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И.Н. Андреева – М. : Академия, 2000. – 176 с.
4. Парыгин Б.Д. Научно-техническая революция и личность. Социально-психологические проблемы / Б.Д. Парыгин. – М. : Политиздат, 1978. – С. 164–165.
5. Данюшенков В.С. Теоретические аспекты формирования активности школьника в обучении / В.С. Данюшенков // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 38–44.
6. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І.Д. Звереві]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
7. Рубцов Н.М. Педагогические условия социально-профессиональной адаптации старшеклассников сельской школы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.М. Рубцов. – Иркутск, 2008. – 20 с.
8. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И.Н. Андреева – М. : Академия, 2000. – 176 с.
9. Кумарина Г. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения / Г. Кумарина // Социальная педагогика. – 2007. – № 3. – С. 79–88.
10. Алиев М.Н. Педагогические условия предупреждения и преодоления подростковой дезадаптации / М.Н. Алиев, Ш.А. Гаджиев // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 67–71.

ШИРІНА О.О.

ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ”

Процеси глобалізації економіки, формування інформаційного суспільства, інтеграція української системи вищої професійної освіти у світовий освітній простір, посилення інтегративно-культурного статусу освіти поставили перед українською педагогічною наукою завдання: суспільству потрібні професіонали освітньої сфери – освічені, етичні, заповзятливі люди, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогножуючи їх можливі наслідки, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, розвиненим почуттям відповідальності за долю країни, прагненням реалізувати її культурну спрямованість. Потреби сучасної освітньої практики породжують необхідність у полікультурній підготовці педагога, який не тільки виступає посередником між учнем і культурою, а і сприяє формуванню в молодого покоління готовності жити, діяти у відкритому загальноцивілізаційному культурному просторі.

Вирішення цього завдання потребує принципово нового підходу до професійної освіти майбутніх учителів, який би ґрунтувався не лише на засвоєнні студентами полікультурних знань, умінь та навичок, а й формував би в них ціннісне ставлення до полікультурного компонента професійної освіти, повагу до інших людей, поєднання етнічної ідентичності та терпимості до інших національностей, сприяв би розвитку глобального погляду на людство як жителів однієї планети, особистісного досвіду щодо створення власних стратегій адаптування в полікультурному середовищі.

Філософський і культурологічний аспекти ціннісного ставлення до навколишнього світу розкрито в працях С. Анісімова, В. Алексєєва, І. Брехмана, Б. Єрасова, А. Здравомислова, М. Кагана, В. Казначєєва, Д. Леонтєєва, І. Смирнова, Е. Фромма, М. Шелера та ін. Психологічні засади проблеми ціннісного ставлення взагалі розглянуто в дослідженнях О. Леонтєєва, В. М'ясищева,

Ю. Орлова, А. Петровського, С. Рубінштейна та ін. Педагогічний аспект ціннісного ставлення був предметом уваги таких науковців, як: Т. Белінська, Н. Нес-терова, Л. Овчинникова, П. Підкасистий, Л. Садикова, О. Соколенко, О. Сма-кула та ін.

Мета статті – окреслити наукові міркування щодо визначення сутності поняття “ціннісне ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти”.

Щоб розкрити сутність поняття “ціннісне ставлення майбутніх вчителів іноземної мови до полікультурної освіти” необхідно проаналізувати основні категорії, що мають найбільше значення для дослідження, а саме: “цінність”, “ставлення”, “ціннісне ставлення”.

До спеціальної філософської лексики поняття “цінність” було введено в середині ХІХ ст. Воно відповідало сенсу значущості будь-чого на відміну від існування об’єкта або його якісних характеристик. Таке визначення дефініції “цінність” дає німецький філософ і фізіолог Рудольф Герман Лотце (1817–1881), який теоретично відокремив ціннісну сферу від явищ дійсності. Проте вже Б. Паскаль (“Другий лист про умови визнання великих людей владою”) розрізняв велич установлень (цінностей), що залежать від волі людини, і натуральних установлень, що містяться в природі провідних якостей душі й тіла.

Аналіз філософської, психологічної, педагогічної, культурологічної, історичної літератури з проблеми визначення поняття “цінність” свідчить, що цей феномен включає різні аспекти залежно від підходу до вивчення цієї категорії. Систематизуючи дефініції цінності, ми виходили виключно з розуміння того сенсу і тих акцентів, які вкладали у свої визначення окремі автори (див. табл.).

Таблиця

Підходи науковців до визначення поняття “цінність”

Визначення поняття	Автор
Явища (або сторони, властивості явищ) природи й суспільства, які корисні, потрібні людям історично визначеного суспільства чи класу як дійсність, мета чи ідеал. Цінністю може бути не тільки те, що існує, а й те, що треба здійснити, за що треба боротися. Предмети, явища та їх властивості, які потрібні (необхідні, корисні, приємні тощо) людям певного суспільства або класу й окремій особистості як засіб задоволення потреб та інтересів	В. Тугарінов
Внутрішній стрижень культури, ланка, що об’єднує всі галузі духовного виробництва всіх форм суспільної свідомості	А. Здравомислов
Сукупність речей та ідей, які формують соціально значущі домі-нанти особистості і є чи можуть бути об’єктом їх діяльності	В. Сержантов, І. Сушков
Внутрішній емоційно засвоєний орієнтир людської діяльності, що сприймається ними як власна інтенція	М. Каган
Поняття, що позначає, по-перше, позитивну або негативну значущість якогось об’єкта, на відміну від його екзистенціальних і якісних характеристик (предметні цінності), по-друге, нормативний, приписно-оцінний бік явищ суспільної свідомості (суб’єктивні цінності)	Ф. Константинов
Філософське поняття, за допомогою якого характеризується соці-ально-історичне значення певних явищ дійсності для суспільства, індивідів	І. Надольний
Не будь-яка значущість, а лише та, яка відіграє позитивну роль у розвитку суспільства: вона... пов’язана із соціальним прогресом	А. Коршунов

Визначення поняття	Автор
Предмети і явища як матеріального, так і ідеального порядку, а також їх якості й властивості, які мають позитивну значущість для суспільства та особистості, тобто здатні задовольнити їх потреби, слугувати їх інтересам	С. Попов
Момент практичного ставлення до дійсності стосовно того, що можна цінувати, оцінювати, приймати, відхиляти, перетворювати в мотив і мету поведінки	Ю. Гранін
Своєрідна форма вияву відношення між суб'єктом і об'єктом, при якому властивості об'єкта піддаються оцінці відповідно до того, як вони задовольняють потреби суб'єкта	І. Фролов
Узагальнені, стійкі уявлення про блага, яким надається перевага, і способи їх отримання, в яких сконцентровано набутий суб'єктом досвід, на основі якого приймається рішення про його подальшу поведінку	В. Сагатовський
Сутність, ідеали суспільної, а на цій основі вже й особистої людської діяльності	І. Нарський
Узагальнені уявлення ("ціннісні уявлення"), які виступають як суспільні ідеали, стереотипи суспільної та індивідуальної свідомості, що функціонують як ідеальні критерії – оцінки й орієнтації особистості й суспільства	І. Попова
Результат відображення співвідношення (відношення) між суб'єктом та об'єктом, яке конкретизується через співвідношення (відношення) між потребою й об'єктом цієї потреби	В. Грехн'юв, А. Гусейнов, Р. Апресян

У сучасних тлумачних словниках категорія "цінності" теж розкривається по-різному:

- як продукт (предмети чи абстрактні ідеї) активної діяльності людини, спрямованої на трансформацію особистісних смислів-орієнтацій; етичні ідеали, основні переконання й цілі індивідуума чи суспільства;
- як відображення значущості явищ і предметів реальної дійсності з погляду їхньої відповідності (або невідповідності) потребам суспільства, соціальних груп чи особистості (у широкому значенні вказаного поняття);
- як моральні й естетичні імперативи (вимоги), що розроблені людською культурою й виступають продуктами суспільної свідомості (у більш вузькому значенні).

Аналіз сучасної наукової літератури дав змогу зробити висновок про те, що науковці так і не змогли подолати значну розбіжність у використанні феномену "цінність", пропонуючи визначення, які істотно відрізняються між собою, висвітлюючи окремі аспекти цього складного поняття, роблячи певний внесок у розв'язання ціннісної проблематики взагалі.

Вважаємо за доцільне звернутися до напрацювань Н. Ткачової, яка, докладно вивчивши філософську, соціологічну, психологічну літературу, виділила десять основних підходів науковців до визначення поняття "цінність": семіотико-етимологічний (пояснення виникнення й розвитку поняття цінності через зіставлення його в семіотико-етимологічному плані зі словами, які описують соціально-майновий стан людей), логіко-історичний (висвітлення проблеми цінностей з позиції історичної періодизації розвитку людства), структурно-системний (дослі-

дження сукупності цінностей як системи структурних компонентів, що перебувають між собою в певних взаємозумовлених зв'язках), культурно-інтервальний (сприйняття цінностей як відображення послідовності ізольованих, локально існуючих інтервалів культури (чи культурних світів), які на глибинному рівні не можуть бути порівняні між собою), науково-гносеологічний (розкриття поняття цінності через зіставлення його з поняттям “наукова істина”), теолого-трансцендентальний (відстоювання ідеї про існування абсолютних цінностей божественного характеру), ірраціонально-міфічний (обґрунтування позиції щодо ірраціонального характеру цінностей, неможливості їх осмислення на раціональному рівні), суб'єктно-індивідуалістичний (розглядання цінностей як індивідуальних провідних життєвих орієнтирів людини, які не мають загальної значущості), етико-біологічний (дослідження цінностей як особистих утворень людини суто біологічного плану), особистісно-діяльнісний (розкриття сутності цінностей як атрибута, орієнтира людської діяльності) [9, с. 14–15].

Поділяючи думку дослідниці, робимо висновок, що *цінності – сукупність реальних предметів (знаряддя й засобів праці, предметів споживання тощо) та абстрактних ідей, які мають високу значущість для суспільства чи окремої особистості*; виникають під час практичної діяльності людей, коли вони не лише пізнають властивості природних і соціальних явищ, а й намагаються дати їм оцінку з погляду встановлення їх корисності (шкідливості) для власного життя. Сутність поняття “цінність” становлять такі положення: об'єкти навколишнього світу можуть мати позитивне або негативне значення для людини й суспільства; із зовнішнього боку цінності є якостями предмета або явища, але вони не притаманні їм від природи та не зумовлені внутрішньою структурою об'єкта самого по собі, а стають ними лише тому, що цей об'єкт залучається до сфери суспільного буття людини і стає носієм певних соціальних відносин; цінності для людини є об'єктами її інтересів; у свідомості людини цінності виконують роль повсякденних орієнтирів у предметній і соціальній дійсності, є проявом її ставлення до всього навколишнього і до подій, що з нею відбуваються. В. Болотіна вказує, що “наявність цінностей є виявом небайдужості людини у ставленні до оточення, яка виникає із значущості різних сторін, аспектів навколишнього світу для її життя. Вони, по суті, є результатом оволодіння середовищем з погляду на його значення для задоволення потреб особистості і свідчать про рівень її соціальної зрілості” [3, с. 19].

Говорячи про цінності як регулятор самоактивності, М. Боришевський підкреслює, що “певна система цінностей втілюється, опредметнюється в тих чи інших конкретних феноменах, пов'язаних із відповідними формами життєдіяльності, у яких і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення із явища “зовнішнього” у явище “для себе”, тобто відбувається переведення цінностей суспільних у цінності, суб'єктивно значущі для самого індивіда” [4, с. 22].

Отже, цінності, виступаючи результатом суб'єктивного оцінювання особистості, тісно пов'язані з її чуттєво-емоційною й мотиваційно-поведінковою сферами; є основою формування індивідуальних життєвих пріоритетів, виконують функцію регулятора її соціальної взаємодії з іншими людьми.

Вважаємо за доцільне акцентувати на тому, що сутність феномену “цінність” впливає з фундаментального поняття “культура”. Як визначено у філософії, культура є системою створених людиною матеріальних і духовних цінностей,

соціокультурних норм, способів організації поведінки і спілкування, яка перебуває в постійному історичному розвитку; у процесі засвоєння культурних цінностей відбувається розвиток сутнісних сил людини, її самореалізація; творча діяльність людини, яка є значущою для суспільства і для неї самої, спрямована на освоєння та змінювання світу, в якому вона живе; розмаїтість продуктів діяльності людей (матеріальних предметів, ідей), їх постійне оновлення змушує кожну людину обирати з них найважливіші для неї, тобто ті, що відповідають її потребам, інтересам і здатностям (окремі предмети повсякденного вжитку, певні елементи в професійній або освітній сфері, систему поглядів на життя, естетичні уподобання тощо); основою постійного індивідуального “впорядковування” світу є дії людини, пов’язані з його оцінюванням.

Щодо ставлення, то, на думку Б. Ананьєва, В. Бехтерева, Г. Залеського, О. Лазурського, В. М’ясищева, К. Платонова, саме воно як елемент свідомості особистості є одним з основних для вивчення структур свідомості й поведінки людини.

Б. Ананьєв відзначає, що індивідуальна система суб’єктивно-оцінних, свідомо-вибіркових ставлень людини до дійсності є ядром особистості – через особливості цих ставлень особистість виявляється й формується [1].

Вагомими для нас стали думки В. М’ясищева, який стверджує: “Вивчаючи людину з позицій її ставлення, ми встановлюємо її змістовні зв’язки з навколишньою суспільною дійсністю”. Отже, за логікою міркувань науковця, суб’єктивне ставлення – це “концентрат мотиваційних утворень людини і впливів середовища суспільної діяльності” [6]. Вплив середовища, на його думку, в тому, що та чи інша спільність людей має власний спосіб життя, традиції, обряди, ритуали й норми життєдіяльності, що створюють особливий контекст реалізації сил, що спонукають людину. Під впливом середовища формуються ціннісні орієнтації особистості – “особливий зміст її суб’єктивного ставлення до зовнішнього світу”. Крім того, категорія ставлення дає змогу об’єднати в систему ряд компонентів структури особистості, що визначають переживання й поведінку людини.

Розвиваючи теорію ставлення, В. М’ясищев [6] акцентує увагу на таких його видах: *психічні* (супроводжують будь-який акт пізнавальної діяльності людини на конкретно-чуттєвому рівні, визначаючи її емоційне забарвлення; відрізняються повільністю реагування на властивості об’єкта, що відображається, виявляють міру його привабливості, сприятливо або несприятливо впливають на органи чуття, регулюють взаємодію з об’єктом, виявляються у прагненні суб’єкта до нього або його уникнення), *психологічні* (являють собою цілісну систему індивідуальних, вибіркових, свідомих зв’язків особистості з різними аспектами об’єктивної дійсності; відрізняються тим, що володіють властивостями свідомості й довільності; спрямовують поведінку людини та її діяльність у певному напрямі, залучаючи до цього процесу такі важливі утворення особистості, як потреби (ставлення до об’єкта, що володіє певними властивостями), емоції (психологічний механізм переживання ставлення), інтереси (вибіркове ставлення особистості до об’єкта внаслідок його особистісного значення й емоційної привабливості), установки (ставлення, що має цільовий характер і виражає готовність до цілеспрямованої діяльності), оцінки (формується на основі етичних, естетичних, правових й інших суспільних критеріїв вчинків, поведінки й життє-

діяльності людей; є основою для винесення суджень про якість і рівень розвитку явища, характер його зв'язків). Розглядаючи ставлення в контексті внутрішнього світу особистості, В. М'ясищев характеризує його параметри (мають синхронічний опис ставлення): *емоційність* (характеризує суб'єктивне ставлення “раціональне – емоційне”, рівень його контрольованості); *узагальненість* (демонструє сформованість ставлення до окремих об'єктів, їхніх груп); *домінантність* (показує місце цього ставлення в ієрархії інших); *когерентність* (характеризує рівень узгодженості відносин особистості); *принциповість* (демонструє взаємозв'язок цього ставлення з усіма принципами, прийнятими особистістю, і готовність відстоювати його за умови тиску); *свідомість* (є показником сформованості позиції особистості як суспільного суб'єкта. Суб'єктивне ставлення є свідомим за умови, якщо особистість свідомо ставить перед собою завдання, пов'язане із цим ставленням, і виявляє активність щодо його вирішення). Особливе місце в ієрархії параметрів суб'єктивного ставлення посідають *стійкість* (показник стабільності ставлення в часі; дає змогу здійснити діахронічний його опис) та *модальність* (надає якісно-змістовну характеристику ставлення; може бути позитивною, негативною й амбівалентною (одночасно і позитивною, і негативною)) [7].

У концепції динамічної функціональної структури особистості, розробленої К. Платоновим, виділено чотири підструктури особистісних рис залежно від ряду критеріїв [8]. Виходячи зі співвідношення біологічного й соціального (вродженого та набутого, процесуального й змістовного), К. Платонов зараховує ставлення людини до першої підструктури, “найбільш істотної для особистості в цілому”. Сюди входять соціально зумовлені змістовні риси особистості – спрямованість (у її різноманітних формах), ставлення, моральні якості. Але ставлення, як підкреслює автор, правильніше розглядати не як властивість особистості, а як атрибут свідомості. У трьох інших підгрупах представленість уроджених, біологічних, процесуальних властивостей посилюється. Ще одним критерієм, за яким автор відносить перераховані риси особистості в одну підгрупу, є провідний вид формування цих рис. Усі вони, включаючи ставлення, формуються шляхом виховання, тоді як досвід та його складові формуються шляхом навчання, особливості психічних процесів – шляхом вправ, а біопсихічні властивості – шляхом тренування.

Зіставляючи *знання, ставлення й переконання* особистості як елементи світогляду, Г. Залеський [5] відзначає, що знання принципово відрізняються за способом утворення й функціонування від ставлення та сформованих на його основі переконань. Знання виступають засобом розпізнавання, виділення об'єктів й оперування ними в розумовому плані, а також виконують пізнавальну функцію. Ставлення (так само, як і переконання) особистості являє собою єдність об'єктивного й суб'єктивного. За його допомогою реалізується зв'язок за-своєваних знань з особистою зацікавленістю в процесі їх набуття. Функціонування прийомів оцінювання, актів цілепокладання й вибору передбачуваних дій є невід'ємною умовою та критерієм формування ставлення особистості. У свою чергу, ставлення виступає критерієм під час вибору провідних мотивів [5, с. 32–40].

Науковці по-різному визначають *характер зв'язку між ставленням людини і її поведінкою*. Так, І. Лернер, Г. Школьник вважають, що ставлення, яке не реалізується в поведінці, все ж таки можна вважати сформованим, оскільки “да-

леко не всякий продукт” індивідуальної свідомості реалізується в поведінці. Автори пояснюють це тим фактом, що поведінка людини набагато ширша, багатша, складніша від індивідуальної свідомості. Інша думка висловлена в працях Г. Залеського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, де підкреслено наявність тісного та навіть однозначного зв'язку між сформованим ставленням особистості й поведінкою.

Підсумовуючи різноманітні погляди науковців на природу феномену ставлення особистості, можна зробити висновок, що *ставлення є соціально зумовленою змістовною структурою свідомості особистості, що формується шляхом виховання*. Ставлення не має уроджених задатків, а відображає індивідуально переломлену групову суспільну свідомість. Воно має вибіркового характеру, зумовлений особливостями індивідуального розвитку особистості. Воно не тільки більш-менш усвідомлене й різне за мірою активності та динамічності, у ньому виявляється досягнута особистістю єдність емоції, оцінки, думки й дії. Отже, поділяючи думку О. Соколенко, *ставлення розуміємо як внутрішню активну, вибірккову позицію особистості до будь-якого істотного питання, що визначає її індивідуальний характер діяльності й поведінки протягом життя*.

Останнім часом категорія “ставлення” стрімко увійшла до педагогічної науки, ставши однією з її категорій. Тому в процесі навчання у вищому навчальному закладі майбутніх учителів необхідно навчити сприймати ставлення, бачити тенденції його розвитку, виражати особистісне ставлення й корегувати форми його вияву. На нашу думку, у процесі навчання необхідно розглядати всю сукупність ставлень студентів до навколишньої дійсності. Проте в дослідженні акцентуємо увагу на ціннісному ставленні.

Ціннісне ставлення, будучи різновидом ставлення як найбільш загальної функції свідомості, характеризується відображенням у свідомості особистості позитивної значущості того чи іншого об'єкта (В. Тугарінов).

Ціннісне ставлення визначається науковцями по-різному, у тому числі як:

- ставлення до цінностей і ставлення, що мають цінність для життя (П. Підкасистий);
- етап розвитку ціннісних орієнтацій (Т. Белінська);
- сукупність потреб особистості, що спрямовані на пошук цінностей у всіх сферах її діяльності й виступають метою, орієнтирами, ідеалами, зразками для наслідування й оцінювання власних дій та поведінки (О. Соколенко);
- усвідомлення суб'єктом цінності певного об'єкта, за яким його відносини із цим об'єктом стають неперервними, самодетермінованими, стійкими й успішними;
- позитивно забарвлене емоційне переживання суб'єктом своїх відносин з певним об'єктом, яке впливає з усвідомлення здатності цього об'єкта задовольняти певні потреби самого суб'єкта і виступає регулятором його включення у взаємодію із цим об'єктом навіть за наявності чинників, що перешкоджають (О. Смакула).

Науковці М. Каган, М. Гайдергер зазначають, що для функціонування ставлення як ціннісного (“полюсами” якого є цінність і оцінка) необхідно, щоб об'єкт, на який спрямоване ставлення, володів об'єктивно суспільною цінністю та суб'єктивною значущістю для особистості. Ціннісне ставлення утворюється

особливою формою зв'язку суб'єкта й об'єкта, у якому цінність виступає як об'єкт, а особистість, що оцінює її, – як суб'єкт [2]. Воно розглядається як суб'єкт-об'єктне, реалізується двозначно – як ставлення до цінності об'єкта, що оцінюється, тобто визначення значення об'єкта для суб'єкта і як його осмислення, тобто виявлення й розуміння конкретної сутності, яку має цей об'єкт (цінність) для суб'єкта.

Наведені вище міркування дали нам змогу розглядати ціннісне ставлення як компонент ціннісно-змістовної сфери особистості, що позитивно відображає систему цінностей певного об'єкта й визначає цілеспрямовану діяльність особистості щодо пізнання цього об'єкта, встановлення неперервних, самодетермінованих, стійких відносин з ним протягом життя. Зазначена позиція була покладена в основу обґрунтування феномену “ціннісне ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти”, формування якого не є частковим аспектом організації навчального процесу у ВНЗ. Це важливий напрям навчально-виховної роботи щодо оптимізації структури полікультурних, духовних цінностей майбутніх фахівців як трансляторів у суспільстві елементів цієї культури на власному прикладі.

Дійсно, у сучасних умовах неможливо уявити собі фахівця з іноземної мови без сформованого ціннісного ставлення до полікультурної освіти. М. Байрам відзначає: “Те, що справді необхідно майбутнім фахівцям іноземної мови, – це бути посередником між представниками різних культур, повноправними учасниками в діалозі культур” [250, с. 65]. “Оволодіння іноземною мовою, на думку Р. Мілруд, невідривно пов'язано з оволодінням іншомовною культурою, що являє собою засвоєння не лише культурологічних знань (фактів культури), а й формування здатності та готовності до розуміння ментальності носіїв іноземної мови, а також національних особливостей. Науковець вказує на непомітну межу між рідною та іншомовною культурами, що залежить від індивідуалізму студента як поведінки тенденцій особистості [251, с. 17].

Висновки. Отже, визначаємо ціннісне ставлення до полікультурного компонента змісту професійної освіти як компонент ціннісно-змістовної сфери особистості, що позитивно відображає систему цінностей полікультурних знань і визначає цілеспрямовану діяльність студентів щодо їх засвоєння, розуміння необхідності пізнання самого себе як полікультурної особистості (своїх переваг і недоліків, особливостей когнітивної, емоційно-вольової, моральної сфер), усвідомлення етичних норм та правил міжкультурної взаємодії, орієнтацію на цілісне сприйняття учня як особистості, здійснення експертизи власних дій і прийнятих рішень.

Сформоване в навчально-виховному процесі ВНЗ ціннісне ставлення майбутніх педагогів до полікультурної освіти, тобто глибока осмислена активна особистісна позиція є однією з умов і одним із засобів становлення полікультурно-ціннісної свідомості майбутнього фахівця.

У ставленні до полікультурної освіти її доцільно називати вже не просто позицією, а власною причетністю й особистою відповідальністю. Формування особистої відповідальності за успішність полікультурної освіти тісно пов'язане з переорієнтацією особистісних цінностей, оскільки система особистісних цінностей є головним регулятором діяльності та ставлення людини до полікультурної освіти.

Література

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
2. Бойченко В.В. Идея поликультурности у змісті національної освіти / В.В. Бойченко // Педагогіка та психологія : науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці : Рута, 2003. – Вип. 177. – № 3–4. – С. 40–44.
3. Болотіна В.Ю. Моральні цінності підростаючого покоління / В.Ю. Болотіна // Цінності освіти і виховання / [за ред. О.В. Сухомлинської]. – К., 1997. – С. 19–21.
4. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М.Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання / [за ред. О.В. Сухомлинської]. – К., 1997. – С. 21–25.
5. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.
6. Мясичев В.Н. Личность и отношения человека. Психология отношений / В.Н. Мясичев. – М. ; Воронеж, 1995.
7. Мясичев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясичев ; [под ред. А.А. Бодалева]. – М. : Изд-во института практич. психологии ; Воронеж : Модэк, 1995. – 356 с.
8. Платонов К.К. Структура развития личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
9. Ткачова Н.О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / Н.О. Ткачова. – Луганськ : Луганський нац. пед. ун-т імені Т.Г. Шевченка ; Х. : Каравела, 2006. – 301 с.

ШУТЬКО Т.П.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ ФАХІВЦІВ

Соціально-психологічний аспект студентства визначає його як спільноту, що характеризується високою соціальною активністю й проходить стадію персоналізації на основі цілеспрямованого засвоєння навчальних, професійних та соціальних функцій. Стрижневою психічною рисою майбутнього молодшого спеціаліста є тісно поєднане формування особистості та професійної самосвідомості. У наш час, коли професійна освіта все більше орієнтується на “вільний розвиток людини”, самостійність у навчанні, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх фахівців, відбувається процес зміни освітньої парадигми. Аналіз ціннісних орієнтацій молоді свідчить, що більшість молодих людей орієнтується на здійснення особистісного вибору та досягнення життєвого успіху завдяки здібностям, професіоналізму й власним вольовим зусиллям [5].

Надзвичайно важливою умовою конкурентоспроможності фахівця є необхідність підготовки його згідно з міжнародними кваліфікаційними стандартами. У Європі вища освіта сьогодні розглядається як “навчання на основі компетенцій”. Нова концепція компетенцій починає відігравати важливу роль у вирішенні проблем професійної освіти. Компетентнісний підхід відповідає вимогам модернізації європейської освіти в межах Болонської декларації. Він базується на двох основних поняттях – “компетентність” і “компетенція”. Експерти Ради Європи визначають, що компетентність передбачає спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [2]. Українська освіта починає оперувати поняттям компетентності в тому значенні, яке пропонують європейські країни [8]. Професійна компетентність – індивідуальна характеристика рівня відповідності вимогам професії. Тому в освітніх процесах навчальних закладів, які готують майбутніх молодших спеціалістів, основним завданням є формування ключових компетенцій, серед яких для людей професії “молодший медичний спеціаліст” як особливо значущу виділяємо комунікативну, адже їх праця передбачає високі вимоги до міжособистісної взаємодії.

Проблеми комунікативної компетентності аналізуються в працях К.О. Абульханової-Славської, Г.М. Андрєєвої, О.О. Бодальова, Л.П. Буєвої, М.С. Кагана, С.Д. Максименка, О.М. Леонтєва, О.О. Леонтєва, Б.Ф. Ломова, Б.Д. Паригіна та ін. У дослідженнях Г.О. Балла, В.М. Галузьяка, А.Б. Добровича, М.М. Заброцького, В.О. Кан-Калика, Я.Л. Коломінського, М.Н. Корнева, О.В. Киричука, С.О. Мусатова, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.А. Семиченко, Т.М. Титаренко, Ю.М. Швалба, Т.С. Яценко висвітлено різні сторони професійного спілкування. Комунікативна компетентність є готовністю особистості до комунікативної діяльності. Психолого-педагогічні умови та засоби розвитку комунікативного потенціалу особистості вивчали О.О. Вербицький, Ю.М. Ємельянов, М.П. Зажирко, В.В. Каплінський, М.О. Коць, Л.А. Петровська та ін.

Таким чином, на сьогодні актуальним є пошук шляхів формування комунікативної компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів – важливої складової успішної діяльності, оскільки комунікативна компетентність їх особистості є основою формування їх професійно важливих якостей. У практичному аспекті вирішення такого завдання передбачає підвищення ефективності діяльності фахівця.

Більша частина робочого дня молодшого медичного спеціаліста здійснюється в напруженій обстановці, і головну роль при цьому відіграє включення в процес комунікації з пацієнтами та їх родичами, колегами.

Мета статті – провести теоретичний аналіз й узагальнення значення комунікативної компетентності як складової професійної компетентності в діяльності майбутнього молодшого медичного фахівця та експериментально дослідити особливості їх комунікативної компетентності фахівця як людини сьогодення.

Комунікація в професійній діяльності майбутнього молодшого медичного спеціаліста виконує три основні функції:

- комунікативну – обмін інформацією;
- інтерактивну – організація взаємодії;
- перцептивну – сприйняття й формування образу іншої людини та встановлення взаємодії.

Комунікативний потенціал особистості майбутнього молодшого медичного спеціаліста – це єдність трьох складових:

- *комунікативні якості* – розвиток потреби в спілкуванні, ставлення до способу міжособистісної взаємодії;
- *комунікативні здібності* – виявляти ініціативу в спілкуванні та активність; емоційно відгукуватися на стан партнерів по взаємодії; формувати й реалізувати особисту індивідуальну програму взаємодії; до самостимуляції та взаємної стимуляції в спілкуванні;
- *комунікативна компетентність* – знання норм і правил міжособистісної взаємодії, а також здатність робити соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, в якій доведеться спілкуватись; соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; “вживатися” в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації; здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації [3].

У Державній програмі розвитку медсестринства визначено очевидну й надзвичайно важливу роль медичних сестер, акушерок, фельдшерів. Їх завдан-

нями є надання кваліфікованої допомоги людям, які її потребують [6, с. 2]. Саме вона визначається через кваліфікацію фахівця, яка виступає суб'єктивним атрибутом компетентності (табл. 1), що включає рівень і спеціалізацію.

Таблиця 1

**Структура компетентності випускника
вищого навчального закладу (за Л.А. Жудіною)**

Атрибути компетентності	
суб'єктивні	діяльнісні
<p>1. <i>Кваліфікація</i> – рівень і спеціалізація:</p> <ul style="list-style-type: none"> – здібності – професійно важливі якості – знання, вміння, навички – досвід – самостійність – відповідальність 	<p>1. <i>Посадова компетентність</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – здатність до антиципації – здатність до самостійного виконання професійних завдань – уміння оцінювати результати своєї праці – здатність самостійно здобувати нові знання
<p>2. <i>Особистісна компетентність</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – готовність до постійного підвищення кваліфікації – здатність до самомотивування – здатність до рефлексії – здатність до саморозвитку в професійній праці 	<p>2. <i>Соціальна компетентність</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – здатність до трансцендентації – здатність до колективної діяльності та співпраці – готовність до прийняття на себе відповідальності за результати своєї праці та навколишнє середовище
<p>3. <i>Цінності</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ставлення до праці, до професійного оточення 	

Говорячи про професіоналізм, в одних випадках маємо на увазі нормативні вимоги до професії, до особистості людини – “нормативний професіоналізм”, в інших – володіння людиною необхідним нормативним набором психічних якостей, коли професіоналізм стає внутрішньою характеристикою людини – “реальний професіоналізм”. Формування професійної компетентності зводиться не тільки до рівня необхідної освіти в рамках однієї професії з урахуванням індивідуальних особливостей, а й до здатності набувати нових знань і здібностей. Професійна компетентність – це результат професійної підготовки фахівця. На кожному етапі навчання визначається рівень досягнень студентів відповідно до вимог державного стандарту з певної спеціальності, рівень їх готовності до застосування засвоєних знань у практичній діяльності, тобто рівень їх компетентності.

Здібність, уміння (або потенціал) здійснювати дії в певній галузі або різних сферах навколишньої дійсності на основі досвіду, знань, постійної самоосвіти називається компетентністю. Термін “компетентність” (від лат. *competens* – перебувати у зв'язку, брати участь у чомусь) – сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. Оскільки компетентності – це, насамперед, замовлення суспільства на підготовку його громадян, такий перелік багато в чому визначається узгодженою позицією соціуму в певній країні чи регіоні. Іншими словами, компетентність – це здатність встано-

вити й реалізувати зв'язок між “знаннями – вміннями” та ситуацією. Компетентності класифікують таким чином:

- ключові – мають найбільш загальний характер, універсальні й застосовуються в різних виробничих та життєвих ситуаціях;
- базові – відображають специфіку певної професійної діяльності;
- функціональні – є сукупністю характеристик конкретної діяльності і відображають набір функцій для цього робочого місця [10].

Єдиного узгодженого визначення та переліку ключових компетентностей не існує. Це найбільш загальні (універсальні) культурно-вироблені способи дії (здібності й уміння), які дають людині змогу розуміти ситуацію, досягати результатів в особистому та професійному житті в умовах конкретного суспільства. Їх набувають у результаті досвіду й успішного застосування здобутих у навчальному процесі вмінь. Особисті досягнення сьогодні пов'язуються з рівнем компетентності майбутнього спеціаліста в освітньому процесі.

Ключові компетентності поділяють таким чином (табл. 2).

Таблиця 2

Види ключових компетентностей

Види ключових компетентностей	Характеристика компетентностей
Ціннісно-змістовна (світогляд, ціннісні орієнтири студента, механізми самовизначення в різних ситуаціях)	формулювати свої ціннісні орієнтири, ставлення до предметів, що вивчаються, і сфер діяльності; володіти способами самовизначення в ситуаціях вибору на основі власних позицій; уміти приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх наслідки, здійснювати дії та вчинки на основі вибраних цільових і змістових установок; здійснювати індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням загальних вимог і норм
Навчально-пізнавальна (елементи логічної, методологічної, загально-навчальної діяльності; планування, аналіз, рефлексія, самооцінка; вирішення навчально-пізнавальних проблем; функціональна грамотність)	ставити мету й організувати її досягнення, уміти пояснити її; організувати планування, аналіз, рефлексію, самооцінку своєї навчально-пізнавальної діяльності; ставити запитання щодо фактів, які спостерігаються, шукати причини явищ, висловлювати своє розуміння або нерозуміння проблеми, що вивчається; ставити пізнавальні завдання й висувати гіпотези; вибирати умови проведення спостереження або досвіду; визбирати необхідні прилади та устаткування, володіти вимірювальними навичками, працювати з інструкціями; використовувати елементи ймовірних і статистичних методів пізнання; описувати результати, формулювати висновки; виступати усно та письмово за результатами свого дослідження з використанням комп'ютерних засобів і технологій (текстові та графічні редактори, презентації); мати досвід освоєння наукової картини світу

Види ключових компетентностей	Характеристика компетентностей
Комунікативна (знання мов, способів взаємодії з оточенням і віддаленими людьми й подіями; навички роботи в колективі, володіння різними соціальними ролями)	<p>уміти представити себе усно й письмово;</p> <p>уміти представляти свою групу, коледж, країну в ситуаціях міжкультурного спілкування, в режимі діалогу культур, використовувати для цього знання іноземної мови;</p> <p>володіти способами взаємодії з оточенням і віддаленими людьми й подіями; виступати з усним повідомленням, уміти поставити запитання, коректно вести навчальний діалог;</p> <p>володіти різними видами мовної діяльності (монолог, діалог, читання, лист), лінгвістичною й мовною компетенціями;</p> <p>володіти способами спільної діяльності в групі, прийомами дій у ситуаціях спілкування; уміннями шукати та знаходити компроміси;</p> <p>мати позитивні навички спілкування в полікультурному, поліетнічному й багатоконфесійному суспільстві, заснованому на знанні історичного коріння та традицій різних національних спільностей і соціальних груп</p>

Процес формування ключових компетентностей у навчальному процесі називають компетентністним підходом. Ключові компетентності – якості особистості, які входять до підгрупи професійно значущих якостей і якими повинен володіти фахівець у багатьох суміжних професіях або у великій групі різнопрофільних професій. Саме вони визначають ефективність діяльності не тільки в рамках конкретної професії, а значно ширше – в багатьох професіях. Такий підхід до ключових компетентностей позитивний тим, що вони вважаються частиною цілісної структури особистості, запропонованої Е.Ф. Зеєром з посиланням на працю А. Шелтона, і виділені залежно від рівня професійної активності: психомоторні вміння, загально трудові якості, пізнавальні здібності, персональні здібності, соціальні здібності (орієнтовані на групову поведінку).

Комунікативна компетентність особистості, незалежно від професійної діяльності, є визначальною властивістю й має унікальний, об'ємний, діалоговий характер. Комунікативна компетентність майбутнього молодшого медичного спеціаліста розглядається також як цілісне структурне утворення, що включає конативний (загальні та специфічні комунікативні уміння, перцептивно-рефлексивні вміння, експресивні вміння, домінуюче застосування організаційних впливів у взаємодії з людьми), гностичний (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування в цілому й професійного зокрема, знання про стилі спілкування, загальнокультурна компетентність, творче мислення), емоційний (гуманістична установка на спілкування, діалогічні відносини, розвинуті емпатія та рефлексія, високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними й соціальними ролями) елементи, які забезпечують високу ефективність спілкування [9, с. 130]; як самореалізацію особистості, володіння лінгвістичними вміннями, дотримання специфічних соціально-культурних норм мовленнєвої поведінки та психологічних законів, встановлення контакту при

спілкуванні, підтримання сприятливої атмосфери, розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості. Її розвитку сприяє самореалізація й самовизначення особистості [4, с. 59].

Специфіка юнацького віку (максималізм, підвищена потреба в самоствердженні, боротьба за статус, внутрішня самотність, роз'єднаність) та нерозвиненість цієї форми компетентності перетворює студентську молодь – майбутніх фахівців на складного партнера в спілкуванні, призводить до несформованості партнерства в різних сферах діяльності: побутовій, навчальній, професійній, суспільно-політичній. Від рівня комунікативної компетентності їх особистості, що є основою успішної побудови міжособистісних відносин, ефективного спілкування в суспільстві, залежить реалізація життєвої успішності [10]. Що стосується міжособистісної сфери діяльності в студентській групі, то недостатня розвиненість комунікативної компетентності викликає непорозуміння між її членами, настановлення на однобічність сприйняття іншої людини, виникнення психологічного бар'єра в спілкуванні, конфліктів.

З метою дослідження рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності [9] майбутніх молодших медичних спеціалістів застосовані діагностичні тести серед студентів медичного коледжу (перший, другий і третій курси). Критерії комунікативної компетентності відображали розвиток таких умінь:

- вести вербальний і невербальний обмін інформацією, а також діагностувати особисті властивості і якості співрозмовника;
- виробляти стратегію, тактику й техніку, взаємодію з людьми, організувати їх спільну діяльність для досягнення визначеної соціально значущої мети;
- ідентифікувати себе із співрозмовником, розуміти, як він сам сприймається партнером по спілкуванню, й емпатійно ставиться до нього.

Діагностика загального рівня комунікабельності (за В.Ф. Ряховським) показала типи комунікативних проявів майбутніх фахівців у процесі комунікації залежно від мовленнєвих характеристик: домінантність, мобільність, ригідність, інтровертність.

Очевидно, що від першого курсу до третього відзначаються зміни: некомунікабельні, замкнуті, неговіркі студенти стають більш товариськими, упевненими в собі, терплячими в спілкуванні з іншими (рис. 1). Однак деякі студенти, особливо другого курсу, відрізняються часом надмірною товариськістю, зацікавленістю, балакучістю, конфліктністю. Таким чином, майбутні молодші медичні спеціалісти на середньому рівні виявляють здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, і це вміння змінювалось серед досліджуваних різних курсів.

Результати діагностики потреби в спілкуванні надали інформацію щодо потреб у спілкуванні майбутніх молодших медичних спеціалістів.

Для досягнення взаєморозуміння під час комунікації необхідний зворотний зв'язок, а для цього між суб'єктами взаємодії повинна бути на високому рівні потреба в спілкуванні. Результати тестування показали (рис. 2), що досліджувані майбутні фахівці не характеризуються високим рівнем потреби в міжособистісних відносинах. Спостерігаємо підвищення значень у студентів другого курсу (46%) і знову йде зниження показників у студентів третього курсу (33%).

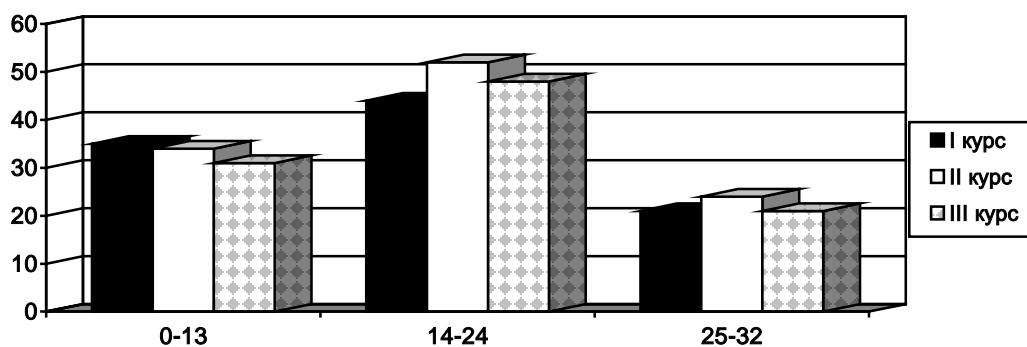


Рис. 1. Загальний рівень комунікабельності, %

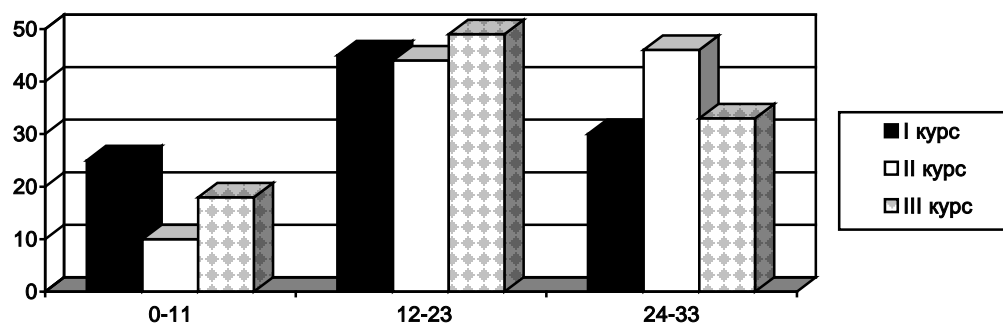


Рис. 2. Потреба в спілкуванні майбутніх молодших медичних спеціалістів, %

Діагностика типових способів поведінки в конфліктній ситуації (за допомогою тесту Томаса) дала можливість виявити головні тенденції (стилі) поведінки людини в конфліктній ситуації (рис. 3).

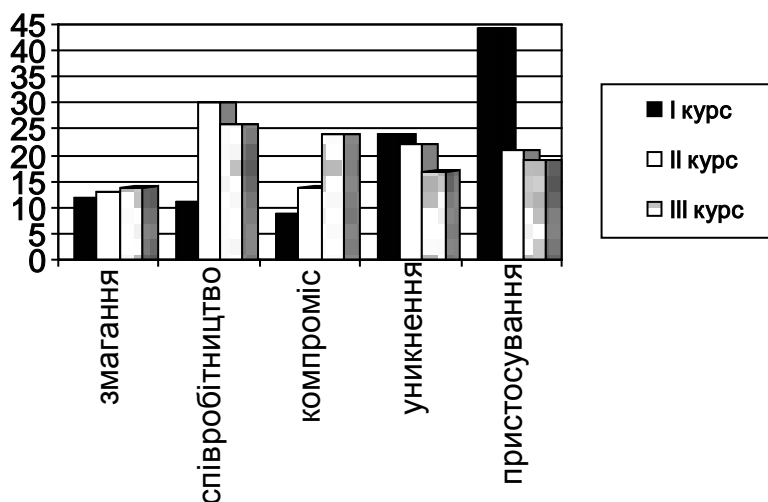


Рис. 3. Стилі поведінки особистості в конфліктній ситуації, %

У ході дослідження ми пропонували вибрати альтернативні судження щодо ситуацій звичайних дій, щоб виявити стратегії поведінки в конфліктних си-

туаціях (за Р. Блейк і Дж. Моутон). Студенти третього курсу віддають найбільшу перевагу стилю співробітництва (партнери прагнуть знайти вирішення проблеми, за якого буде досягнута мета та задоволені потреби кожного) і компромісу (партнери намагаються знайти задовільний баланс своїх інтересів та потреб). Досліджувані другокурсники віддають перевагу стилю співробітництва та уникнення (людина відмовляється від взаємодії, розуміючи марність своїх зусиль або ж відкладаючи взаємодію до кращих часів). Стиль пристосування (людина намагається створити умови для задоволення потреб партнером та досягнення ним своїх цілей) переважає в першокурсників. Одержані показники свідчать про важливі зміни, які відбуваються в розвитку комунікативного компонента в студентів різних вікових груп та адаптаційного періоду в навчальному закладі.

Підсумки діагностування показали, що в цілому розвиток комунікативної компетентності в майбутніх молодших медичних спеціалістів зростає (45%) порівняно з результатами першокурсників (21%) до другого курсу, а потім знову знижується до середніх значень (34%) (рис. 4).

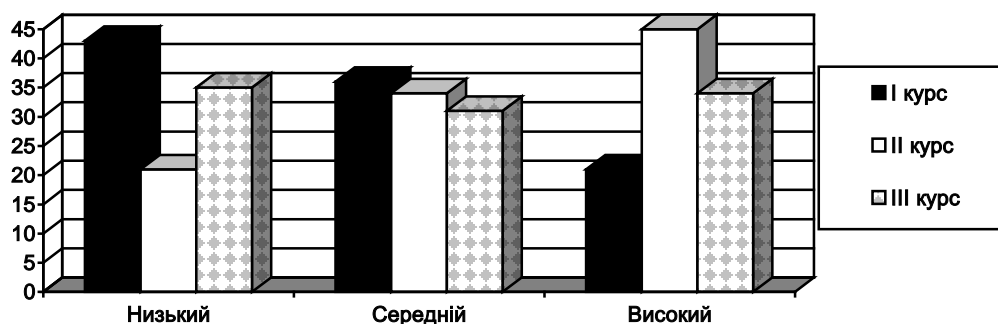


Рис. 4. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх молодших медичних спеціалістів, %

Висновки. Отже, результати проведеного аналізу й емпіричного дослідження свідчать про необхідність планування та реалізації заходів, які будуть сприяти формуванню та розвитку комунікативної компетентності молодшого медичного спеціаліста, оскільки суб'єкт-суб'єктні відносини в його діяльності при її високому рівні зумовлюють зростання потреби в спілкуванні. Це вказує на залежність комунікативної компетентності від рівня розвитку комунікативних якостей.

Забезпечення учасників міжособистісної взаємодії широким діапазоном комунікативних знань, формування в них комунікативних якостей, водночас гнучкості поведінки (адаптаційної мобільності), напрацювання певних стереотипів поведінки є необхідною складовою формування й розвитку комунікативної компетентності особистості.

На наш погляд, перспективною є робота з формування та розвитку в майбутніх молодших медичних спеціалістів комунікативних якостей, що є важливою складовою їх професійної діяльності, шляхом використання діяльнісного підходу та інтерактивних технологій у навчальному процесі. З цією метою нами розроблено програму, спрямовану на підготовку викладачів медичних коледжів до впровадження навчальних технологій комунікативного спрямування.

Література

1. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
2. Дубчак О. Психологічні умови формування “гнучкої” особистості / О. Дубчак, В. Покладова, Н. Стефаненко // Нові напрямки творчого розвитку особистості школяра : матеріали доповідей та повідомлень науково-практичної конференції. – К., 2004. – С. 20–21.
3. Иванова С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С.П. Иванова. – Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002. – 228 с.
4. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е. Исаева // Педагогика : научно-теоретический журнал. – 2006. – № 9. – С. 55–60.
5. Корнев М.Н. Соціальна психологія : підручник / М.Н. Корнев, А.Б. Коваленко. – К. : Київська книжкова фабрика, 1995. – 304 с.
6. Програма розвитку медсестринства України (2005–2010) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mozdocsiev.ua/view.php?id=4423>.
7. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Фенікс, 2000. – 544 с.
8. Стратегія формування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
9. Філоненко М.М. Психологія спілкування : підручник / М.М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Эйдос : интернет-журнал. – 2002. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

БУНЧУК О.В.

РОЗРОБКА ПЛАНУ ЄДИНОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ ЯК ГОЛОВНИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Українська освіта на сучасному етапі перебуває в стані постійних змін та розбудови, тому потребує для отримання позитивних результатів залучення досвіду з історії вітчизняної освіти. Порушена нами проблема є актуальною, оскільки висвітлює основні моменти створення єдиної школи в Україні.

Краще зрозуміти умови, які поклали початок створенню Плану єдиної школи (далі – Плану), нам допомагають праці таких відомих громадських діячів минулого, як: О. Дорошкевич “Учитель і школа” [3], “Яка повинна бути школа для українських дітей”, О. Музиченко “Питання про єдину школу на Україні” (конспект доповіді, зачитаної на 2-му Делегатському з’їзді всеукраїнської учительської спілки, на підставі якого на тому з’їзді було прийнято резолюції про єдину школу), “До історії єдиної школи на Україні”, Я. Чепіга “До трудової школи”, “Школа й освіта на Україні”, а також праці сучасних учених: В. Майборода “Історія становлення і розвитку національної школи в Україні” та ін.

Метою статті є аналіз внеску Товариства шкільної освіти (далі – ТШО) у створення Плану єдиної національної школи, а також впливу цього явища на реформу українського шкільництва.

Як відомо, 1917–1920 рр. – один з найскладніших періодів в історії України. Не менш складними були й процеси, що відбувалися в той час у галузі освіти. З утворенням української Центральної Ради береться курс на відродження національної школи. Серед провідних засад вітчизняного шкільництва проголошувалися загальне, безплатне, обов’язкове, світське початкове навчання, розподіл шкіл між національностями, право відкривати приватні школи тощо. Школа була задумана як єдина, загальнодоступна, із семирічним терміном навчання.

Протягом 1917–1919 рр. Україна пережила кілька змін влади, кожна з яких по-своєму визначала розвиток української освіти.

Перший період (від Лютневої революції до проголошення першим Універсалом Центральної Ради автономії України 10 червня 1917 р.) – час влади російського Тимчасового уряду. У цей період на чолі освітнього руху в Україні стали громадські організації, серед яких найважливішу роль відіграло ТШО, створене з кращих українських педагогічних сил, щоб у новій ситуації очолити справи народної освіти. Воно фактично виконувало функції центрального державного органу у справах освіти, іншими словами, ТШО робило те, що мав робити й не робив Тимчасовий уряд [1, с. 258].

Головою ТШО було обрано Івана Стешенка (1873–1918), визначного національно-освітнього діяча. Його заступником став Петро Холодний – вчений, педагог, редактор, суспільно-громадський діяч.

Очолене ними ТШО розпочало творчу роботу на освітній ниві в нових умовах, що їх створила революція. Товариство організувало у квітні 1917 р. перший Всеукраїнський учительський з'їзд, що відбувся в Києві. На з'їзді були прийняті рішення щодо утворення Всеукраїнської вчительської спілки та про створення Головної шкільної ради. Остання, по суті, була першим офіційним українським державним органом у справах освіти.

За старанням ТШО вже 18 березня 1917 р., за допомогою деяких заможних людей, відкрито першу українську гімназію ім. Т. Шевченка в Києві, влаштовано лекторські курси в травні 1917 р. для підготовки лекторів на літні учительські курси. Члени ТШО зайнялися також виробленням української термінології з різних галузей науки, українського правопису та виданням шкільних підручників, необхідних для українізації освіти.

Другий період (від 10 червня 1917 р. до 30 квітня 1918 р.) – час правління Центральної Ради. Своїм I Універсалом вона проголосила Україну автономною. Тоді ж було утворено Генеральний секретаріат освіти на чолі з Іваном Стешенком.

Після проголошення IV Універсалом самостійності УНР (22 січня 1918 р.) замість Генерального секретаріату освіти було створено Міністерство народної освіти на чолі з Іваном Стешенком. Було проголошено курс на забезпечення можливості здобути безкоштовну освіту в загальноосвітніх школах усім дітям. Запроваджувався принцип децентралізації управління освітою: право відкривати школи надавалося органам місцевого самоврядування [1, с. 260].

Саме в цей період у жовтні 1917 р. журнал “Вільна українська школа” повідомив про Проект єдиної школи, який виробила спеціальна комісія ТШО влітку 1917 р. в Києві у складі І. Стешенка, П. Холодного, О. Музиченка та ін. Складаючи цей План, члени ТШО спиралися на досягнення сучасної педагогічної науки та досвід педагогів. Другий Всеукраїнський учительський з'їзд (серпень 1917 р.) ухвалив цей проект і доручив Секретаріатові народної освіти детально розробити План управління єдиною школою [4, с. 32–33].

В основу управління освітою було покладено такі головні засади, як забезпечення вільного розвитку освіти всім народам та децентралізація управління освітою із забезпеченням єдності в освітній справі [6, с. 95]. Нижче ми наводимо основні принципи, на яких мала будуватись єдина національна школа. Згідно з текстом Плану [2, с. 7–8], який був затверджений на II Всеукраїнському вчительському з'їзді, можна зробити такі висновки:

1. ... *Школа на Україні мусить бути національно-демократичною.*

Сучасна школа має належати державі, сприяти розвитку національної самосвідомості, але одночасно на демократичних засадах, дотримуватись толерантності до інших соціальних меншин.

2. ... *Викладовою мовою навчання й виховання, мовою науки на Україні мусить бути українська мова.*

Також це притаманно для сучасної суверенної держави та підтверджується практикою побудови системи освіти багатьох країн світу. Крім того, це закріплено й на законодавчому рівні.

3. ... *Для завершення розвитку української науки на українській мові має бути створена Українська Академія Наук.*

Необхідною умовою для розвитку національної науки і техніки на той час було створення національної Української академії наук, тому що стан науки свідчить про стан у країні.

4. ... *Організація національно-демократичної школи на Україні мусить бути проведена учительством спільно з представниками народу.*

Адже до цього періоду (1917–1920 рр.) існували школи різних напрямів: приватні, церковно-приходські тощо, то для організації національно-демократичної школи потрібно було залучати до цього не тільки учительство, а й представників місцевих спільнот (для реорганізації школи в єдину).

5. ... *Всі громадяни України мають право на нижчу, середню й вищу освіту.*

Цим пунктом надавалися рівні права на всі види освіти будь-якому громадянину країни.

6. ... *Школа на Україні має бути єдиною для всіх соціальних груп.*

7. ... *В освітньо-виховній системі має бути забезпечена можливість безперервного, безперервності переходу від найнижчого до найвищого ступеня школи.*

Цим пунктом комісією ТШО надавалась можливість безперервного переходу від нижчих до вищих ступенів освіти, тобто послідовність початкової, дошкільної, основної, старшої, вищої школи.

8. ... *Українська освітньо-виховна система мусить забезпечувати освіту й виховання національних меншостей України їхньою рідною мовою через відкриття шкіл чи рівнобіжних груп для національних меншин.*

Незважаючи на те, що 1917–1920 рр. пройшли під гаслом за українізацію всіх сфер суспільного життя, у тому числі освіти, ТШО запропонувало можливість здобуття освіти національними меншинами рідною мовою паралельно з українською.

9. ... *Всі українські землі мусять бути сполучені в Єдину Українську Державу з утворенням єдиної для всієї України системи освіти й виховання...*

Цей пункт свідчить про багатотічне прагнення українського народу до створення єдиної незалежної держави.

Крім того, дуже важливими були виголошені учасниками другого Всеукраїнського учительського з'їзду такі тези:

1. Національна школа є важливою складовою суспільного життя й повинна зберігати рідну мову та мати свої програми. В шкільній роботі повинна бути національна творчість, широке ознайомлення з рідним краєм, його історією.

2. Учителі повинні провести разом з представниками народу на умовах: єдності школи, дотримання прав усіх громадян на безкоштовну, стипендіальну освіту, обов'язковості освіти.

3. Єдина школа повинна ґрунтуватись на таких засадах:

а) народна школа має бути семирічною й загальноосвітньою; методологічно побудованою на спостереженнях та уявленнях з навколишнього життя;

б) через економічні та інші умови семирічну школу не можна робити загальною, а це означає, що тимчасово можна обмежитися курсом перших чотирьох років [2, с. 30–32].

Далі наведено пропозиції щодо формування змісту та обсягів планів навчання для різних рівнів і типів шкіл.

Слід зазначити, що ці резолюції були ухвалені після прослуховування фахових доповідей, прочитаних на ньому. Доповіді читали: С. Русова – “Націо-

налізація школи”, П. Холодний – “Єдина школа”, Я. Чепіга – “Соціалізація народної освіти”, М. Дем’яновський – “Українізація початкової школи до навчання мови” та ін. С. Русова зауважувала, що ще на земському з’їзді 1910 р. широко обговорювали концепцію єдиної школи, але після критичного виступу А.М. Обухова (зав. освітою Московського земства) з’їзд не прийняв концепції єдиної школи, записавши до резолюції, що народна школа (початкова та підвищена) виконує самостійні завдання й не входить до курсу середньої школи. Ці доповіді разом з резолюціями двох учительських з’їздів створили підґрунтя для оформлення української національної системи освіти [7, с. 420].

Накреслений план опрацювала далі низка комісій Генерального секретаріату, а потім Міністерства освіти під керівництвом П. Холодного, щоправда, з деякими перервами за часів панування Гетьманату (третього періоду – від 30 квітня 1918 р. до ліквідації Гетьманату 15 грудня 1918 р.). Доопрацьовано його аж за доби Директорії (четвертого періоду – із середини грудня 1918 р. до початку листопада 1919 р.). Передусім, це стосується системи загальної освіти під назвою “Єдина школа”. Готовий “Проект єдиної школи на Україні”, а саме: його перша частина “Основна школа” був надрукований Міністерством освіти як окреме видання 1919 р. у Кам’янці на Поділлі, обсягом 172 сторінки. Два роки пізніше, 17 червня 1921 р., Рада Республіки (український законодавчий орган в еміграції) затвердила цей проект єдиної школи на своєму засіданні в Тарнові, згідно з яким школа поділялася на так звані цикли – основну школу та колегію. Основна при цьому складалася з двох ступенів – молодшої основної школи та старшої. Термін навчання в обох ступенях планувався чотирирічний, тобто основна школа була восьмирічною. Колегія – також чотирирічна – відігравала роль старших класів. Основна школа в сукупності з колегією утворювали єдину школу, обов’язкову для всіх дітей. Навчання в ній повинно було мати загальноосвітній характер. Професійна освіта відокремлювалася від загальної й базувалася на різних ступенях останньої. Розроблений під керівництвом П. Холодного проект єдиної школи використали комісії з реформування освіти в Чехословаччині [5, с. 84–85].

Висновки. Таким чином, у зв’язку з початком розбудови країни провідні українські освітні діячі – члени ТШО особливу увагу приділяли організаційним питанням єдиної школи. Інтенсивно займаючись виробленням якнайкращої системи освіти та програм навчання для нової національної школи, педагоги запропонували новий План, який суттєво вплинув на розбудову українського шкільництва.

Важливим моментом є те, що змінюючи вікові уявлення про освіту як про явище, яке залежить від соціального походження, статі, міста проживання, нова влада проголосила: освіта повинна бути демократичною. Це означало, що всі діти, без обмежень, мають право й зобов’язані оволодіти знаннями, які накопило людство. Демократичність освіти українська влада та громадськість вбачали, передусім, у переході школи на українську мову навчання, за умови збереження та толерантності до інших мов (російської, татарської, болгарської та ін.).

Ми доводимо, що народна освіта періоду 1917–1920 рр. розвивалась не як самостійна галузь суспільного життя, а як складова і дуже важлива частина національно-демократичної революції; що все правління і вся громадськість стояли практично на одному рівні в справі розвитку нової української громадськості, суспільності та освітньої школи.

Отже, становлення нової народної школи в Україні стало справою загальнонаціональною, і створення такої школи дало змогу розвитку української нації як нації цивілізованої.

Література

1. Боровик А.М. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917–1920 рр.) / А.М. Боровик. – Чернігів : Чернігівські береги, 2008. – 368 с.
2. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905–1920) / Г. Васькович // Мандрівець. – 1995. – № 3. – С. 7–8 ; 30–32.
3. Дорошкевич О. Яка повинна бути школа для українських дітей / О. Дорошкевич // Нова Рада. – 1918. – 13 черв. (31 трав.).
4. Другий Всеукраїнський учительський з'їзд : тези докладів, дебати, постанови. – К., 1917. – С. 7, 18, 32–33.
5. Нариси історії українського шкільництва 1905–1933 : навч. посіб. / [О.В. Сухомлинська та ін. ; за ред. О.В. Сухомлинської]. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.
6. Постернак С. Із історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917–1919 рр. / С. Постернак. – К. : Союз, 1920. – 127 с.
7. Сірополко С. Історія освіти на Україні / С. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.
8. ЦДАВО України. – Ф. 2581. – Оп. 1. – Спр. 17. – Арк. 3.
9. ЦДАВО України. – Ф. 2581. – Оп. 1. – Спр. 17. – Арк. 3–4.

ДЗУНДЗА А.І., ЦАПОВА С.Г.

МОЖЛИВОСТІ ЕКОНОМІКО-МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ

Останнім часом відбувається бурхливе проникнення математичних методів у різні науки, зокрема в економіку, фінанси, теорію управління й менеджмент: від побудови перших балансових моделей (П. Попов, В. Леонт'єв) і створення лінійного програмування (Л. Канторович, Дж. Данциг) у першій половині ХХ ст. до створення центрів економіко-математичних досліджень, відкриття факультетів підготовки фахівців із застосування математичних методів в економіці, менеджменті, екології, створення профільних шкіл тощо. Наразі поглиблюються процеси проникнення математичних методів у суспільно-гуманітарні дослідження, тому розробка культурологічних засад природничо-наукової підготовки сучасних учнів потребує обґрунтування умов та впровадження спеціальних принципів навчання й виховання.

Роль математики в розвитку людства чудово усвідомлював Галілей. Він зазначав: “Філософія написана в грандіозній книзі – Всесвіті. Але зрозуміти цю книгу може лише той, хто навчився розуміти її мову і знаки. Написана ж вона мовою математики”. Леонардо да Вінчі писав: “Жодне людське дослідження не можна називати справжньою наукою, якщо воно не пройшло через математичні докази”. Останнім часом математичне моделювання соціально-економічних процесів стало важливим напрямом удосконалення форм господарювання й управління. Перекладаючи економічне, транспортне, управлінське завдання на математичну мову, сучасний фахівець одержує можливість використати для її вирішення все багатство засобів математики.

Проблемі формування в учнів економічної культури під час вивчення навчальних дисциплін присвячені праці Ю. Васильєва, Л. Курахова, В. Монахова, Ш. Музенитова, О. Набоки, І. Сасової. Можливості математики в економічному вихованні школярів найбільш повно вивчав В. Монахов. Завдання підвищення економічної грамотності учнів за допомогою математичних методів розглядає

Ш. Музенитов. Через дослідження міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін ним були виявлені зміст і послідовність економічного виховання учнів при математичному навчанні з урахуванням вікових особливостей школярів. Проблемі економічного виховання учнів у процесі вивчення математики присвячені також праці З. Левчук, Л. Лоповок.

Майже всі навчальні дисципліни природничо-наукового циклу надають можливості формувати економічну культуру учнів. Так, Л. Сусська, пропонує знайомити учнів з фізичними властивостями економічних показників різних галузей виробництва, споживання, торгівлі, з динамікою зростання чи спаду цих показників, з перевагами впровадження нової техніки й технології. У працях К. Колосової, Є. Мінченкова розглянуто актуальні проблеми формування когнітивного компонента економічної культури учнів у процесі викладання хімії і географії в середній школі.

Проблема формування економічної культури учнів набула великого значення в теорії та практиці педагогічної науки у світі, але водночас питання формування економічної культури засобами економіко-математичного моделювання ще не було предметом цілісного наукового дослідження. Ми вважаємо за необхідне розкрити величезний культурний потенціал математичного навчання, уточнити, які особистісні якості учнів можуть зазнати виховного впливу економіко-математичного моделювання.

Мета статті – розкрити умови, засоби впровадження економіко-математичного моделювання в навчально-виховний процес з метою формування економічної культури учнів.

Звісно, економіко-математичні методи потребують уважного й критичного підходу до кожного конкретного завдання. На уроках доцільно пояснювати учням важливість постійної перевірки відповідності результатів, отриманих за допомогою економіко-математичної моделі, розглядати різноманітні ситуації, у яких достовірне розв'язання приймається на засадах аналізу різних тактичних схем, дослідження ряду конструктивних варіантів, випробування декількох вихідних даних і математичних моделей.

Наш особистий досвід і аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що умовами впровадження економіко-математичного моделювання в процесі формування економічної культури є: застосування формальної логіки розв'язання професійних професійно орієнтованих завдань; алгоритмізація підходів до вирішення завдань (планування послідовності дій для досягнення будь-якої мети, а також розв'язання широкого кола завдань, для яких відповіддю є не число чи твердження, а опис послідовності дій); системний підхід (розгляд складних об'єктів у вигляді набору простіших складових, кожна з яких виконує свою роль для функціонування об'єкта загалом); об'єктно орієнтований підхід (уміння структурувати предметну сферу, поєднувати окремі об'єкти в групу, виділяти їхні спільні ознаки й дії, виконувати над цими об'єктами).

Формування особистості як цілісності ґрунтується на розвитку її індивідуальності. Індивідуальність виступає мірою повноти, завершеності, сформованості особистості, тому її розвиток спирається на творчі види навчально-виховної діяльності, диференційований підхід до учнів, самовиховання [4, с. 185–186]. Математичне навчання надає великі можливості для організації творчих видів діяль-

ності учнів. Наприклад, усвідомлення професійно спрямованого значення математичного навчання майбутніми суб'єктами економічної діяльності індивідуально. “Я можу зробити мою асоціацію зрозумілою вам, але не можу зробити, щоб хоч в одного з вас моя особиста асоціація теж стала непорушним механізмом, що неухильно спрацьовує завжди однаково” [2, с. 53].

Ставлення майбутнього носія норм економічної культури до математичного знання як культурної цінності проаналізовано нами в аспекті становлення певних особистісних характеристик учня. Як відомо, особистісний підхід орієнтує вчителя на певну модель педагогічної діяльності, яка відповідає тому соціокультурному середовищу, у якому відбувається становлення майбутнього фахівця. Особистісний підхід, як і сама особистість, – складний феномен. Тому при формуванні економічної культури необхідна нова методологія, орієнтована на багатовимірність професійно орієнтованого культурного середовища. Учителю, який це усвідомлює, сам повинен виявити себе як творчий суб'єкт. Важливо при всіх варіантах авторських технологій зберегти головний критерій особистісного підходу, що, на наш погляд, полягає в актуалізації особистісної життєвої позиції учня в усіх ситуаціях навчально-виховного процесу. Пошук шляхів і засобів актуалізації та розвитку особистісної позиції майбутнього економіста, менеджера повинен виходити із загальної ролі, призначення, функцій особистісного досвіду.

Із чого ж складаються функції особистісного досвіду в математичній діяльності людини? При вирішенні цього питання ми виходили з того, що феномен особистості, дуже актуальний для майбутнього економіста, менеджера, є особливою формою орієнтації людини в соціумі, своєрідною “приспосувальною” реакцією на специфічні умови життєдіяльності суспільства.

Відносини молоді людини із соціумом – мінливі й нерідко драматичні. Вони загалом і утворюють ситуацію формування особистості. Особливу роль при цьому повинна відігравати надпредметна діяльність – пошук змісту як окремих дій, так і життя в цілому. Розвиток індивідуально-особистісних якостей майбутнього економіста, менеджера передбачає включення до змісту його освіти такого виду досвіду, що забезпечував би його готовність до застосування особистісно орієнтованих стратегій професійної діяльності. Основу цього досвіду має становити усвідомлене виконання майбутнім суб'єктом економічної діяльності особистісних функцій відповідальності, критичності, креативності і при прийнятті рішень щодо персоналу, яким він буде управляти, і щодо самого себе як своєрідний принцип самоорганізації [1, с. 44–47].

Ефективним засобом формування економічної культури учнів є впровадження в навчальну діяльність системи прийомів, необхідних для вирішення професійно спрямованих завдань і прийняття рішень. Дуже вдало ці прийоми можуть бути сформовані саме в процесі економіко-математичного моделювання. Перший, найголовніший, прийом при розв'язанні професійно спрямованих завдань – це аналіз об'єкта дослідження. Суб'єкт економічної діяльності постійно повинен тримати свою думку в логіці аналізу, виконувати комплекс необхідних операцій. До таких операцій, які з успіхом формуються при застосуванні економіко-математичного моделювання, ми зараховуємо: 1) сприйняття економічного об'єкта як цілісності; 2) розподіл досліджуваного об'єкта на складові за різними параметрами (час, простір, ресурси, методи розв'язання тощо);

3) вибір моделі, яка найповніше охоплює всі основні структурні елементи досліджуваного об'єкта; 4) опис і ранжирування всіх складових моделі за їхньою значущістю; 5) аналіз альтернативних рішень; 6) прогноз імовірних способів перетворення досліджуваного об'єкта.

Важливий прийом при розв'язанні професійно орієнтованих завдань – визначення цілей, що є ключовою ланкою багатьох економічних проблем, а також проектування структур управління. Саме у виборі цілей найбільш повно розкриваються не тільки інтелектуальний, а й особистісний потенціал фахівця. Саме в “цільовому” мисленні виявляється його особистість, ціннісні орієнтири. Потім майбутній економіст повинен перейти до дій, пов'язаних з прийняттям рішення. Рішення – квінтесенція професійної дії, синтез інформації про сьогодні, минуле та майбутнє економічної системи.

Ще одним важливим засобом формування компонентів економічної культури є опора на системний підхід, розглянутий як упорядковане багатоаспектне дослідження об'єкта. За допомогою різних когнітивних категорій і понять виділяють різні відомості про досліджуваний об'єкт. Побудова цілісного уявлення про об'єкт дослідження є мистецтвом економічного мислення, сформувати яке поза професійно орієнтованим культурним середовищем неможливо.

Найважливішою проблемою нашого дослідження було забезпечення професійної економічної спрямованості “неспеціальної” навчальної дисципліни (математики) через упровадження у зміст навчання економіко-математичного моделювання як засобу формування економічної культури учнів. Очевидно, щоб навчальний предмет став інструментом виховного впливу на особистість учня, недостатньо його орієнтування в предметі на пояснювально-репродуктивному або навіть узагальнювально-проблемному рівні. Підхід до професійного завдання з позицій економіко-математичного моделювання здатний реалізувати лише учень, який оволодів предметом і методами математики на особистісному рівні, що виявляється у вільному володінні науковою інформацією з предмета, в умінні виділяти контекст історії математики, бачити її ціннісно-світоглядну й соціокультурну сутність [3, с. 60–66].

З огляду на це, учитель повинен обирати спосіб викладання матеріалу, який є найціннішим з педагогічної точки зору. Уже безпосередньо при вивченні математичних дисциплін майбутній економіст опановує прийоми образного, емоційного сприйняття моделі, актуалізації практичних і міжпредметних зв'язків у ній.

Аналіз шкільного викладання математики в профільних навчальних закладах показує, що учень здебільшого спрямований не на предмет своєї майбутньої професійної діяльності, а на пізнавально-інформаційні аспекти математики. Саме в цьому і полягає вся складність проблеми, що орієнтація на професійний підхід не може бути забезпечена якимисьь структурними перетвореннями в змісті навчального предмета без створення професійно орієнтованого культурного середовища, яке й актуалізує особистісну позицію учня.

При аналізі цієї проблеми нами досліджено місце математичних моделей у забезпеченні професійних функцій економіста, способи та методи реалізації професійно орієнтованого змісту математики. Ефективним засобом формування когнітивного компонента ЕК через реалізацію методів економіко-математичного моделювання є виклад змісту математичних теорій у контексті професійно-

практичного завдання. Такий висновок зроблено в працях В. Данильчука, М. Левіної, В. Серикова, Д. Фруміна та ін.

Професійно спрямована математична задача як об'єкт економіко-математичного моделювання – це елемент професійно орієнтованого культурного середовища, “занурюючись” у яке, майбутній фахівець випробовує деякі варіанти своєї професійної поведінки, виявляє ціннісні аспекти в досліджуваному матеріалі, визначає способи актуалізації особистісних характеристик, учиться розпізнавати мотиви, оцінювати власні дії й особистісні якості. Навчальне професійно спрямоване завдання, точніше його модель, – це завжди відволікання від безпосереднього змісту конкретної математичної теорії. Включення надпредметної інформації до логіки навчального процесу, створення на її основі відповідної моделі виконує особистісно мотивувальну функцію, сприяє формуванню в майбутніх економістів адекватної оцінки навчальної діяльності.

Досвід нашої практичної діяльності дає змогу констатувати, що умовами ефективного застосування економіко-математичного моделювання як засобу формування компонентів економічної культури є: 1) коректна презентативність цілісної картини майбутньої професійної діяльності учня, обґрунтування введення економічних моделей у процесі вивчення математичних дисциплін; 2) навчальне завдання повинно відповідати ідеям особистісного підходу, тобто актуалізувати особистісні характеристики учня. До того ж, важливими умовами є системне здійснення діагностики ефективності професійно орієнтованого культурного середовища, прийняття учнями математики як професійно цінної дисципліни; розробка та впровадження системи професійно орієнтованих навчальних завдань; навчання учнів основ економіко-математичного моделювання у сфері економіко-управлінських проблем; застосування адаптованої критеріальної бази для оцінювання навчальних досягнень і професійно-культурного зростання учнів.

Висновки. Отже, високі вимоги до рівня економічної культури майбутніх фінансистів, економістів, менеджерів підвищили й вимоги до прикладної спрямованості математичних дисциплін у профільних економічних школах. Якщо вже за роки навчання в школі учень одержить правильне загальне уявлення про культурну цінність математичних методів, у чому полягає математичний підхід до вивчення реального світу, як його потрібно застосовувати і що він може дати в плані особистісного розвитку, сформує в собі вміння і здатність самостійно поповнювати свою професійну освіту, то він легко зможе розвинути в собі необхідні якості мислення, культурні цінності.

Література

1. Барановська О. Впровадження сучасних форм організації навчального процесу в умовах профільного навчання / О. Барановська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 5. – С. 44–47.
2. Гессе Г. Игра в бисер : пер. с нем. / Г. Гессе. – Новосибирск, 1991. – С. 7, 53.
3. Горин Ю. К иной парадигме / Ю. Горин, Б. Свистунов // Высш. образов. в России. – 1999. – № 3. – С. 60–66.
4. Новикова В. Экономическая грамотность старшеклассников – одно из условий конкурентоспособности выпускников / В. Новикова // Народное образование. – 2005. – № 10. – С. 185–186.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Одним з основних пріоритетів розвитку української освіти є розвиток її науково-дослідної та науково-технічної діяльності, інтеграція науки й освіти. Сьогодні особливе значення має формування в учнів проектно-технологічних знань, практичних умінь і навичок самостійно проводити дослідження, створювати власні проекти. У період активної уваги науковців та вчителів до проектного навчання треба звернути особливу увагу на те, що проектна діяльність розглядається як доповнення до інших видів навчання. Останнім часом вона є однією з найперспективніших складових освітнього процесу, оскільки створює умови для творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Пріоритетами цієї діяльності учнів вважають: самостійне здобування знань, їх систематизацію, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення тощо. Різноманітні грані використання проектно-діяльності учнів розглядають у своїх працях В.В. Гузєєв, М.К. Гуревич, О.М. Кобернік, І.Я. Лернер, Н.В. Матяш, М.Б. Павлова, Є.М. Павлютенков, Є.С. Полат, Г.К. Селевко, В.Д. Симоненко, І.А. Сасова, М.Б. Романовська, О.О. Фураєва, І.Д. Чечель та ін. Актуальною залишається проблема використання проектно-діяльності учнів не тільки під час уроків, а й у позаурочному виховному середовищі. Впроваджуючи численні технології виховання в систему роботи вчителя з учнями в позаурочний час, треба звернути увагу не тільки на доцільне використання проектно-діяльності в практику роботи педагогів, а й на особливості застосування проектного методу з учнями різних вікових категорій.

Мета статті – розглянути особливості використання проектно-діяльності з учнями різних вікових категорій та розробити рекомендації щодо організації проектно-діяльності у виховному середовищі сучасного закладу освіти.

Розглядаючи проблему підвищення ефективності проектно-діяльності, треба виділити такі напрями застосування методу проектів у шкільній практиці: проект як метод навчання на уроці; проектні технології дистанційного навчання; проектні технології в позаурочній роботі; проектний метод організації індивідуальної дослідної, експериментальної роботи як учнів, так і вчителів. Аналіз багатьох джерел, в яких подано опис технології виконання учнівських проектів, показує, що вагомої відмінності між упровадженням урочних та позаурочних проектів, не існує. Проектна діяльність у цілому сприяє: забезпеченню цілісності педагогічного процесу та здійсненню єдності різнобічного розвитку, навчанню й вихованню дітей; розвитку творчих здібностей і активності учнів; адаптації до сучасних соціально-економічних умов життя; формуванню пізнавальних мотивів навчання, які дають змогу бачити кінцевий результат діяльності, викликає бажання працювати й удосконалювати свої знання, вміння та особистісні якості.

У працях таких науковців, як Є. Полат, П. Петряков, С. Ящук, Н. Матяш та інші, знаходимо питання мотиваційної діяльності вчителя при створенні про-

ектів. Так, традиційними засобами можна вважати: пояснення сутності проектного методу (із показом проектів); демонстрація готових учнівських проектів (показ портфоліо виконаних проектів, у разі потреби застосування телекомунікаційних засобів); розповідь про переваги проектної діяльності, якості, вміння навички, набуті в ході виконання проектів; проведення “мозкового штурму” із визначенням проблем школярів, які можуть виникнути в ході виконання проекту; демонстрація відеофільму (сценарій якого є результатом учнівського проекту); проведення ділової або рольової гри, виховного заходу (сценарій яких було підготовлено в ході виконання учнівського проекту); реклама учнівських виконаних проектів тощо. Як відомо, мотивами проектної діяльності є задоволення соціальних і особистих потреб у створенні матеріалів і духовних цінностей, тому вчитель, який організовує проектну діяльність, повинен обов’язково враховувати: вік дітей, загальний розвиток учнів, уміння й навички, які мають школярі, рівень зацікавленості проектною ідеєю, досвід кожного учасника в практичному виконанні проекту. Педагог пояснює сутність проектного методу на прикладах дизайнерських, економічно-соціальних та інших проектів, проводить бесіду, розповідь, дискусію або міні-лекцію, в якій поетапно викладає: вміння та навички, яких учні зможуть набути в ході виконання проектів; можливості проектної діяльності, що допомагає вирішувати власні проблеми та складні життєві питання; практичну значущість і суспільну користь від виконаних проектів; розвиток індивідуальних здібностей, що розширюють розумові можливості кожного учасника проекту. Мотиви проектної діяльності учнів подано в таблиці.

Таблиця

Мотиви проектної діяльності

Мотиви	Потреби, що задовольняє проектна діяльність
Пізнавальні	Потреба в нових цікавих знаннях, необхідних уміннях і навичках
Соціальні	Потреба в самореалізації та самовизначенні в житті
Художньо-естетичні	Потреба в естетичному задоволенні, у спілкуванні з красою
Духовні	Потреба в самопізнанні, самореалізації, самовизначенні й духовному зростанні
Комунікативні	Потреба в спілкуванні, взаємодії

Як ми бачимо, метою проектної діяльності є підготовка школярів до успішного та гармонійного функціонування в інформаційно-насиченому світі та самостійне створення проектів. Завдання підготовки учнів до проектної діяльності: формування проектної культури (світогляду, мислення, графічного й економічного досвіду, потреби в проектній діяльності та висока мотивація в цьому); практична підготовка до проектної діяльності (спеціальні знання, вміння, навички, досвід проектної діяльності); розвиток учнів як суб’єктів діяльності (розвиток сенсорної, інтелектуальної, емоційно-вольової, мотиваційної сфер особистості).

Особливу увагу в ході організації проектної діяльності з учнями загальноосвітньої школи треба звернути на проблеми формування вчителем проектних груп різної вікової категорії. Як свідчить досвід практичної проектної діяльності багатьох педагогів, на сьогодні великою проблемою залишається формування проектних груп серед учнів різного шкільного віку в процесі виконання групових позаурочних проектів.

Питання психологічних особливостей дітей різного шкільного віку, які зайняті проектною діяльністю, висвітлено в працях Н. Матяш, Е. Полат, С. Ящук та ін. Вони акцентували увагу на різних підходах до виконання проектів серед дітей різного віку. Підготовка учнівських проектів з дітьми різного віку в позаурочний час має свої особливості, серед яких: різний рівень розвитку дослідної, пошукової роботи; виконання самостійних творчих завдань; розвитку вмінь працювати із джерелами інформації, обробляти їх, робити висновки та узагальнення, доводити й відстоювати власні думки, приймати рішення тощо. Зупинимося на вікових відмінностях учнів різного шкільного віку, які повинен знати вчитель при організації проектної діяльності.

Як відомо, шкільний вік охоплює три основні групи: молодший, середній, старший. Для учнів молодшого шкільного віку вчитель стає керівником проектної роботи, який веде роз'яснювальну навчальну роботу, організує діяльність учнів на всіх етапах, опікує дітей, спостерігає та скеровує діяльність, бере участь в обговоренні проблем (приховано керує процесом, висуває гіпотези дослідження, подає інформаційний матеріал, вчить працювати із джерелом інформації, бере участь у оформленні результатів діяльності, готує дітей до презентації й захисту проекту). Розпочинати проектну роботу з учнями молодшого віку можна таким чином: готувати індивідуальні проекти на одну тему з усією проектною групою, організувати конкурс проектних робіт, готувати колективні проекти з кількома проектними групами, готувати спільний колективний проект, що буде корисним для вирішення однієї спільної проблеми, яка є цікавою для членів усього колективу.

Основними вимогами для роботи з дітьми цього віку стає: детальне обговорення кожного кроку проекту, підготовка практичних рекомендацій щодо виконання конкретної роботи, надання допомоги учням у виконанні складних завдань та оформленні результатів проекту, підготовка дітей до презентації й захисту. На допомогу дітям молодшого шкільного віку вчитель готує пам'ятки, корисні поради тощо. Для учнів середнього шкільного віку педагог стає безпосереднім керівником проекту, членом проектної групи або спостерігачем (користуючись прийомом "прихована координація"). Вчитель надає допомогу учням, але намагається організувати їх самостійну діяльність. Він спостерігає і скеровує роботу, висуває ідеї, надає поради та адресну допомогу, бере участь у поетапному здійсненні проекту, підготовці презентації та захисту проекту.

Розпочинати роботу з учнями середнього шкільного віку треба таким чином: організувати колективні міні-проектами за однією або декількома спорідненими темами; організувати індивідуальні, парні, колективні проекти за однією або різними темами за загальною схемою проектної діяльності; організувати участь дітей у масових спільних проектах; організувати конкурс індивідуальних, колективних проектів, що вирішують спільні проблеми учнів, які турбують їх.

Для учнів старшого шкільного віку педагог стає організатором проектної діяльності, яка є виміром самостійної творчої, пошукової роботи. Завдання, які дає вчитель, є складними. Вони створюють умови для виявлення ініціативи, творчості, самостійної наполегливої роботи з вирішення проблем. Тематика проектів ускладнюється та змінюється за вибором учнів, а вимоги до виконання проектів стають більш складними.

При організації роботи із дітьми старшого шкільного віку вчитель: надає кожному учневі можливість виявити самостійність у творчості, самовдосконаленні, самовихованні; диференціює завдання та обсяг роботи, виходячи з індивідуальних можливостей кожного члена проектної групи; скеровує роботу учнів, спостерігає, радить, надає адресну допомогу, індивідуальні консультації; бере участь у розробці критеріїв оцінювання проектних робіт; спостерігає та пропонує ідеї (у разі потреби) щодо підготовки робіт до презентації й захисту.

Висновки. Таким чином, сучасному вчителю, організовуючи проектну діяльність у виховній роботі, особливу увагу треба звертати не тільки на досвід проектної самостійної діяльності учнів, а й на вікові особливості дітей шкільного віку. Проектування може стати засобом соціального та інтелектуально-творчого саморозвитку всіх суб'єктів освіти: учнів, учителів, батьків. Робота над цією проблемою потребує подальшого вирішення у вигляді вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, створення банку кращих проектних педагогічних ідей.

Література

1. Безруков В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безруков. – Екатеринбург : Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
2. Вульфсон Б. Джон Дьюи: Педагогика прагматизма / Б. Вульфсон // Лидеры образования. – 2004. – № 3. – С. 12–16.
3. Гузеев В.В. Метод проектов как развитие блока уроков / В.В. Гузеев // Образовательная технология: от приёма до философии. – М. : Сентябрь, 1996. – С. 79–86.
4. Коберник О.М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О.М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1995. – 218 с.
5. Кондратова Л.Г. Організація проектної діяльності учнів в позаурочний час / Л.Г. Кондратова. – Х. : Основа, 2009. – С. 124.
6. Матяш В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / В. Матяш ; [под ред. В.В. Рубцова]. – Мозырь : Белый ветер, 2000. – 286 с.
7. Олійник В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації / В. Олійник // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 4. – С. 61–69.
8. Підласий Г.П. Практична педагогіка або три технології : інтеактивний підручник для педагогів / Г.П. Підласий. – К., 2004. – 615 с.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 287 с.
10. Слободченко В.И. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.И. Слободченко // Вопросы психологии. – 1992. – № 102. – С. 14–29.
11. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоева. – К. : Политграфкнига, 1996. – 406 с.
12. Ястребова В.Я. Інновації в освіті: потреби і перспективи / В.Я. Ястребова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – К. ; Запоріжжя : Х-Принт. – 2001. – Вип. 20. – С. 3–6.

КОТИКОВА О.М.

ЕКСПЕРІМЕНТАЛЬНО-РОЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПОЛІРОЛЬОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Вітчизняна педагогіка перебуває на складному етапі свого розвитку, що характеризується різноманіттям педагогічних концепцій (принципів, ідей, методів) та інноваційних підходів (компетентнісний, модульно-рейтинговий, андрогічний, особистісно зорієнтований, системно-цілісний, діяльнісний, синергетичний, гендерний тощо).

Наведено далеко не повний перелік освітніх підходів, які співіснують у науково-практичному дискурсі. Вочевидь, підходи відрізняються мірою своєї теоретико-методологічної обґрунтованості та апробованості, змістової наповненості та практичної спрямованості, але всі вони покликані сприяти цілісному й гармонійному розвитку особистості, створенню сприятливих умов для її формування.

Психолого-педагогічна підготовка (далі – ППП) майбутніх юристів у вищій школі здійснюється з метою гуманізації та гуманітаризації, набуття загальної культури. Крім того, метою такої підготовки виступає формування професійної культури. Відповідно, дослідження ППП здійснюються в руслі культурологічного підходу. Застосування компетентнісного підходу авторами дає змогу розглядати отримані результати ППП як ключові компетентності та професійні компетентності, що передбачає також застосування особистісно зорієнтованого, особистісно-діяльнісного та інших підходів. Проте головною проблемою формування й розвитку залишається практична зорієнтованість ППП у вищих навчальних закладах. ППП студентів юридичних спеціальностей не є винятком у цьому плані. Результати досліджень стану ППП та проблеми з визначенням підходів до її організації спонукали нас до пошуку власних концептуальних орієнтирів.

Дослідники психологічної й педагогічної підготовки майбутніх юристів у вищій школі предметом аналізу обирали окремі аспекти такої підготовки, наприклад: педагогічну культуру [1], суб'єктність [2] або формування окремих якостей в основному майбутніх працівників системи МВС [3]. ППП майбутніх юристів як системне явище в науковій літературі не розглядалося.

Мета статті – обґрунтувати експерієнтально-рольовий підхід до формування професійної спрямованості майбутніх юристів у процесі ППП.

Як правило, ППП здійснюється в процесі навчання майбутніх юристів на I–II курсах за рахунок “Основ педагогіки та психології”, яка входить до циклу нормативних дисциплін гуманітарної підготовки. На старших курсах у різних ВНЗ викладаються вибіркові дисципліни, які входять до циклу професійної та практичної підготовки й можуть включати: “Юридичну психологію”, “Юридичну педагогіку”, “Психологію професійного спілкування” та інші дисципліни, завдання яких полягає в підготовці майбутніх юристів до професійної діяльності.

Звернення до публікацій, у яких описано ті чи інші педагогічні підходи, переконує, що сьогодні поняття “підхід” використовують у різних контекстах: особистісний підхід, системний підхід, професійний підхід тощо.

Зокрема, в “Українському педагогічному словнику” С. Гончаренка “особистісний підхід” визначено як ціннісну орієнтацію [4, с. 243], “системний підхід” як напрям у спеціальній методології науки [4, с. 305]; у “Філософському словнику” В.І. Шинкаренка – як один зі спеціальних способів наукового дослідження [5, с. 635]. Словник.net дає загальне визначення підходу: “Підхід – сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь” [6]. Вікіпедія – вільна енциклопедія – визначає підхід як думку, погляд, з позиції якого розглядається об'єкт; напрям у науці, дослідження; сукупність єдиноспрямованих методів, які не виходять за рамки підходу [7]. Найбільш повно підхід у навчанні охарактеризований І.А. Зимньою, котра визначає його як: а) світоглядну категорію, у якій відображаються соціальні настановлення (установки) суб'єктів як носіїв суспільної свідомості; б) глобальну й системну організацію освітнього процесу, яка

включає всі його компоненти і, насамперед, самих суб'єктів педагогічної взаємодії: учителя (викладача) та учня (студента, особи, яку навчають); в) категорію, пов'язану з поняттям “стратегія навчання”, але більш широку, оскільки, крім стратегії, вона визначає методи, форми та прийоми [8, с. 97].

Виходячи з вищезазначеного, для обґрунтування підходу до психолого-педагогічної підготовки нам необхідно з'ясувати: світоглядні позиції, ціннісні орієнтації; системність організації навчального процесу; стратегії навчання; методи, форми та прийоми навчання.

Отже, “підхід” у педагогіці – це і певні теоретичні настанови, й освітня стратегія, і ціннісна орієнтація. Відповідно до цього визначення, поняття “експірієнтально-рольовий підхід” до організації психолого-педагогічної підготовки має спиратися на концептуальні положення рольової теорії та теорії формування досвіду як стратегії зорієнтованості на практику, ціннісні орієнтації, відображені у принципах навчання на основі експірієнтально-рольового підходу, експірієнтальні методи та форми навчання.

Щодо теоретичних засад рольового підходу, зокрема, розуміння поняття “соціальна роль”, відзначимо, що сучасна рольова теорія – міждисциплінарний науковий напрям, який розробляється як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками й охоплює сфери: психології (Е. Берн, І.С. Кон, О.О. Леонт'єв, І.О. Мартинюк та ін.), педагогіки (К.М. Левітан, С.А. Шмаков та ін.), а також інтегральних дисциплін, насамперед соціальної психології (Г.М. Андреева, Є.В. Андрієнко, П.П. Горностай, П.М. Шихерев та ін.), соціології освіти (Г.Ю. Зборовський, О.М. Осипов, В.Л. Нечаєв), педагогічної психології (І.А. Зимня, І.С. Кон).

Рольовий підхід, рольові теорії особистості започатковані й обґрунтовані в основному соціологами: функціональна рольова теорія (Р. Лінтон, Т. Парсонс); структурна рольова теорія (Р. Берг, М. Менднел, Х. Уайт, С. Уайншим); організаційна рольова теорія (Н. Гросс, Р.Л. Кан, М. Ван-Селл, Е. Ван-де-Влієрт); когнітивна рольова теорія (Я.Л. Морено, Дж. Б. Роттер, Дж.А. Келлі, Дж.Г. Мід, Ж. П'яже); теорія символічного інтеракціонізму (Дж.Г. Мід, Ч.Г. Кулі, Г. Блумберг, М. Куні, Т.Л. Шибутані).

Різні автори розглядають соціальну роль як засіб, модель поведінки чи міжособистісної взаємодії, позицію, функцію тощо. Не вдаючись до докладного аналізу згаданих теорій, відзначимо те спільне, що об'єднує авторів рольових теорій – вони тлумачать накопичення досвіду, у тому числі професійного, як опанування суб'єктом різних ролей. У контексті нашого дослідження як ролі ми розглядаємо міжособистісні ролі (далі – МР), які виявляються в міжособистісній взаємодії студентів; юридичні професії як професійні ролі (далі – ПР) – прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді й нотаріуса, які, у свою чергу, складаються з професійно необхідних ролей (далі – ПНР) і професійно важливих ролей (далі – ПВР) – комбінацій ролей організатора, консультанта, мотиватора, оратора та дослідника, діагноста в різних співвідношеннях і рівнях вираженості як соціальні ролі, характерні для основної ПР (див. табл.).

Виокремлення нами ПВР зумовлено результатами експертної оцінки представниками різних юридичних професій (усього 63 особи зі стажем роботи від 5 до 22 років) професійно важливих психолого-педагогічних якостей юриста, які становлять зміст кожної професійної ролі. При цьому варто взяти до ува-

ги, що схожість ПВР адвоката і юрисконсульта, зокрема ПВР “оратор”, зумовлена тим, що юрисконсульт як “забезпечувач юридичної діяльності організації” (ПНР юрисконсульта), передбачає і представництво юрисконсульта інтересів організації в суді, і потребує відповідної ПВР.

Таблиця

Соціальні ролі

Професійна роль (професія)	Професійно необхідна роль (юридична)	Професійно важливі ролі (психолого-педагогічні)
ПР прокурора	ПНР (забезпечувач законності)	ПВР (організатор, мотива-тор, оратор, дослідник)
ПР юрисконсульта	ПНР (забезпечувач юридичної діяльності організації)	ПВР (організатор, консультант, оратор)
ПР адвоката	ПНР (безпосередній забезпечувач юридичних послуг)	ПВР (консультант, оратор, діагност, мотиватор)
ПР судді	ПНР (здійснювач правосуддя)	ПВР (мотиватор, дослідник)
ПР нотаріуса	ПНР (посвідчувач юридичних фактів)	ПНР (дослідник, діагност)

ПНР становлять юридичну компетенцію юриста, яка виходить за межі наших наукових інтересів, а ПВР – психолого-педагогічний зміст професійних ролей і можуть формуватися у процесі ППП майбутніх юристів.

Наведена класифікація є умовною в тому розумінні, що кожен вид згаданих ролей можна розглядати як соціальну роль, проте для відображення запланованих нами етапів психолого-педагогічної підготовки цей поняттєвий апарат видається доцільним. Зазначені складові ПР виступають одиницями досвіду.

Досвід рольової діяльності ми розглядаємо як сукупність набутих на практиці умінь, навичок і прийомів індивідуального самовираження в процесі міжособистісної взаємодії та професійного саморозвитку в процесі навчальної діяльності. Результатом ППП на засадах експерієнтально-рольового підходу і, відповідно, її *метою* є формування психолого-педагогічної полірольової професійної спрямованості.

Полірольова професійна спрямованість – це інтегральна й генералізована якість особистості професіонала. Її змістом виступає сукупність стійких мотивів, які зорієнтовують професіонала на опанування якомога ширшого, глибокого та мобільного репертуару професійних ролей і які є відносно незалежними від поточного моменту. Характеризується професійними інтересами, нахилами, потребами й ідеалами особистості, які виражають її світогляд і забезпечують єдність переконань та практичних професійних дій.

Психолого-педагогічна полірольова професійна спрямованість студента – майбутнього юриста пов’язана з оволодіння ним досвіду опанування професійно важливих ролей, які становлять психолого-педагогічний зміст професійних ролей як юридичних професій.

Ціннісні орієнтації, на яких ґрунтується експерієнтально-рольовий підхід до організації ППП, відображаються в принципах: експерієнтальності, інтегративності, цілеціннісної рольової персоніфікації, контекстно-рольової детермінації, індивідуально-рольової преференції, самотворчої кумуляції.

Зазначені принципи забезпечуються такими *умовами (нормами) педагогічної взаємодії*: забезпечення студентам вільного вибору стратегій удосконалення рольового репертуару; діалогізація педагогічного процесу; неперервне збагачення рефлексивного досвіду успіхів і невдач; культивування практики відкритого вираження по-

чуттів, поглядів, позицій; педагогічна взаємодія як умова динаміки самостійності студентів у рефлексивній організації діяльності з урахуванням своїх можливостей.

Осмислення основних закономірностей процесу навчання спонукало нас до створення концепції формування полірольової професійної спрямованості студентів, в основу якої було покладено інтеграцію (синтез) ідей системного підходу, компетентнісного підходу, соціально-рольового підходу та ідей експерієнтального навчання Д. Колба, положень теорії поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна та Н.Ф. Талізінної.

Така концептуалізація надає нам можливість розглядати рольову соціалізацію, у тому числі професійно-рольову, як навчання через досвід. Експерієнтальне (від англ. *experience* – досвід) навчання ми розглядаємо як послідовність зміни певних етапів не лише на рівні окремої особистості, суб'єкта учіння (Д. Колб, Р. Фрай) чи на рівні окремої розумової дії (П.Я. Гальперін та Н.Ф. Талізінна), а і як певний цикл, відповідно до якого видається можливим здійснити планування ППП майбутніх юристів.

Експерієнтально-рольовий підхід, по суті, є особистісно зорієнтованим, в основі якого лежить системотвірний фактор – полірольова професійна спрямованість, що формується в ході професійно-рольового розвитку студентів, котрий передбачає організацію взаємодії всіх суб'єктів навчання з урахуванням їх попереднього досвіду, особистісних особливостей, специфіки навчального матеріалу й експерієнтально-рольових технологій навчання.

Як і набуття компетентності, набуття досвіду залежить від наявних на момент вправлення знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, властивостей особистості, проте досвід не завжди забезпечує нову компетентність, оскільки його результатом, на відміну від компетентності, можуть виступати як усі компоненти змісту досвіду (знання, навички, уміння, ціннісні переживання, властивості), так і лише деякі з них, або навіть один компонент.

Досвід може бути спрогнозованим, запланованим, як, наприклад, штучний експеримент, і спонтанним, несподіваним. У першому випадку запланований досвід можна прирівняти до діяльності, у другому – до активності без запланованої заздалегідь мети та інших атрибутів діяльності.

Цей висновок важливий для концепції побудови структури психолого-педагогічної підготовки, оскільки надає можливість розпочинати навчання з практичної апробації наявного, у тому числі буденного педагогічного та психологічного досвіду студентів, і залежно від його змісту для кожної особистості студента надавати йому наукового характеру, прогнозованості, діяльності, тобто “прирощувати” до буденного досвіду студентів досвід практичного опанування основ педагогіки та психології.

Формування полірольової професійної спрямованості майбутніх юристів узгоджується з уявленнями про три фази розвитку особистості: адаптація, індивідуалізація, інтеграція. Відповідно, у формуванні полірольової професійної спрямованості ми виділяємо кілька етапів:

- формування міжособистісної рольової компетентності, апробації існуючих МР та їх гармонізації;
- опанування репертуаром ПВР юриста як етап індивідуалізації цього репертуару;

- екстраполяція ПВР на ситуації професійної діяльності як етап інтеграція опанованих ПВР;
- апробації ПВР.

Кожен із цих етапів передбачає самовизначення студента щодо характеристик необхідного йому психологічного новоутворення, самовираження цих характеристик у процесі рольової взаємодії, самореалізацію пріоритетних ПВР, що становлять ПР, яка згодом повертає його на перший етап цього циклу, тобто самовизначення своїх рольових преференцій і корекцію наявного досвіду.

Основні концептуальні положення експерієнтально-рольового підходу до побудови структури психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів:

- особистісний і професійний розвиток студента може бути гармонізований шляхом уведення в завдання ППП формування нового репертуару МР і формування ПВР як складових психолого-педагогічного досвіду;
- психолого-педагогічна компетентність юриста залежить від практичного опанування ним кожної з юридичних професій як професійної ролі, яка містить психолого-педагогічні, професійно важливі ролі: організатора, оратора, консультанта, дослідника, мотиватора тощо, – до виконання яких студент має бути підготовлений після здобуття вищої освіти;
- критеріями ефективної організації ППП виступають параметри особистісно-рольового та професійно-рольового зростання, яке відображається в стратегіях корекції ПВР, що виявляються в новому психолого-педагогічному досвіді;
- як функціональна одиниця психолого-педагогічного досвіду виступає категорія ролі;
- власні МР студента усвідомлюються, коригуються, гармонізуються;
- на базі МР формуються ПВР;
- опанування репертуаром ПВР сприяє особистісному розвитку студента, допомагає визначитися з індивідуальною траєкторією навчання та професійної орієнтації, стає фактором професійного й особистісного розвитку та формування полірольової професійної спрямованості;
- метою психолого-педагогічної підготовки виступає набуття студентами полірольової професійної спрямованості;
- процес набуття полірольової професійної спрямованості приводить до індивідуалізації набуття досвіду, ППП зокрема, формує в студентів індивідуальний стиль опанування психолого-педагогічним досвідом і навчання в цілому, надає можливості для самовизначення, самостійності, самоздійснення в навчально-професійних видах роботи;
- полірольова професійна спрямованість інтегрується в зміст і технології експерієнтального навчання, надає йому інноваційного характеру, оскільки враховує індивідуальний досвід студента й викладача;
- експерієнтально-рольовий підхід до організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів створює умови для повноцінного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу.

Експерієнтально-рольовий підхід до формування полірольової професійної спрямованості в студентів – майбутніх юристів у процесі їх психолого-педагогічної підготовки ми визначаємо як систему педагогічної взаємодії, що спирається на організацію експерієнтального й рольового навчання через створення практики трансляції моделі професійної поведінки студентами – май-

бутніми юристами в рамках педагогічного процесу як репертуару міжособистісних та професійно важливих ролей.

Ці концептуальні положення дали нам змогу обґрунтувати експеріментально-рольовий підхід і виокремити кілька етапів у формуванні психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів.

Перший етап – актуалізація індивідуального досвіду як чинника професійно-особистісного становлення (допрофесійний, пропедевтичний етап; етап формування міжособистісної рольової компетентності, апробації існуючих МР та їх гармонізації).

Цей етап навчання має базуватися на набутті конкретного досвіду, який би розширював буденний досвід студентів. Завдання цього етапу – актуалізація наявного досвіду та здобуття на його основі нового. Він охоплює навчання студентів на першому курсі, коли вони засвоюють загальноосвітній предмет “Психологія та педагогіка” й беруть участь у соціально-психологічному тренінгу міжособистісного спілкування.

Другий етап – навчання на другому курсі, коли студенти вивчають два предмети – “Психологія діяльності та навчальний менеджмент” і “Комунікативні процеси у навчанні”. Це етап опанування репертуаром ПВР юриста, його індивідуалізації, формування полірольової професійної компетентності в процесі професійно рольового тренінгу.

Третій етап – навчання на четвертому курсі, коли студенти опановують дисципліну “Юридична психологія”. Це етап екстраполяції ПВР на ситуації професійної діяльності, їх інтеграції з метою формування стратегій корекції полірольової професійної компетентності в ході вирішення контекстно-квазіпрофесійних рольових завдань.

Четвертий етап – навчання на п'ятому курсі, коли студенти залучаються до роботи в такій практичній формі навчання, як “Юридична клініка”, а також проходять професійну практику. Це етап апробації стратегій полірольової професійної компетентності й визначення полірольової професійної спрямованості.

Провідними методами в набутті майбутніми юристами психолого-педагогічної готовності до професійної діяльності виступають тренінги, ситуаційні завдання, рольові ігри.

На кожному з етапів формуються такі новоутворення:

I етап – урізноманітнення репертуару міжособистісних ролей, його гармонізація (МР як ключова компетентність);

II етап – формування репертуару комунікативних ролей як ПВР юриста (ПВР як комунікативна рольова компетентність);

III етап – формування репертуару організаційно-управлінських ролей як ПВР юриста (ПВР як професійно-організаційна рольова компетентність); результатом етапів виступає формування стратегій вдосконалення рольового репертуару;

IV етап – апробація стратегій рольового репертуару, остаточне з'ясування змісту полірольової професійної спрямованості.

Стратегії навчання, які обирають студенти, мають сприяти розширенню чи поглибленню рольового репертуару, мобільності в зміні ПВР.

Методи, форми та прийоми, які використовуються в процесі психолого-педагогічної підготовки на засадах експеріментально-рольового підходу, ґрунтуються на рольовій взаємодії й розглядаються нами як експеріментальні методи, а

саме: рольова гра; соціально-психологічні та професійно-рольові тренінги; контекстно-квазіпрофесійні рольові завдання.

Висновки. 1. З'ясовано світоглядні позиції, ціннісні орієнтації; системність організації навчального процесу; стратегії навчання; методи, форми та прийоми навчання, які базуються на експерієнтально-рольовому підході до формування полірольової професійної зорієнтованості майбутніх юристів у процесі їх психолого-педагогічної підготовки.

2. Полірольова професійна спрямованість розглядається як мета психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів і визначається як інтегральна й генералізована якість особистості професіонала. Її змістом виступає сукупність стійких мотивів, які зорієнтовують професіонала на опанування якомога ширшого, глибокого та мобільного репертуару професійних ролей і які є відносно незалежними від поточного моменту. Характеризується професійними інтересами, нахилами, потребами й ідеалами особистості, які виражають її світогляд і забезпечують єдність переконань та практичних професійних дій.

3. Полірольова професійна спрямованість може бути сформована за умови опанування студентами – майбутніми юристами репертуару міжособистісних та професійно важливих ролей у процесі психолого-педагогічної підготовки.

4. Подано визначення експерієнтально-рольового підходу до формування полірольової професійної спрямованості в студентів – майбутніх юристів у процесі їх психолого-педагогічної підготовки як системи педагогічної взаємодії, що спирається на організацію експерієнтального та рольового навчання через створення практики трансляції моделі професійної поведінки студентами – майбутніми юристами в рамках педагогічного процесу як репертуару міжособистісних та професійно важливих ролей.

5. Визначено ціннісні орієнтації, на яких ґрунтується експерієнтально-рольовий підхід до організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, які відображаються в принципах: експерієнтальності, інтегративності, цілеціннісної рольової персоніфікації, контекстно-рольової детермінації, індивідуально-рольової преференції, самотворчої кумуляції.

6. Розкрито умови (норми) педагогічної взаємодії, які забезпечують принципи експерієнтального підходу: забезпечення студентам вільного вибору стратегій удосконалення рольового репертуару; діалогізація педагогічного процесу; неперервне збагачення рефлексивного досвіду успіхів і невдач; культивування практики відкритого вираження почуттів, поглядів, позицій; педагогічна взаємодія як умова динаміки самостійності студентів у рефлексивній організації діяльності з урахуванням своїх можливостей.

7. З'ясовано, що стратегії навчання студентів передбачають їх визначення, коригування й апробацію відповідно до завдань та етапів психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

8. Визначено методи, форми і прийоми, які використовуються у процесі психолого-педагогічної підготовки на засадах експерієнтально-рольового підходу, ґрунтуються на рольовій взаємодії і розглядаються як експерієнтальні методи, а саме: рольова гра; соціально-психологічні та професійно-рольові тренінги; контекстно-квазіпрофесійні рольові завдання.

Література

1. Зелений В.І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.І. Зелений ; Київський ін-т внутрішніх справ при Національній академії внутрішніх справ України. – К., 2003. – 218 с.
2. Пелипчук С.М. Педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх юристів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.М. Пелипчук ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 239 с.
3. Кустов П.В. Психолого-педагогическая подготовка слушателей в ВУЗе МВД России как руководителей подразделений органов внутренних дел : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / П.В. Кустов. – СПб., 2003. – 222 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
5. Філософський словник / [за ред. В.І. Шинкаренка]. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.slovyk.net>.
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.

МОЛЧАНЮК О.В.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЕВРИСТИЧНОЇ БЕСІДИ

У педагогічній науці сьогодні триває пошук нових ефективних шляхів удосконалення навчального процесу. Підвищення якості навчання школярів реалізується за допомогою розробки та впровадження нових педагогічних технологій і методик, а також удосконалення вже існуючих. Важливо навчити людину самостійно орієнтуватися в інформації, успішно її використовувати. Для цього необхідно формувати здатність особистості творчо, нешаблонно мислити, самостійно поповнювати свої знання, бо прогрес залежить великою мірою від інтелектуального потенціалу суспільства, освіти й науки. Як зазначив Г. Ващенко, “людина мислить і творить остільки, оскільки вона вільна й активна. З падінням активності занепадає й процес мислення і творчої фантазії” [1, с. 2].

До ключових проблем педагогіки, які потребують постійного творчого аналізу та експериментальних перевірок, належить формування пізнавальної активності особистості школяра, тому що, за словами І. Харламова, “тут, як у фокусі, тісно переплітаються ті соціальні, психологічні й педагогічні вимоги, які висуваються до формування особистості” [4, с. 14].

На перше місце у формуванні активності виходить питання виховання потреб особистості в інтелектуальному, культурному, моральному аспектах та її саморозвитку. Значення цих проблем зростає у зв'язку з розвитком демократії в суспільстві та необхідністю подолання суперечностей, які виникають: з одного боку, широке залучення народу до управління державою, а з іншого, – недостатня компетентність багатьох його представників, і як наслідок цього – негативні явища в політиці, економіці, екології.

Таким чином, “виховання пізнавальної активності в шкільний період життя людини є основою підготовки молодого покоління до продуктивної професійної діяльності, яка сприяє науково-технічному прогресу суспільства, його соціально-економічному розвитку” [2, с. 8], тому що активну особистість відзначає вміння ставити й розв'язувати нові проблеми, ініціатива, оригінальність мислення, протидія консерватизму, шаблону, здатність до критичного аналізу умов, фактів, підходів тощо.

Пізнавальна активність школяра є важливою умовою вдосконалення й одночасно показником ефективності навчально-виховного процесу в початковій школі, оскільки: а) стимулює розвиток особистості; б) забезпечує сприятливий мікроклімат учня в сім'ї [1]; в) спонукає вчителів, вихователів до самоосвіти, пошуків шляхів досягнення високих результатів навчання (відбір змісту освіти, розробка технологій навчання й виховання тощо).

Сучасна початкова школа, орієнтована на розвиток пізнавальної активності, гостро ставить перед учителем проблему вибору методів навчання. Метод евристичної бесіди, випробуваний тисячоліттями, не втрачає своєї актуальності й сьогодні, оскільки "орієнтація на здобуття учнем результатів власним розумом і власними зусиллями (хай і поставлених учителем і за його активної допомоги) завжди є ефективнішим, аніж пасивне засвоєння знань та їх відтворення без глибокого усвідомлення суті" [3, с. 58].

Отже, проблема використання евристичної бесіди як методу формування пізнавальної активності учнів – багатогранна кардинальна проблема не лише дидактики, а й усього процесу виховання особистості. У розв'язанні питань формування активності – витоки багатьох інших питань: виховання потреб у знаннях; вироблення в школярів уміння навчатися, мислити; розвиток пізнавальних інтересів, самостійності, творчості; забезпечення глибини й міцності знань; визначення рівнів розумового розвитку учнів тощо.

Цінні думки стосовно використання методів активізації пізнавальної діяльності учнів знаходимо в прогресивних педагогів минулого: Я. Коменського, Ж. Руссо, К. Гельвеція, Й. Песталоцці, А. Дістервега та ін. Значний внесок у обґрунтування питань активізації зробив К. Ушинський та його послідовники. Багатий досвід накопичено у вітчизняній педагогіці 20-х рр. ХХ ст. Конкретні шляхи реалізації принципу активності розроблено в 30-х рр. ХХ ст. П. Блонським, О. Залужним, П. Зінченко, О. Леонтьєвим.

Нова хвиля теоретичних і методичних досліджень питань активізації діяльності школярів розпочалася з кінця 1950-х рр. Плідними в цьому плані були 60-ті та 70-ті рр. ХХ ст.

Мета статті – розглянути актуальні питання, пов'язані з організацією роботи молодших школярів за допомогою методу евристичної бесіди.

У працях педагогів, психологів і методистів обґрунтовано проблеми сутності активності особистості, психологічних механізмів активності, питання активізації шляхом удосконалення методів, форм навчання; організації самостійної роботи як засобу активізації тощо. Проте недостатньо в наукових працях висвітлено питання формування активності молодших школярів у різних видах їх навчально-пізнавальної діяльності. М. Коган зазначає "ніколи особистість, не зуміє охопити все величезне різноманіття конкретних форм пізнавальної, оцінно-орієнтовної, комунікативної, трудової, художньої діяльності. Однак ідеальною треба вважати таку ситуацію, у якій особистість зможе так чи інакше взяти участь у всіх напрямках діяльності, розкриваючи і стверджуючи себе в повноті особистісно-людських якостей.

Аналіз педагогічного досвіду початкової школи свідчить про те, що проблема використання евристичної бесіди як методу розвитку пізнавальної активності ще не стала для більшості вчителів предметом спеціального формування.

Незначна кількість спеціальних завдань і вправ у підручниках недостатня та відсутність методичних розробок з аналізованої проблеми; мала обізнаність учителів із психолого-педагогічними аспектами проблеми.

Як зазначав А.М. Матюшкін, оскільки пізнавальна активність особистості сприяє підвищенню якості будь-якої сфери діяльності, на її формування впливають різноманітні об'єктивні й суб'єктивні фактори. Ці впливи ефективні, якщо вони інтегруються з об'єктивною в суб'єктивну сферу. Тому необхідним є цілісний підхід як до вивчення феномена евристичної бесіди як методу формування пізнавальної активності учнів, так і її формування в початковій школі, що й визначає актуальність дослідження проблеми.

Організація навчання в початковій школі залежить як від обсягу та змісту навчального матеріалу, так і від правильного вибору методів його викладання. Відомо, що тільки правильно підібрані методи навчання, які відповідають змістові навчального матеріалу й вікові учнів, забезпечують ефективне засвоєння знань, підвищують їх якість, посилюють виховну функцію засвоєних знань.

Виходячи з того, що навчально-виховний процес у школі являє собою поєднання педагогічної діяльності вчителя та навчальної діяльності учнів, під методом навчання логічно треба розуміти спосіб передачі знань учителем і одночасно спосіб засвоєння їх учнями. Тобто метод навчання – це упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, які спрямовані на вирішення навчально-виховних завдань.

На сучасному етапі розвитку шкільної практики розроблені й широко використовуються різноманітні методи навчання, які за найбільш суттєвими ознаками класифікують на певні групи. У сучасній дидактиці виділяють кілька класифікацій методів. Найбільш важливими серед них вважають такі: 1) за джерелами знань і взаємопов'язаної діяльності вчителя й учня; 2) за характером дидактичних завдань; 3) за рівнем пізнавальної самодіяльності учнів.

Найбільш простою й широко відомою серед учителів і методистів є класифікація методів за джерелами знань. Враховуючи джерело надходження знань, дію вчителя й учнів, усі методи навчання поділяють на три групи: словесні, наочні та практичні. У першій групі методів джерелом знань є слово, у другій – показ, а в третій – практична робота.

При застосуванні методів навчання першої групи учні набувають знань у словесній формі (через слово) з повідомлень учителя або з книг. У разі потреби використовують відповідні види наочних засобів навчання. До цієї групи можна зарахувати розповідь, бесіду, пояснення, читання підручника, науково-популярної літератури тощо. Діяльність учнів полягає переважно в слуханні, осмисленні знань і наступних усних або письмових відповідей. Отже, слово в цій групі методів має вирішальне значення.

Бесіда як метод навчання є “діалогом між учителем і учнем, який підпорядковується конкретній меті” [19], цей метод широко застосовується в процесі навчання молодших школярів і має великі можливості в управлінні їх пізнавальною діяльністю.

Бесіда – це складний спосіб організації пізнавальної діяльності учнів. Його особливість полягає в тому, що інформація відтворюється або сприймається школярами частинами, у формі “запитання – відповідь”.

У дидактиці визначено такі функції методу бесіди:

- створення психологічної установки на засвоєння нового матеріалу, мотивація пізнавальної діяльності учнів під час вивчення певної теми, постановка перед учнями проблемної ситуації;
- розкриття змісту фактичного матеріалу; опис певного об'єкта, повідомлення про події, явища;
- розкриття причинно-наслідкових та інших зв'язків між предметами і явищами навколишнього середовища;
- зведення знань у певну систему;
- інструктування учнів щодо їх діяльності [5, с. 184–185].

Широкі функції бесіди в системі навчання й виховання молодших школярів зумовлюють її місце в навчальному процесі. Бесіди можна застосовувати на всіх етапах навчання: під час підготовки до засвоєння нового матеріалу, у процесі його пояснення, засвоєння, застосування та узагальнення.

Бесіда – це також структурний елемент (прийом) усіх інших методів. Основна її функція – це управління різними видами навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Серед теоретиків дидактики та вчених, котрі займаються методами навчання і їх класифікацією, досі немає однозначного погляду на місце евристичної бесіди серед них. По суті, жодна з існуючих класифікацій за певним критерієм не визначає окремого місця цьому методу.

Визначення сутності евристичної бесіди вимагає тлумачення таких понять:

1. Евристика – історично започаткований Сократом (470–399 рр. до н. е.) особливий метод ведення діалогу, навчання, що ґрунтується на системі навідних питань, які спонукають, “підштовхують” співрозмовника до самостійного вирішення проблеми. В античній філософії евристиком називали сукупність прийомів навчання за допомогою навідних питань, теорія такої методики. На сьогодні евристика – це: 1) сукупність методів дослідження, спрямованих на відкриття, пізнання нового, раніше невідомого; 2) наука, що вивчає процеси продуктивного творчого мислення; 3) алгоритм оптимального пошуку варіантів розв'язування задач, специфічних для штучного інтелекту.

2. Пошукові (евристичні) методи навчання забезпечують максимальну пізнавальну активність учнів, що спирається на розвинутий пізнавальний інтерес. Відповідно до типології І. Лернера і М. Скаткіна, до цієї групи належать такі методи: частково-пошуковий, метод проблемного навчання та дослідний. До застосування цих методів схильні сучасні інноваційні методики. Пошукова діяльність учнів є перехідною ланкою до творчості.

Отже, евристична бесіда – це метод навчання, який полягає в тому, що вчитель уміло поставленими запитаннями (інколи навідними) спонукає учнів самостійно на основі їх знань, уявлень, життєвого досвіду, спостережень приходити до певних висновків, формулювати поняття і правила.

Дидактична суть евристичної бесіди як методу полягає в тому, що “цей метод навчання передбачає розмову вчителя з учнями, організується за допомогою продуманої системи запитань і передбачає не пряме повідомлення знань учням, а їх власне знаходження зв'язків із уже відомим і виведенням закономірностей” [1, с. 9].

Схема динаміки інформації в процесі евристичної бесіди має такий вигляд: вчитель → учні → вчитель → учні...

Зі схеми бачимо, що постановка запитань не є прерогативою тільки вчителя, учні також можуть ставити запитання, потрібні їм для осмислення матеріалу.

У процесі застосування евристичної бесіди вчитель грамотно сформульованими запитаннями спрямовує думку учнів на розуміння ними суті матеріалу, який вивчається. Як зазначає Л. Данилова, розумову роботу, яку при цьому виконують учні, можна розглядати в такій послідовності:

- перед учнями ставиться проблема, питання, предмет для спостереження, порівняння, що примушує їх мислити, дає поштовх думці;

- аналізуються різні відповіді, висловлені при розгляді питання; відкидаються неправильні, доповнюються або уточнюються неповні й неточні, виводиться правильна відповідь;

- устанавлюються логічні зв'язки між окремими положеннями, роблять висновки й узагальнення, устанавлюється система нових знань.

Отже, від постановки питання, досліджу, спостереження вчитель, в евристичній бесіді веде учнів до порівняння й зіставлення, аналізу та синтезу, знаходження правильної відповіді і, нарешті, встановлення логічних зв'язків, виведення висновків і узагальнень.

Існує кілька різновидів методу бесіди, тому потрібно чітко виокремити місце евристичної бесіди серед них. Типовими для початкового навчання є такі види бесід: евристична, репродуктивна, узагальнювальна, контрольнокорекційна, аналітико-синтетична [5].

Орієнтовна структура евристичної бесіди, основні етапи її використання на уроках у початкових класах такі:

1. Актуалізація опорних знань.
2. Створення проблемно-пошукових ситуацій.
3. Спонування учнів висловити припущення щодо вирішення проблеми.
4. Вимога довести свою думку.
5. Спрямування розумової діяльності учнів, корегування відповідей.
6. Узагальнення й систематизація знань.

Вказана структура евристичної бесіди не є щось незмінне, раз і назавжди дане, необхідно творчо підходити до підготовки й проведення евристичної бесіди. Характер елементів структури визначається завданнями, які постійно треба вирішувати на уроці.

Важливе місце в підвищенні ефективності методу евристичної бесіди посідає знання її функцій. Оскільки евристична бесіда – один із методів навчання, то їй притаманні функції, які властиві взагалі методам навчання: освітня, розвивальна, виховна, мотиваційна, комунікативна тощо.

Висновки. Сутність евристичної бесіди навчання полягає в тому, що це є метод навчання, при якому учні в ході бесіди, старанно підготовленої вчителем, самостійно доходять запланованих висновків. Методу евристичної бесіди властиві функції, притаманні всім дидактичним методам: освітня, розвивальна, комунікативна (притаманна взагалі методу бесіди), виховна, проте провідну роль відіграє саме розвивальна, оскільки саме в розвитку самостійності мислення, вміння власними зусиллями досягати результату полягає потенціал евристичної бесіди. Евристична бесіда

має на меті спрямування учнів на активні роздуми, самостійне просування їх у за-
своєнні нових знань, висловлювання припущень про причини явищ, зв'язки між по-
няттями на основі порівнянь, логічних роздумів. Вона застосовується для розвитку
самостійності мислення, дослідницьких умінь, творчого підходу до справи.

Література

1. Балаєва Н.І. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках у початкових класах / Н.І. Балаєва // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 278. – С. 8–10.
2. Борецький А. Активність у пізнанні / А. Борецький // Початкова школа. – 2006. – № 9. – С. 2–3.
3. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1968. – 284 с.
4. Харламов И.Ф. Активизация учения школьников / И.Ф. Харламов. – Мн. : Народная асвета, 1970. – 158 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

НІКУЛОЧКІНА О.В.

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ПРОЦЕС ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

Соціально-економічний розвиток України, тенденції євроінтеграції, світові процеси глобалізації та інформатизації суспільства визначають нові напрями і пріоритети розвитку початкової освіти. Учителю початкових класів стоїть біля витоків розвитку особистості дитини, його професійна діяльність має багато вимірів і напрямів, відрізняється багатоаспектністю та складністю. Готовність учителя до впровадження інновацій в освітній процес початкової школи – показник його педагогічної майстерності. Саме тому впровадження інновацій у навчально-виховний процес інститутів післядипломної педагогічної освіти – нагальна потреба.

Мета статті – схарактеризувати інновації в післядипломному педагогічному процесі й окреслити шляхи їх впровадження під час підвищення кваліфікації вчителів початкових класів.

На думку Л.Д. Покроєвої, “система постдипломної освіти, порівняно з базовою професійною, має свої переваги: вона менш інерційна, здатна швидко реагувати на перманентні зміни соціально-економічних і технологічних умов і, що дуже важливо, має постійний зв'язок з практикою” [3, с. 24].

Головне завдання системи післядипломної освіти – забезпечити якість освітнього процесу. Якість освіти – це “той нормативний рівень, якому має відповідати “продукція” галузі освіти” [2, с. 7]. Основна роль у її підвищенні, як підкреслює В.В. Олійник, “відводиться закладам післядипломної педагогічної освіти, які мають забезпечити можливість успішної реалізації означеного завдання – постійно підвищувати інтелектуальний і творчий потенціал працюючих педагогів, їх озброєння навичками професійної діяльності” [2, с. 7], здійснювати розвиток їх компетентностей (ключових, міжпредметних, предметних тощо).

Протягом тривалого часу, особливо на ранніх етапах розвитку людства, проблема впровадження інновацій була не такою гострою, як в індустріальну й постіндустріальну (інформаційну) епохи. Вона постійно актуалізувалася наприкінці ХХ ст., що зумовлено проривом у науково-технічному розвитку, радикальною зміною традиційних уявлень про світ, життя, його цінності, майбутнє цивілізації.

Однією з особливостей сучасної системи післядипломної педагогічної освіти є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної й інно-

ваційної. Сучасна система освіти базується на традиційній формі навчання. Інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, підґрунтям якої є розвиток різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості сучасного вчителя початкових класів.

В основу підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, на нашу думку, необхідно покласти ідеї стохастичної парадигми технологічного підходу до навчання, схарактеризованої М.Є. Бершадським і В.В. Гузеєвим [1, с. 40–48].

Технологізація післядипломного педагогічного процесу означає відмову від невизначеності в його побудові й перехід до чітко наукової вмотивованості та максимальної спрямованості на результат.

За словником іншомовних слів, стохастичний – випадковий, імовірнісний; стохастичний процес – процес, характер зміни якого в часі не можна точно передбачити [4, с. 648].

Отже, головна ідея такого підходу – визнання ймовірнісного характеру освітнього процесу, увага до суб'єктності того, хто навчається.

Наводимо узагальнену характеристику стохастичної парадигми за основними ключовими позиціями (табл. 1).

Таблиця 1

**Характеристика стохастичної технології навчання
(за М.Є. Бершадським, В.В. Гузеєвим [1, с. 46–47])**

Позиції	Характеристика
Модель особистості	Гуманітарна система, у якій одержання повної об'єктивної інформації про особистість принципово неможливе
Спосіб зовнішнього впливу	Опосередкований вплив освітнього середовища, що активізує
Прогнозований результат зовнішнього впливу	Розподіл імовірностей можливих змін стану того, хто навчається. Однозначне передбачення результату заборонено принципами невизначеності
Заплановані цілі	Система конкретних діагностично сформульованих цілей, для яких можна спрогнозувати ймовірність їх досягнення
Психологічне обґрунтування	Спонтанні зміни особистості внаслідок самостійної діяльності в умовах освітнього середовища, що активізує, концепція дозрівання особистості через внутрішні причини
Переважні методи	Проблемне навчання, модельний
Тип теорії	Статистична з імовірним прогнозуванням можливих змін стану особи, яка навчається

У межах стохастичної парадигми виділяємо технологічні компоненти професійного зростання вчителя початкових класів: подання прогнозованих результатів навчання у вигляді багаторівневих систем; постійна (курсний період) і змінна (міжкурсний період) частина блоків занять (модулів); укрупнення одиниць змісту освіти; застосування традиційних та інноваційних форм і методів. Найявність вищевказаних ознак дає змогу визначити розроблену технологію як інноваційну й інтегральну, тобто таку, що концентрується навколо чотирьох генеральних ідей: концепції укрупнення дидактичних одиниць (П.М. Ерднієв [5]), диференційованого навчання, психологізації освітнього процесу, застосування ІКТ-технологій як засобу комунікації, когнітивного розвитку тих, хто навчається.

Розглядаючи психолого-педагогічні інновації як новостворені або вдосконалені технології, що істотно змінюють обсяги, структуру та якість педагогічного процесу, виокремлюємо, насамперед, ті педагогічні ідеї та технології, які запроваджуються в педагогічний процес КЗ “ЗОППО” ЗОР (табл. 2).

Таблиця 2

Педагогічні ідеї, покладені в основу інноваційних освітніх технологій

№ з/п	Наукова ідея	Інноваційні освітні технології
1	Індивідуалізація змісту навчання	Технологія особистісно орієнтованого навчання
2	Диференціація змісту навчання	Технологія модульного навчання, проектна технологія
3	Розвиток теоретичного мислення	Технологія розвивального навчання, діяльнісний метод

За останнє десятиріччя в післядипломній освіті дедалі виразніше утверджується особистісно орієнтований підхід до розвитку всіх учасників освітнього процесу, мета якого полягає у створенні оптимальних умов для становлення особистості як суб’єкта діяльності. Суб’єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти, відбувається зустріч того, що задається, та суб’єктивного досвіду, його збагачення. Предметно-дидактична модель особистісно орієнтованої педагогіки пов’язана з диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід.

Модульна система дає змогу враховувати в процесі організації підвищення кваліфікації такі особливості компетентісно орієнтованого навчального процесу: 1) розгортати навчальний процес на основі трьох стадій: мотиваційної, виконавчої, рефлексивної; 2) застосовувати в освітньому процесі ситуативне моделювання. Технологія навчального модуля реалізує аксіологічний аспект навчання, надає широкі можливості для розвитку в педагогів школи I ступеня самоосвітньої компетентності.

Проектна діяльність сприяє вирішенню цілої низки завдань, таких як: підвищення мотивації до навчальної діяльності; розвиток умінь самостійно здобувати знання й аналізувати результати діяльності, пізнавальної активності, критичного мислення; поглиблення знань з оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями.

Зміст технології розвивального навчання полягає в організації навчальної діяльності педагогів школи I ступеня, у якій вони є суб’єктами навчання. Вона здійснюється за допомогою різних методів і методичних прийомів: як-от: проблемний виклад знань, метод навчальних завдань, колективні та групові методи, нові способи самооцінки й самоконтролю результатів навчання тощо.

Діяльнісний підхід – складне багатогранне явище, проте, як засвідчує детальний аналіз педагогічної теорії та практики в післядипломній педагогічній освіті, ідеї технології діяльнісного методу ще не досліджені досить глибоко. Основні ідеї технології діяльнісного методу – входження особи, яка навчається, в активну пізнавальну діяльність; зміна функцій учасників навчального процесу; провідна роль теоретичних знань у процесі навчальної діяльності; реалізація ідей педагогіки співпраці.

Висновки. Ефективність підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у системі ППО залежить від упровадження інновацій у післядипломний педагогічний процес.

Література

1. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузев. – М. : Педагогический поиск, 2003. – 256 с.
2. Олійник В. Впровадження оцінювання якості освіти (в рамках проекту TEMPUS “Справедливе оцінювання”) / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 2. – С. 6–12.
3. Покроєва Л. Моніторинг якості постдипломної освіти / Л. Покроєва // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 2. – С. 24–26.
4. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень / [укл.: О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк]. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
5. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения / П.М. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1992. – Ч. 1. – 175 с.

СЕМЕНОВА М.О.

ЗАЛУЧЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ЦІННОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ ТРАДИЦІЙНОЇ НАРОДНОЇ КУЛЬТУРИ

Проблема залучення людини до цінностей культури перебуває в полі зору багатьох наук, а саме: філософії, педагогіки, соціальної педагогіки, соціології, соціальної й вікової психології, українознавства, етнології, культурології. Українська традиційна народна культура (далі – УТНК) є ядром національної культури й важливим чинником формування національної ідентичності. Стійкість і стабільність традиційних цінностей пов'язана з тим, що вони засвоюються з досвіду не одного покоління та можуть переходити до поколінь наступних. Безумовно, цінності змінюються разом із суспільними трансформаціями, причому важливого значення набуває їх моральна складова.

Поступ України до Європейського співтовариства, вихід її на світовий інформаційно-культурний простір об'єктивно спонукає до переймання духовних цінностей Заходу. Зміни, що відбуваються в соціально-політичному, економічному та культурному житті України, актуалізують проблеми виховання молодого покоління на нових соціальних і національно-культурних засадах.

Проблеми виховання дітей та молоді в контексті розбудови суверенної держави й розвитку національної культури привертала увагу багатьох дослідників. Соціокультурні процеси в Україні висвітлено в працях таких дослідників, як: В.Б. Антонович, М.М. Аркас, Д.І. Багалій, М.С. Грушевський, М.П. Драгоманов, Григорій Кониський, М.І. Костомаров, І.П. Крип'якевич, Іван Огієнко та інші. Проблему вибору системи цінностей, що виникає при визначенні змісту виховання, розглядали Б. Бітінас, М.І. Бондар, С.Й. Гессен, Н.О. Ткачова. Ефективність виховання, що має народний, національний характер, довели Л. Баранович, Г.С. Виноградов, О. Духнович, М. Корф, В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, С.Ф. Русова, Г. Смотрицький, М. Смотрицький. М.Г. Стельмахович, В.О. Сухомлинський, Е.І. Сявавко, Г.Г. Філіпчук. Окремі аспекти проблеми виховання школярів шляхом залучення їх до цінностей УТНК висвітлили І.В. Либідь (теоретико-методологічні підходи до національних цінностей у виховному процесі загальноосвітньої школи), Г.М. Усачова (формування основ гуманістичного світогляду молодших школярів засобами українського національного виховання), І.В. Охріменко (виховання учнів старших класів на національно-культурних традиціях українського народу). Багатьма дослідженнями

доведено вплив етнопедагогіки, українського народознавства, народної творчості на формування морально-етичних та естетичних цінностей. Залучення школярів до діяльності в галузі народної культури, народознавства впливає на формування національної самосвідомості, що довели у своїх працях Т.Є. Бондаренко, О.А. Колоскіна. Засвоєння школярами народних звичаїв і традицій відбувається і в позаурочний час, що практично довели О.Є. Кузик, В.О. Стрельчук, Т.І. Чернігівець. Однак залучення молодших школярів до цінностей української традиційної народної культури потребує уточнення й конкретизації, зокрема з регіонального погляду (Східна Україна є територією міжетнічних контактів з Росією).

Метою статті є висвітлення теоретичних аспектів і досвіду впровадження цінностей української традиційної народної культури в зміст навчально-виховного процесу початкової школи в урочний і позаурочний час. УТНК визначимо як культуру безписемної традиції (її трансляція відбувається шляхом усного та невербального спілкування), що протягом багатьох століть виробляла, головним чином, селянська громада, втілюючи самобутній світогляд, світосприйняття, соціальний досвід своїх носіїв [1, с. 21].

Актуальним нині є розгляд педагогічних проблем крізь призму аксіології. Педагогічна категорія “цінність” детермінується різними підходами до її визначення. У широкому розумінні цінності – це явища (або сторони, властивості явищ) природи та суспільства, які корисні, потрібні людям історично визначеного суспільства чи громади як дійсність, мета чи ідеал.

У структурі людської діяльності ціннісні аспекти взаємопов’язані з пізнавальними й вольовими, а ціннісні орієнтації є світоглядними, моральними переконаннями людини, тому Б. Бітінас визначає виховання як процес залучення до цінностей та виокремлює соціоцентричні, антропоцентричні й трансцендентні групи цінностей [2]. Виховання як процес залучення до цінностей УТНК збігається з поняттям “етнокультурне виховання”, що є етносоціальним процесом формування особистості та сприяє етнізації дітей. Процес етнокультурного виховання забезпечується засвоєнням етнокультурної інформації, творчою участю в розвитку рідної культури, що сприяє всебічному розвитку особистості. Зміст етнокультурного виховання полягає, насамперед, в опануванні рідної мови та засвоєнні культурних традицій і їх розвитку. Отже, етнічними цінностями є мова й народні традиції (міфологія, річне коло свят, духовна та побутова культура, харчування, пісенна й ігрова культура, дбайливе ставлення до довкілля тощо).

За філософським тлумаченням, цінностями або об’єктами ціннісного ставлення можуть бути як предмети людської діяльності, так і суспільні відносини. “Способи і критерії, на основі яких виводяться самі процедури оцінювання відповідних явищ, закріплюються в суспільній свідомості як “суб’єктивні цінності” [3, с. 765]. Соціологи вважають цінності одним з основних елементів культури і визначають їх як ідеали або кінцеві цілі; основні оцінні стандарти бажаного [4, с. 332]. Цінності культури належать до соціальних – у вузькому розумінні вони є моральними та естетичними імперативами, продуктами суспільної свідомості. З погляду соціальної психології, цінності – це переживання значущості, пріоритетності певної ідеальної сутності (ідеї), яка може безпосередньо втілюватись у тих чи інших об’єктах та явищах [5, с. 90]. Успадкування духовних цінностей ґрунтується на багатовіковому досвіді й традиціях попередників. З

метою запобігання порушенню спадкоємності в розвитку суспільства та культури, втраті духовних надбань народу прогресивна педагогічна думка орієнтує педагогічний і культурний загал на необхідність збереження цінностей УТНК, співзвучних з гуманістичною мораллю сьогодення.

Під впливом політичних і культурних чинників як минулого, так і сьогодення, значна частина українців на територіях міжетнічних контактів втрачає або зменшує сферу міжособистісного спілкування рідною мовою, культурні традиції переходять з активного функціонування в пасивну пам'ять або зникають. Виховання всебічно та гармонійно сформованої особистості на таких територіях має враховувати загальнолюдські та національні цінності й бути пов'язаним з концентрацією уваги на таких народних культурних чинниках, як мова й народні традиції. Це стосується також виховання дітей та молоді в полікультурному просторі Східної України, зокрема в такому мегаполісі, як Харків.

Національне виховання, що обґрунтовано багатьма державними документами, має на меті прищепити дітям шанобливе ставлення до рідної культури, мови, традицій. О.І. Вишневський розробив “Кодекс вартостей сучасного українського виховання”, до складу якого включив такі п'ять груп цінностей: особисті вартості, вартості сімейного життя, громадянські вартості, національні вартості, абсолютні, вічні вартості [6, с. 87]. У прищепленні дітям таких національних цінностей, як-от: почуття національної гідності, історична пам'ять, любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій, дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи [6, с. 110], – беруть участь не лише державні інституції, а й сім'я.

Процес розвитку освітніх цінностей є безперервним, і в ньому, по-перше, фокусуються прогресивні цінності минулих часів; по-друге, відображаються гуманістичні тенденції сьогодення; по-третє, прогнозуються пріоритети, ідеали майбутньої освіти та суспільства в цілому.

Аналіз УТНК виявив, що вона є вагомим чинником сучасного виховання, оскільки містить цінності: національні (почуття національної гідності, національно-патріотична активність, пошана до символів громадського життя, народних традицій, мови, мистецтва, розуміння зв'язку поколінь і наступності історичних подій; дбайливе ставлення до природи); сімейні (пошана до роду й родичівства, спільність духовних інтересів членів сім'ї, допомога слабким і знедоленим); особистісні: (шанування працелюбності, відповідальності, старанності, терплячості, наполегливості, майстерності, творчих здібностей). Вважаємо, що виховання дітей на кращих здобутках УТНК має здійснюватися як в урочний, так і в позаурочний час.

Для виявлення виховного впливу цінностей української традиційної народної культури на учнів початкових класів нами було здійснено педагогічне дослідження протягом 2009/10 навчального року. Експериментальною базою слугували загальноосвітня школа № 20 м. Харків (24 молодших школярі, урочна й позаурочна робота, учитель З.О. Лисенко) та Харківська гімназія № 6 (32 молодших школярі, позашкільна робота, керівник фольклористично-етнографічного гуртка “Мережка” М.О. Семенова) згідно з угодою про співпрацю цих загальноосвітніх навчальних закладів з Харківським гуманітарно-педагогічним інститутом.

Для проведення констатувального експерименту здійснено анкетування, тестування, опитування школярів, їх учителів та батьків. При цьому батьки висловили побажання, щоб школа сприяла вихованню відповідального ставлення

дітей до навчання й обов'язків та розвитку творчих здібностей школярів. Ми акцентували увагу на вихованні як залученні до цінностей. Б. Бітінас підкреслює, що “справжня духовність – це активне ставлення людини до дійсності, єдність свободи та вимогливості до себе” [2, с. 17]. Виходячи із цього і спираючись на результати констатувального експерименту, визначено критерії й показники вихованості шляхом залучення до цінностей УТНК. Такими критеріями обрано:

1. Володіння українською мовою.
2. Активність школярів при їх залученні до УТНК з урахуванням їх творчих здібностей.
3. Відповідальне ставлення дітей до навчання й своїх обов'язків.

Під час констатувального експерименту виявлено, що учні початкової школи зростають переважно в російськомовних сім'ях – близько 89%, решта є білінгами. Батьки обрали школи з українською мовою викладання, що свідчить про їх розуміння важливості й необхідності знання державної мови, прагнення залучитися до української національної культури. Однак, враховуючи труднощі виховання національно свідомої особистості в Східному регіоні України, вирішено посилити виховний вплив на дітей молодшого шкільного віку шляхом залучення їх до цінностей УТНК, зокрема, у ЗОШ № 20 зацентувати увагу на вивченні українського фольклору (казок, прислів'їв, приказок, пісень тощо) при опануванні української мови, на залученні до народних ігор (фізичні паузи на уроках та народні ігри в позаурочний час), традиційних народних свят (творча діяльність на уроках образотворчого мистецтва та трудового навчання, розробка сценаріїв і постановка українських народних свят, інсценізація народних казок у позаурочний час, активна участь у загальношкільних творчих заходах та позашкільних заходах різного рівня).

Під час формувального експерименту наші зусилля були спрямовані на підвищення ефективності навчально-виховної роботи за рахунок упровадження матеріалів зі слов'янської міфології, традиційної народної культури, фольклористики як у зміст уроків гуманітарної та художньо-естетичної спрямованості (ЗОШ № 20), так і в зміст позакласної й позашкільної навчально-виховної роботи (ЗОШ № 20, ХГ № 6). Досвід участі молодших школярів в етнографічних програмах гуртка “Мережка” було поширено на учнів ЗОШ № 20.

Аналіз процесу засвоєння цінностей УТНК засвідчив, що ознайомлення молодших школярів з народними віруваннями, річним колом свят, системою харчування, народною медициною, українським народним одягом, ремеслами, художньою творчістю підвищує інтерес учнів до національної культури, до культурних традицій Слобідського краю, до сімейного родоvodu, до моральних цінностей українського народу. Опитування, проведене в ході формувального експерименту, довело, що 89,8% учнів усвідомлюють важливість вивчення кращих здобутків УТНК у школі, а 78,6% учнів вважають їх корисними для свого майбутнього життя. Зацікавившись історією свого роду, школярі з допомогою батьків створили власне генеалогічне дерево. На уроках художньої праці, під час роботи гуртка “Мережка” діти залучалися до етнографії художніх промислів, вони виявляли творчу активність при виготовленні витинанок, ляльок, ліпленні з глини й тіста, вишиванні. Знання та творчі роботи 78,4% школярів отримали високу оцінку. Засвоєння молодшими школярами музичного фольклору дає змогу не тільки набути знання, а й пізнавати світ чуттєво, висловлювати враження у власній творчості. Занурення ді-

тей у неповторний світ народного мистецтва спонукало їх до активного осмислення й обговорення особливостей, мудрості та краси духовного життя народу. Виховання школярів на народознавчих традиціях, залучення їх до виконавської діяльності в жанрі фольклорної пісні сприяло розвитку їх творчих здібностей.

Порівняльний аналіз результатів констатувального й формувального експериментів за визначеними критеріями довів ефективність виховання учнів молодшої школи шляхом залучення до цінностей української традиційної народної культури. Так, 8,2% – різниця в оволодінні українською мовою в контрольній та експериментальній групах. Спілкування під час роботи гуртка “Мережка” відбувається виключно українською мовою. Різниця за другим критерієм – 13,5%. Позитивним є й той факт, що батьки беруть активну участь як у позакласних заходах ЗОШ № 20, так і в позашкільних заходах гуртківців “Мережки”. У процесі вивчення та відтворення кращих зразків УТНК в учнів поглибилося розуміння, що вони переймають її моральні чесноти (працелюбність, відповідальність, милосердність, чемність, толерантність, повагу та любов до батьків, роду) (зростання на 16,8%).

Подальшого психолого-педагогічного дослідження потребують особливості впливу УТНК на свідомість особистості молодшого школяра та її емоційно-чуттєву сферу.

Висновки. Обґрунтовано, що органічне використання цінностей УТНК у навчально-виховній роботі відбувається за умов: здійснення навчально-виховного процесу з урахуванням народознавчих засад; упровадження ефективних методик вивчення української мови та фольклору; залучення школярів до творчої діяльності в галузі УТНК, співпраці школи й сім’ї.

Експериментально доведено, що зростання показників згідно з визначеними критеріями відображає виховний вплив діяльності в галузі УТНК на особистість молодших школярів. Залучення до неї сприяє опануванню української мови, розширенню сфери спілкування нею, шанобливому ставленню до народної культури, визначенню для себе як цінності народних звичаїв, традицій, музики та співу, декоративно-прикладного мистецтва, формуванню відповідального ставлення до навчання й своїх обов’язків.

Науковий підхід до впровадження етнокультурних цінностей, що пов’язані мовно-історичним, художньо-естетичними та етномузичними напрямками як чинниками збереження й розвитку національної ідентичності, сприяв творчому та інтелектуальному розвитку й дав вагомий результати етнокультурного виховання учнів.

Література

1. Семенова М.О. Виховання учнів основної і старшої школи засобами фольклористично-етнографічної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / М.О. Семенова. – Х., 2005. – 171 с.
2. Битинас Б. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям / Б. Битинас. – Вильнюс : Момент, 1992. – 72 с.
3. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
4. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособ. для студ. вузов / [автор-сост. Л.В. Мардахаев]. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
5. Основи соціальної психології : навч. посіб. / [О.А. Донченко, М.М. Слюсаревський, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін. ; за ред. М.М. Слюсаревського]. – К. : Міленіум, 2008.
6. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції / [А. Погрібний (кер. авт. колективу), А. Алексюк, О. Вишневецький, В. Майборода, П. Кононенко, М. Стельмахович, Т. Усатенко]. – К. : Школяр, 1997. – 148 с.

ВИЩА ШКОЛА

АНІСІМОВА А.О.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ В МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Сучасна світова спільнота вступила в епоху інтеграції, завдяки чому значно розширилися масштаби міжкультурної взаємодії, яка неможлива без знання іноземних мов. У цих умовах зростає роль професійної підготовки майбутнього перекладача, який повинен вільно володіти, як мінімум, двома іноземними мовами. У зв'язку із цим висувається вимога до формування мультилінгвальної компетенції студентів-перекладачів мовного факультету педагогічних вищих навчальних закладів, яке досягається за рахунок вивчення двох іноземних мов.

Слід зазначити, що останнім часом у науковій літературі дедалі частіше висвітлюються проблеми формування професійної компетенції майбутніх перекладачів, а також розглядаються питання, пов'язані з визначенням знань і вмінь, необхідних перекладачеві в його професійній діяльності (І.С. Алексеева, В.В. Алімов, Я.Б. Ємельянова, В.Н. Комісаров, Л.К. Латишев, Р.К. Міньяр-Белоручев, О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, М.І. Прозорова, Г.А. Самойленко, С.В. Тюленев та ін.).

Аналіз наукової літератури з питань професійної підготовки перекладача свідчить, однак, про те, що проблема формування комунікативної компетенції перекладача в німецькій мові (далі – НМ) як другій іноземній (ІМ2), зокрема граматичних навичок говоріння, залишається мало розробленою. Між тим, спостереження за навчальним процесом наводять на думку, що на рівень розвитку мовленнєвої компетенції в говорінні НМ як ІМ2 у майбутніх перекладачів суттєво впливає недостатня сформованість граматичних навичок. В однієї групи студентів граматичні труднощі уповільнюють темп висловлювання, в іншій – спричиняють припинення висловлювання й неможливість його продовження.

Мета статті – розглянути можливі шляхи підвищення ефективності формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 у майбутніх перекладачів.

Шляхом експериментального навчання студентів II курсу (перший рік навчання НМ) факультету перекладачів Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов встановлено, що забезпечення ефективного формування стійких до дії інтерференції граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 у майбутніх перекладачів досягається урахуванням у навчальному процесі психолінгвістичних закономірностей та дидактико-методичних передумов оволодіння ІМ2, а саме:

- наявності штучного субординативного трилінгвізму;
- схожостей та розбіжностей мов, що контактують;
- лінгвістичного досвіду студентів у вивченні першої іноземної мови (ІМ1) та рідної мови (РМ);

- достатньо розвинутих у студентів загальнонавчальних умінь;
- професійно орієнтованої спрямованості навчання [3].

На першочергову увагу заслуговує методично цілеспрямоване урахування природи штучного субординативного трилінгвізму як співіснування трьох мов у мовленнєво-мисленнєвій сфері студента [2, с. 52], (у нашому випадку – НМ, англійської мови (АМ) та української мови (УМ)), в умовах якого відбувається навчання ІМ2. Це означає, що процес оволодіння ІМ2 підтримується психологічно й лінгвістично двома раніше засвоєними мовами. Ця підтримка відбувається за рахунок реалізації студентами свого лінгвістичного досвіду, в якому внаслідок контактування мов мають місце дві закономірності: трансфер та інтерференція (І.С. Алексєєва, В.В. Алімов, А.І. Бейла, Л.Г. Кашкуревич, І.І. Кітроська, Л.Н. Ковиліна, Б.А. Лапідус, В.Ю. Розенцвейг, Е. Хаукен, В.Н. Ярцева та ін.).

З огляду на те, що лінгвістичні факти ІМ2 перебувають у різній залежності з явищами РМ та ІМ1, які кореспондують, навчання повинно будуватись переважно з опорою на ІМ1, оскільки саме вона здійснює найбільший вплив на процес засвоєння ІМ2, і трансфер з якої може слугувати базою для ефективного формування граматичних навичок говоріння (Н.В. Барішніков, І.Л. Бім, І.І. Кітроська, Б.А. Лапідус, А.С. Маркосян, А.В. Щепілова та ін.). Трансфер має бути спеціально організованим і стати предметом усвідомлення студентами. Свідомому оволодінню граматичними навичками говоріння НМ як ІМ2 сприяють міжмовні зіставлення та переклад, які дають змогу виявити спільне та відмінне в мовах, що контактують.

Міжмовні зіставлення мають стати предметом особливої уваги викладача для прогнозування труднощів оволодіння тією чи іншою граматичною структурою з позиції міжмовної інтерференції; для подолання інтерференції й запобігання помилкам, спричиненим нею; для визначення зон імовірного трансферу.

Важливим для ефективного формування стійких до дії інтерференції граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 є усвідомлення необхідності запобігання та подолання інтерферуючого впливу з боку мов, що контактують, яким супроводжується процес навчання граматики. Мінімізація виявів морфологічної й синтаксичної інтерференції, які особливо виявляються на першому році навчання ІМ2, може досягатись за рахунок аналізу явищ, які призводять до них, врахування морфологічних і синтаксичних розбіжностей у різних мовних системах мов, що контактують, уважного ставлення до випадків інтерференції при перекладі.

Спираючись на ІМ1 як на мову-джерело міжмовного трансферу при навчанні ІМ2 як спеціальності, з нього не варто повністю вилучати РМ, цілеспрямоване врахування впливу якої є необхідним для забезпечення професійної спрямованості навчального процесу з НМ як ІМ2 при підготовці перекладачів уже на першому році навчання ІМ2.

Диференційований підхід до опори на мови, що контактують, зумовлює особливості організації навчального процесу з формування стійких до дії інтерференції граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2, які виявляються в такому: а) при ознайомленні з новим граматичним явищем, усвідомленні його значення, форми та функції, виведенні правил утворення, узагальненнях, ознайомленні з правилами утворення та функціонування повинна мати місце опора на ІМ1; б) тренування повинно відбуватись з опорою як на ІМ1, так і на РМ, але питома

вага кожної з них буде різною. Домінує опора на ІМ1, яка має бути наявною в різних видах вправ. Опора на РМ повинна бути обмеженою й мати місце лише у вправах на переклад з РМ на НМ та з НМ на РМ, з АМ на НМ і далі на РМ, які забезпечують професійну спрямованість навчання [1].

При формуванні граматичних навичок говоріння ІМ2 треба спиратися на наявні в студентів загальні навчальні уміння, якими вони оволоділи при вивченні ІМ1 та РМ і які можуть бути перенесені ними на оволодіння ІМ2. До таких умінь ми зараховуємо:

- володіння технологією виконання найбільш поширених видів вправ;
- уміння працювати з довідковою літературою та словниками;
- уміння виробляти власну стратегію з оволодіння ІМ, робити граматичні висновки й узагальнення.

З метою успішної організації процесу формування граматичних навичок говоріння треба будувати його на основі особистісно орієнтованого, комунікативно-когнітивного та контрастивного підходів, у межах яких мають реалізуватися такі дидактичні й методичні принципи: принцип свідомості, принцип систематичності та послідовності, принцип наочності, принцип професійної спрямованості навчання, принцип комунікативно-когнітивної спрямованості навчання, принцип функціональності й контрастивний принцип.

З урахуванням названих підходів та принципів мають добиратися й укладатися навчальні матеріали для формування стійких до дії інтерференції граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 у майбутніх перекладачів. Дидактико-методичні передумови зумовлюють також особливості організації навчального процесу, на основі яких має відбуватись формування стійких до дії інтерференції граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2. Так, на орієнтовно-підготовчому етапі [4] формування граматичних навичок, відповідно до принципів свідомості, наочності, комунікативно-когнітивної спрямованості навчання та контрастивного принципу, такими особливостями є: використання індуктивного методу для ознайомлення з новим граматичним явищем; використання міжмовних зіставлень для усвідомлення граматичного явища в єдності значення, форми та комунікативної функції порівняно з відповідним в ІМ1; виявлення спільного та відмінного в граматичних явищах в ІМ1 та ІМ2 як основи для трансферу та запобігання інтерференції з боку ІМ1; формулювання правил самими студентами з опорою на порівняльний аналіз граматичних явищ в ІМ1 та в ІМ2; первинне тренування у вживанні нового граматичного явища на рівні речення у вправах на міжмовні зіставлення.

Реалізація названих особливостей має здійснюватися таким чином: викладач організовує ознайомлення студентів з новим граматичним явищем у мовленнєвих зразках або в тексті. При цьому викладач мотивує студентів до самостійного пошуку нових граматичних явищ, осмислення їх значення через контекст, визначення форми та комунікативної функції (за принципом функціональності).

Засобом семантизації граматичних явищ та контролю за їх розумінням на цьому етапі може виступати переклад на РМ. Пред'явлення граматичного матеріалу повинно забезпечити оптимальні умови для адекватного диференціювання його від відповідного матеріалу в ІМ1. Отже, формулюванню правил утворення граматичного явища в ІМ2 має передувати цілеспрямована робота над його порівнянням з аналогічним граматичним явищем в ІМ1, яка передбачає відповіді

студентів на питання викладача щодо наявності або відсутності аналогічної структури в ІМ1 (евристична бесіда), особливостей її утворення та вживання. Використання порівняльно-зіставного аналізу граматичних явищ мов, що контактують, (НМ та АМ) дає змогу виявити спільне та відмінне, що сприяє зменшенню виявів інтерференції та посиленню трансферу. Зіставний аналіз граматичних явищ має завершуватися самостійними висновками студентів, які узагальнює та коригує викладач.

Для вправління студентів на першому етапі формування граматичної навички мають використовуватися вправи на міжмовні зіставлення з ІМ1, у яких відбувається подальше осмислення граматичного явища, його запам'ятовування на основі аналітико-синтетичної діяльності.

Особливості другого етапу формування граматичної навички (стереотипно-ситуативного), змістом якого є вироблення автоматизму вживання граматичного явища, полягають у скерованості вправління на свідоме подолання інтерферуючого впливу з боку ІМ1 та на майбутню професію перекладача (за принципом професійно орієнтованої спрямованості навчального процесу). З огляду на зазначені особливості на цьому етапі доцільним є використання мовних вправ на переклад, переклад з елементами аналізу та комбінованих вправ, структурним компонентом яких є переклад з ІМ1 (АМ) на ІМ2 (НМ); з РМ (УМ) на ІМ2 (НМ); з ІМ2 (НМ) на РМ (УМ); з ІМ1 (АМ) на ІМ2 (НМ) та РМ (УМ).

Виконання вправ на переклад з елементами аналізу вимагає від студента не тільки перекладу речень або текстів (діалогів або монологів) з однієї мови на іншу (інші), а й визначення спільного та відмінного у функціонуванні граматичних явищ, що вивчаються, з відповідними в ІМ1 та РМ, визначення можливих випадків виникнення інтерференції.

Важливим є дотримання певної послідовності (відповідно до принципу систематичності та послідовності) у виконанні вправ на переклад: першими виконуються вправи на переклад, у яких задіяні ІМ1 та ІМ2, далі – РМ та ІМ2 і насамкінець – тримовні вправи, у яких задіяні всі мови, що контактують. Така послідовність у виконанні вправ зумовлена психологічними закономірностями співіснування мов, що контактують, у лінгвістичному досвіді студента й дає змогу цілеспрямовано протидіяти виявам інтерференції й водночас формувати в майбутніх перекладачів навички переключення з одного мовного коду на інший.

Виконання вправ на переклад передбачає різні режими роботи: індивідуальний, парний, груповий. При перевірці виконання вправ на переклад студенти слухають переклади своїх одногрупників і можуть запропонувати свій варіант. Після цього необхідні обов'язкове обговорення запропонованих варіантів перекладу й обирання найкращого з них.

На другому етапі формування граматичних навичок мовні вправи на переклад та на переклад з елементами аналізу треба комбінувати з умовно-комунікативними вправами, що передбачають вживання нового граматичного явища в однотипних ситуаціях, у яких студенти можуть виконувати роль перекладача.

На третьому етапі формування граматичних навичок (варіативно-ситуативному) студенти виконують комунікативні вправи, які моделюють реальні ситуації усного спілкування в діалогічній та монологічній формах і забезпечують вихід граматичного явища в мовлення. Включення граматичного яви-

ща в мовленні закладено в цих вправах імпліцитно в комунікативному завданні, у пред'явленні комунікативної ситуації, тобто "граматичні" стимули тут не залучаються, хоча цілком зрозуміло, з якою метою студент отримує це завдання.

Одним із видів комунікативних вправ на цьому етапі є ділова гра, яка дає змогу звернутися до майбутньої професії студентів, моделювати наближені до реальних умови професійної діяльності та саму цю діяльність.

Організація ділової гри повинна відбуватись відповідно до основних принципів її розробки та проведення засобами ІМ, а саме: принципу імітаційного моделювання професійної діяльності, принципу діалогічного спілкування, принципу проблемності та двоплановості ігрової навчальної діяльності. Проблемний характер ділової гри активізує розумові та емоційні зусилля студентів, які стимулюють вільне використання мови. При цьому студенти здійснюють самоконтроль, рефлексію та самокоригування щодо правильності граматичного оформлення висловлювань. Саме на цьому етапі в процесі спостереження за комунікативною діяльністю викладач отримує інформацію про рівень сформованості граматичних навичок говоріння в студентів. На третьому етапі формування граматичних навичок викладач повинен комбінувати різні форми навчальної діяльності студентів: фронтальні, індивідуальні, парні, групові.

Висновки. Ефективність формування граматичних навичок говоріння НМ після АМ у студентів-перекладачів першого року навчання ІМ2 залежить від урахування в навчальному процесі психолінгвістичних особливостей оволодіння ІМ2 та побудови навчання ІМ2 на основі специфічних дидактико-методичних принципів. Подоланню інтерферуючого впливу з боку мов, що контактують та посиленню трансферу має сприяти використання міжмовних зіставлень та різних видів перекладу. Спеціального дослідження потребує розвиток граматичної компетенції студентів в інших видах мовленнєвої діяльності впродовж усієї професійної підготовки.

Література

1. Анісімова А.О. Підсистема вправ для формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою як другою іноземною у майбутніх перекладачів / А.О. Анісімова // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник праць / [за заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2009. – Вип. 46. – С. 3–9.
2. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
3. Зеня А.О. Експериментальна перевірка комплексу вправ для формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської у майбутніх перекладачів / А.О. Зеня // Вісник КНЛУ. Серія : Педагогіка та психологія. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2008. – Вип. 14. – С. 85–95.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 "Иностр. яз." / С.Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

ВИНДЮК А.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАНИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСТИНИЧНО-КУРОРТНОГО ДЕЛА

Внедрение идей гуманизации и демократизации в практику управления гостиничным предприятием требует нового подхода к проблеме формирования у студентов навыков профессионального общения. Важность этого аспекта деятельности подтверждает анализ практики современного управления гостиничными предприятиями.

Нам представляется важным при подготовке будущих специалистов гостинично-курортного дела использовать ситуационные задания для формирования у студентов умений и навыков управленческого общения.

Проблемам управления современным гостиничным комплексом уделяется достаточно внимания как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе. Г.В. Мунин раскрывает особенности проектного управления в гостиничном бизнесе, основные требования к стратегическому менеджеру, способы организации корпоративного менеджмента в современных гостиницах, значение инвестиционного менеджмента в гостиничном бизнесе [3].

Х.Й. Роглев уделяет внимание организационной структуре управления гостиницей, системе управления обслуживанием гостей. Управленческая структура большой гостиницы может включать несколько начальников отделов, которые представляют средний уровень управления и обеспечивают реализацию политики гостиницы. В прямом подчинении каждого начальника отдела находятся менеджеры основных гостиничных служб: бронирование, обслуживание приёма и размещения, расчетной части эксплуатации номерного фонда и т. д. Низшее звено менеджеров руководит несколькими работниками конкретной службы гостиницы [5]. Представляется важным формирование навыков управленческого общения на всех уровнях.

Зарубежные авторы в своих публикациях раскрывают значимость управленческого общения для эффективной работы как отдельной гостиницы, так и для индустрии гостеприимства в целом [1; 4; 6; 8].

Л.В.Д. Васен [1] придает большое значение умению общаться на рабочем месте, работать в команде, культуре общения, от которой зависит карьерный рост.

М. Райли рассматривает социально-психологические и экономические аспекты управления человеческими ресурсами в гостеприимстве [4]. Российские учёные А.Э. Саак и М.В. Якименко, А.Д. Чудновский рассматривают теоретические основы менеджмента в индустрии гостеприимства на примере гостиниц и ресторанов, описываются современные направления в формировании систем управления гостиничным предприятием [6; 9].

Л.Г. Лукьянова в работе “Образование в туризме” описывает опыт составления учебно-методических программ по специальности “Менеджмент организаций” излагает теоретические вопросы содержания дисциплин данной специальности [2].

В.К. Федорченко [7; 8] раскрывает теоретические и методические средства подготовки специалистов для сферы туризма.

Однако в доступной нам литературе вопросам подготовки специалистов индустрии гостеприимства к управленческому общению уделяется недостаточно внимания.

Цель статьи – раскрыть основные функции управленческого общения, обобщить опыт подготовки будущих специалистов гостинично-курортного дела к управленческому общению средствами ситуационных заданий.

Нами установлено, что среди руководителей от низшего до высшего звена все еще распространены случаи, когда руководитель присваивает себе право единолично принимать управленческие решения, регламентировать деятельность коллектива множеством инструкций и указаний, добиваться беспрекословного подчинения.

Анализ данных фактов диктует необходимость совершенствования навыков профессионального общения будущих специалистов индустрии гостеприимства. В этой связи нами была предпринята попытка улучшить этот процесс посредством ситуационных управленческих заданий. Они были использованы в работе со студентами как на занятиях по специальным дисциплинам, так и во внеаудиторной работе. Разработанные нами задания максимально приближены к реальной практике и направлены на формирование навыков общения в ситуациях управления коллективом.

В данном вопросе мы исходили из того, что успех в руководстве людьми обусловлен тем, насколько у руководителя развиты творческие способности, оригинальность в подходе к решению задач, альтернативное мышление, умения видеть проблемы, психологически перестраиваться при возникновении новых задач. Мы учитывали также, что каждый из будущих руководителей индивидуален, поэтому все управленческие рекомендации могут быть использованы, преломляясь через конкретные условия, существующие в данном коллективе. Поэтому в разработанных нами ситуационных заданиях нет “хороших” или “плохих” вариантов решения проблемы. Мы преследовали цель актуализировать управленческие знания студентов, дать им возможность поразмыслить и оценить решения, в том числе не соответствующие их воззрениям.

Ситуационные методы использовались в различных формах: решение управленческих задач, анализ конфликтных ситуаций, казусов и инцидентов и другие. Независимо от формы предъявления метода учитывались некоторые методические требования к ним, а именно:

- создание условий для эмоциональной разгрузки студентов, для достижения эмоционального комфорта в обучающейся группе;
- снятие эмоционального напряжения у самих преподавателей с целью стимуляции творческого мышления и интереса к своей работе;
- использование диалогической формы общения, поиск целесообразных решений в конкретных ситуациях;
- предоставление возможности каждому студенту изложить, доказать или опровергнуть ту или иную точку зрения;
- использование приемов общения, стимулирующих субъектную позицию студента, применение нетрадиционных способов взаимодействия с ним;
- разработка многовариантных решений каждой ситуации;
- объяснение сущности ситуации и поставленных целей;
- раскрытие характера и разнообразия взаимосвязей и общения;
- выявление условий и факторов оптимального взаимодействия в разнообразных жизненных ситуациях, из которых человек должен находить выход.

Из всех функций управленческого общения наиболее часто осуществляется выдача распорядительной информации. Заданиям, связанным с этой функцией, мы придавали особое значение. Для нас важно было убедить студентов в необходимости исключить из распорядительной информации директивный стиль (приказы, указания распоряжения, требования) и заменить его демократическими формами общения (просьба, совет, предложение). Так, например, студентам были предложены следующие задания:

А. Ваш персонал гостиницы готовится к проведению ответственного мероприятия. Один из членов коллектива внезапно заболел. Каждый работник занят порученным ему делом, до начала мероприятия остается несколько дней. Работа заболевшего также очень важна и должна быть выполнена в срок. Ваши действия.

1. Распределяю работу отсутствующего между всеми, даже если это вызовет недовольство у подчиненных.

2. Посоветуюсь с людьми. Выясню, у кого больше возможностей выполнить это задание и попрошу выручить коллектив.

3. Попрошу заместителя решить этот вопрос, предупрежу, что при срыве задания все будут наказаны.

4. Решу этот вопрос самостоятельно, изыскав резервы в коллективе, или выполню эту работу сам.

Б. В самый напряженный летний период в коллективе стала нарушаться трудовая дисциплина, в результате чего многие работы выполняются некачественно. Заранее можно предположить, что уровень сервиса будет невысоким.

1. Оставляю выяснение фактов до окончания сезона.

2. Приглашу виновников и поговорю с ними с глазу на глаз, предложу им впредь не подводить коллектив.

3. Не теряя времени на разговоры, проведу собрание и поставлю все на свои места, накажу виновных.

4. Предложу авторитетным членам коллектива разобраться и предложить решение.

В процессе коллективного обсуждения вариантов действий руководителя студенты пришли к выводу о необходимости сформировать у коллектива гостиницы внутренние мотивы деятельности, желание выполнять свою работу. Только тогда можно рассчитывать на проявления заинтересованности, инициативы и творчества коллектива.

Содержание целого ряда заданий было направлено на осознание студентами того, что в диалоге руководителю необходимо избегать жестких оценок (упреков, возмущения, угроз) и максимально использовать мягкие (похвалу и одобрение, предвосхищающие положительную оценку) или же отрицательные, но смягченные оценки (порицание, выражение недоумения). Например:

А. Работник не подготовился к выступлению на совещании по причине недисциплинированности, хотя заверял, что задание обязательно выполнит.

1. В первую очередь, добьюсь выполнения задания, а вопрос о наказании решу в зависимости от обстоятельств, но так, чтобы не страдало дело.

2. Поговорю с работником, выясню причину срыва и после этого приму решение о наказании.

3. Сначала поговорю с теми, кто больше знает провинившегося работника, посоветуюсь о том, какую форму воздействия применить к нему.

4. Предложу работнику написать докладную для решения вопроса в административном порядке.

Б. Один из работников игнорирует ваши указания, делает все по-своему. Ваше поведение по отношению к нему:

1. Проанализирую соответствие отданных мною указаний интересам дела и на основе этого анализа определю свои действия по отношению к подчиненному.

2. Подготовлю докладную для решения вопроса администрации.

3. Вызову его на откровенный разговор и постараюсь переубедить, расположить к себе. Попытаюсь воздействовать на него через авторитетных сотрудников.

4. Не вдаваясь в подробности, строго накажу. Приму меры, чтобы подобные факты впредь не повторились.

Мы стремились, чтобы студенты осознали важность хорошего информационного обеспечения всего коллектива. Именно недостаточная информированность нередко является причиной появления различных домыслов, которые мешают работать. Например: в коллективе была распределена премия. Некоторые работники гостиницы посчитали, что их незаслуженно “обидели”. Они обратились к вам с жалобой. Варианты решения:

1. Скажу, что премии распределяются коллективно с участием профсоюза. Объясню, что я тут ни при чем. Предложу написать заявление для разбирательства.

2. Успокою, сказав, что все хорошо работали, и трудно было выбрать лучших. В следующий раз получите вы.

3. Выскажу мнение, что премия распределена правильно и пересматривать принятое решение не следует.

4. Объясню, что премия распределялась в соответствии с трудовыми затратами каждого.

Большой интерес у студентов вызвали такие задания:

А. Вам предоставлена возможность назначить себе заместителя. Имеется несколько кандидатур. Каждый из претендентов имеет следующие особенности в отношениях с коллегами:

1. Предпочитает избегать конфликтов с людьми, стремится к тому, чтобы наладить со всем коллективом доброжелательные отношения, создать отношения, создать атмосферу взаимного доверия и дружеского расположения, даже если это иногда влияет на результат работы.

2. Предпочитает строго придерживаться должностных прав и обязанностей, от всех требует выполнения инструкций и распоряжений, причем в срок и на должном уровне.

3. Предпочитает в интересах дела идти на личные конфликты с людьми, для него трудовой процесс это самое главное, и ничто не может оправдать снижение его уровня.

4. Всегда сосредоточен на достижении цели, напорист в организационных вопросах и всегда стремится добиться своего. Большого значения возникающим во взаимоотношениях с людьми конфликтам не придает.

Б. Кандидаты отличаются следующими особенностями во взаимоотношениях с вышестоящими руководителями.

1. Быстро соглашается с мнением руководителя, со всеми его указаниями. Безоговорочно и пунктуально выполняет любое задание, независимо от своего отношения к делу и к начальнику.

2. Быстро соглашается с мнением, указаниями руководителя, пунктуально все выполняет, но при условии, что руководитель авторитетен в его глазах.

3. Обладает неуживчивым характером, склонен к спорам, бывает замкнут, труден в контакте. Но очень опытный специалист, умелый организатор, творчески выполняет любую работу.

4. Обладает богатым опытом и профессиональными способностями. Но всегда стремится все решить самостоятельно, избегает лишних конфликтов с начальством. Не любит, когда мешают руководить людьми. Обладает чувством высокой ответственности и собственного достоинства.

Выводы. Практика показала эффективность ситуационных тестов в формировании у студентов навыков управленческого общения. Они повлияли на развитие интереса будущих специалистов гостинично-курортного дела к данной проблеме, способствовали овладению ими конкретными управленческими умениями. Поиск правильного ответа способствовал развитию у студентов творческого мышления, в частности таких его характеристик, как гибкость, альтернативность, динамизм. Использование ситуативных методов в системе подготовки будущих специалистов гостинично-курортного дела имеет большое практическое значение, так как заставляет преподавателей разрабатывать методический материал в системе педагогического взаимодействия “педагог – студент”.

Литература

1. Линн Ван Дер Васен. Гостиничный бизнес / Линн Ван Дер Васен. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 416 с.
2. Лук'янова Л.Г. Освіта в туризмі : навч.-метод. посіб. для вузів / Л.Г. Лук'янова. – К. : Вища школа, 2008. – 720 с.
3. Франчайзинг у готельно-ресторанному бізнесі : навч. посіб. / [Г.Б. Мунін, Ю.О. Карягін, А.С. Артеменко, Ю.В. Кошиль ; за заг. ред. Л.С. Трофименко і О.О. Гаца]. – К. : Кондор, 2008. – 370 с.
4. Райли М. Управление персоналом в гостеприимстве : учеб. для студентов вузов : пер. с англ. / М. Райли. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 191 с.
5. Роглев Х.Й. Основы готельного менеджменту : навч. посіб. / Х.Й. Роглев. – К. : Кондор, 2005. – 408 с.
6. Саак А.Э. Менеджмент в индустрии гостеприимства (гостиницы и рестораны) : учеб. пособ. / А.Э. Саак, М.В. Якименко. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.
7. Федорченко В.К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : монографія / В.К. Федорченко. – К. : Слово, 2004. – 138 с.
8. Уніфіковані технології готельних послуг : навч. посіб. / [В.К. Федорченко, Л.Г. Лук'янова, Т.Т. Дорошенко, І.М. Мініч]. – К. : Вища школа, 2001. – 237 с.
9. Чудновский А.Д. Менеджмент в туризме и гостиничном хозяйстве : учеб. пособ. / А.Д. Чудновский, М.А. Жукова. – М. : КНОРУС, 2005. – 320 с.

ГОРОХОВСЬКА Т.В.

РОЛЬ І МІСЦЕ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена тим, що в умовах зростання інформаційного навантаження якість підготовки фахівців значною мірою залежить від інтенсифікації й оптимізації навчального процесу на основі ефективного використання класичних та активного впровадження нових методик, які базуються на найширшому використанні різноманітних технічних засобів навчання (далі – ТЗН). Науково-технічний прогрес і сучасна педагогічна наука, забезпечуючи викладача найновішими методиками використання технічних засобів при поданні навчального матеріалу, вимагають від нього постійної самоосвіти та зусиль щодо вдосконалення педагогічної майстерності як однієї з найвагоміших умов забезпечення належного рівня підготовки фахівців юридичного профілю.

Мета статті – визначити роль і місце технічних засобів навчання при підготовці фахівців юридичного профілю; розглянути та проаналізувати актуальні питання, пов'язані з доцільністю використання технічних засобів навчання на практичних заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

У Національній доктрині розвитку освіти пріоритетним визначено впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Це досягається шляхом: забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу [1].

Використання комп'ютерних технологій навчання, зокрема, у вищих навчальних закладах, є проблемою, що залишається актуальною протягом останніх десятиліть. Вона потребує перегляду змісту навчання, формування інтелектуальних умінь, вироблення практичних навичок у галузі застосування новітніх інформаційних технологій. Успішне використання сучасних технічних засобів навчання здатне підняти навчальний процес на якісно новий рівень.

У розробці психолого-педагогічних засад використання технічних засобів у процесі навчання важливе місце належить працям Ю.І. Машбиця, О.В. Скрипченка та ін. Для вирішення проблеми використання та розвитку перспективних технологій навчання важливий внесок зробили вчені В.С. Журавський, М.З. Згуровський, Г.О. Козлакова. Використання комп'ютерних технологій, Інтернету в процесі викладання вивчали П.І. Сердюков, В.М. Кухаренко, Н.І. Муліна, Є.С. Полат, О.В. Хутірський.

Звичайно, слово вчителя – найістотніший засіб навчання. За допомогою слова викладач організовує засвоєння знань студентами, формування в них практичних умінь і навичок. Викладаючи новий матеріал, він спонукає студентів до роздумів над ним. Проте й інші засоби навчання, виконуючи різноманітні функції, є достатньо ефективними. До основних засобів навчання студентів належать підручники, посібники, довідники з культури мови та практичного курсу української мови, словники, таблиці та схеми, що допомагають краще засвоїти норми літературної мови, формувати чистоту, точність і логічність усних висловлювань, а також дидактичні матеріали (картки, завдання), аудіозаписи, лінгвафонний практикум, навчальні моделі тощо [5].

Підручник як важливий засіб навчання використовується для відновлення в пам'яті, повторення та закріплення знань, здобутих на практичному занятті, виконання завдань самостійної роботи. Інші засоби навчання виконують різноманітні функції на практичних заняттях з української мови професійного спрямування: існують як джерело знань (магнітофон, навчальні пристрої тощо); конкретизують, уточнюють, поглиблюють відомості, які повідомляє викладач (таблиці, схеми та інший наочний матеріал).

Важливими засобами навчання вважають технічні засоби навчання: аудіо-, відеотехніку, комп'ютерне обладнання. Технічні засоби навчання використовуються як джерело інформації, дають матеріал для самостійних спостережень і висновків, допомагають подолати абстрактність у засвоєнні матеріалу, сприяють розвиткові пізнавальних інтересів [7]. Це підтверджують дослідження Г.П. Курдельчук, у яких визначено роль ТЗН у навчальному процесі.

Активне застосування технічних засобів навчання – це не привілей окремих викладачів. Сучасні ТЗН стають невід'ємною частиною навчального проце-

су. Там, де їх використовують грамотно і систематично, вони сприяють підвищенню ефективності та якості навчання.

Технічні засоби навчання – це сукупність дидактичних матеріалів і технічних пристроїв, які використовуються для передачі інформації, контролю й навчання. Основними функціями ТЗН є забезпечення інформаційної насиченості навчально-виховного процесу, усвідомленого засвоєння науково-теоретичних знань. ТЗН мають змогу долати часові та просторові межі, проникати в глибинну сутність явищ і процесів; показувати явища в розвитку, динаміці; реалістично відображати дійсність; емоційно забарвлювати інформацію. Вони призначені для забезпечення прямої передачі навчальної інформації, контрольні ТЗН використовують для забезпечення контролю знань, навчальні – для навчання.

За допомогою ТЗН можна:

- підвищувати ефективність навчального процесу;
- у більш повному обсязі отримувати інформацію про об'єкти, явища, процеси;
- прискорювати передачу наукової інформації;
- надавати допомогу викладачам в інтенсифікації процесу навчання за рахунок скорочення часу на виклад складних явищ;
- забезпечувати глибоке засвоєння предмета, розвивати пізнавальну активність студента [6].

Технічні засоби навчання збагачують студентів новими знаннями, активізують їхню увагу та пізнавальну діяльність, розвивають мислення, виховують спостережливість [2].

Застосування ТЗН може бути багаторазовим, а це свідчить про те, що методи та прийоми їх використання постійно вдосконалюватимуться. Крім того, використання технічних засобів значно скорочує час на підготовку викладача до занять, певним чином організовує навчальний процес. Проте застосування ТЗН буде ефективним за умови, що викладач вільно володіє технікою, добре підготовлений організаційно, уміє заздалегідь чітко визначити їх місце в системі занять і в навчальному процесі в цілому.

Комплексне використання аудіовізуальних засобів навчання на практичних заняттях з української мови професійного спрямування повинно враховувати пізнавальні закономірності навчальної діяльності студентів, їх підготовленість до сприймання та засвоєння навчального змісту за допомогою цих засобів; забезпечувати органічне поєднання їх з розповіддю викладача, іншими засобами навчання. Важливим при цьому є ретельно продумане поєднання слова викладача з ТЗН, можливості використання різних методичних прийомів: пояснення, установки на сприймання перед демонструванням (простеженням) окремих елементів комплексу чи комплексу загалом, бесіда за їх змістом; пояснення (бесіда) за змістом аудіовізуальних засобів; демонстрування (прослуховування) окремих частин, фрагментів або кадрів, що чергується з розповіддю (поясненням); демонстрування (прослуховування), що супроводжується поясненням (синхронним коментуванням) [2].

У ході підготовки до проведення практичного заняття з української мови за професійним спрямуванням з використанням ТЗН, на нашу думку, треба: детально проаналізувати зміст та мету заняття, зміст і логіку вивчення навчально-

го матеріалу; визначити обсяг та особливості знань, які повинні засвоїти студенти (уявлення, факти, закони, гіпотези); відібрати й проаналізувати аудіовізуальні та інші дидактичні засоби, встановити їх відповідність змістові й меті заняття; визначити методи та прийоми забезпечення активної пізнавальної діяльності студентів, міцного засвоєння ними знань, набуття умінь і навичок.

Результативність роботи залежить і від уміння викладача повною мірою використовувати інформацію, що закладена в екранно-звукових засобах. Важливо також, як він будує перехід від свого слова до перегляду, як активізує роботу студентів, використовуючи їх досвід.

Як відомо, успішне сприйняття тих чи інших відомостей багато в чому залежить від їх наочності. Звичайно, ніяка техніка не може замінити живе слово викладача, від уміння й таланту якого, перш за все, залежить результат навчального процесу. Проте сучасні технічні засоби значно розширюють можливості викладача щодо викладу, а аудиторії щодо сприйняття навчального матеріалу. У підборі технічних засобів варто, на нашу думку, керуватися такими положеннями:

- технічні засоби навчання повинні забезпечувати найбільш складні теми;
- демонструвати процеси, які важко чи неможливо спостерігати насправді [6].

Чільне місце серед сучасних технічних засобів навчання належить комп'ютеру. Перелік професій, пов'язаних з використанням комп'ютерів стає дедалі ширшим. Тому вміти працювати з ними повинен кожний. У Національній доктрині розвитку освіти вказано на необхідність істотного зміцнення навчально-матеріальної бази освітніх закладів, здійснення їх комп'ютеризації, впровадження нових інформаційних технологій [3]. У сфері освіти комп'ютери використовують як об'єкт вивчення та як засіб навчання.

За допомогою комп'ютера як засобу навчання можна реалізувати як програмоване, так і проблемне навчання. Використання комп'ютера у процесі навчання сприяє також підвищенню інтересу та загальної мотивації навчання завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу; активізації навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації, змаганню студентів з машиною та самих із собою, прагненню отримати вищу оцінку. Порівняно з традиційною, електронна освіта надає істотні переваги та деякі унікальні можливості, як-то: переміщення занять у просторі та часі, гнучкий розклад, ширший доступ до матеріалів і більше їх різноманітня, удосконалене спілкування та значно швидший зворотний зв'язок.

Використання комп'ютерів у навчальному процесі відбувається за багатьма напрямками: комп'ютер використовують як джерело інформації. Через комп'ютер можна отримувати величезну кількість інформації, яку викладач може використовувати в навчальному процесі. Однак комп'ютерна інформація не повинна замінювати підручник, книги, інші джерела знань. До того ж, комп'ютер використовують як засіб оцінювання, обліку й реєстрації знань. Для цього розробляють програми з контрольними та екзаменаційними питаннями, тестовими завданнями, відповідями на них і нормативами оцінювання кожної відповіді. Комп'ютер не лише оцінює відповіді, а й видає рекомендації щодо виправлення помилок. Робота на комп'ютері стимулює успішне виконання навчального завдання, як дослідницький пошук, тип мислення; забезпечує тренінг у пев-

ному виді діяльності, крім того, комп'ютер використовується як засіб індивідуалізації навчання. За допомогою завдань та індивідуальної роботи студента з комп'ютером досягають значних успіхів у засвоєнні матеріалу, адже комп'ютер фіксує всі етапи роботи студента, оцінює її. Викладач має змогу будь-коли проаналізувати його дії [4].

З іншого боку, важливо зберегти у процесі навчання суспільний елемент, який вважається фундаментальним, – це, напевно, є найбільшою небезпекою індивідуальної електронної освіти. Оскільки ми є суспільними істотами, людська участь завжди повинна залишатися фундаментальним фактором навчальної практики. Тому ключовим словом, на нашу думку, тут має стати “поєднання”, яке допоможе знайти необхідний баланс між потребами студентів спілкуватися з іншими студентами та викладачами не лише за допомогою нових технологій, а й у реальному світі.

Нове покоління комп'ютерів зумовило появу та розвиток електронних систем навчання: бази даних, бази знань (мультимедіа, гіпермедіа, інтермедіа та мережевих технологій). Бази даних містять різноманітну статистичну, текстову, графічну та ілюстративну інформацію в необмежених обсягах з обов'язковою її форматизацією. Їх використовують для оперативного пошуку необхідної інформації, відсутньої в підручниках, посібниках. Бази знань містять певний обсяг інформації з конкретної теми, структурованої так, що в кожному її елементі є посилання на інші логічно пов'язані з ним елементи. Це дає змогу студентові отримувати інформацію в потрібній йому послідовності [4].

Мультимедіа-технології (багатоваріантне середовище) пов'язані зі створенням мультимедіа-продуктів: електронних книг, мультимедіа-енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних тощо. Вони поєднують анімацію, текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію, обсяг якої становить сотні мегабайтів. Комп'ютер дає змогу студентам, не виходячи з аудиторії, знайомитися з текстами лекцій видатних учених, педагогів [4].

Навчальна робота з використанням комп'ютера сприяє підвищенню грамотності, розвитку мови, мотивації навчання. Проте впровадження комп'ютерів як важливого засобу навчання пов'язане з багатьма проблемами. Однією з проблем є готовність викладача до роботи в таких умовах. Інформатизація навчання потребує від учителів та студентів комп'ютерної грамотності, що передбачає: знання основних понять інформатики та комп'ютерної техніки; знання сучасних операційних систем і їх основних команд; знання сучасних операційних середовищ загального призначення та їх функцій (Norton Commander, Windows); вміння працювати хоча б в одному текстовому редакторі [4].

Робота студентів з комп'ютерною технікою забезпечує підвищення інтересу та загальної мотивації до навчання завдяки новим формам роботи та причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу; індивідуалізацію навчання: кожен працює в режимі, який його задовольняє; об'єктивність контролю; активізацію навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації; виховання інформаційної культури; оволодіння навичками оперативного прийняття рішень у складній ситуації; доступ студентів до банків інформації, можливість оперативно отримувати необхідну інформацію [3].

Узагальнивши сучасні уявлення про можливості комп'ютеризації в царині освіти, можна виявити такі чотири напрями використання комп'ютерів:

1) комп'ютер як об'єкт вивчення; 2) комп'ютер як засіб навчання; 3) комп'ютер як складова системи управління народною освітою; 4) комп'ютер як елемент методики наукових досліджень.

Висновки. Отже, використання ТЗН поліпшує дидактичні умови процесу навчання, розширює дидактичний інструментарій, за допомогою якого викладач керує процесом навчання, підсилює його інформативність. Одна з головних передумов ефективного використання ТЗН – відповідні умови організації навчального процесу, навички та вміння викладача.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85).
2. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та технологій навчання / В.Ю. Биков // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Х. : ОВС, 2002. – Ч. 2. – С. 182–199.
3. Гурій А.М. Вплив інформаційних технологій на формування навчального середовища. Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України / А.М. Гурій, Ю.О. Жук // Матеріали доповідей Четвертої української наук.-метод. конф., 12–14 вересня 1995 р. : зб. ст. / [за ред. Мархеля]. – О., 1997. – С. 5–6.
4. Гуревич Р. Можливості новітніх інформаційних технологій у підготовці педагогічних кадрів / Р. Гуревич, А. Коломієць // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 2. – С. 52–53.
5. Коджаспірова Г.-М. Технічні засоби навчання і методика їх використання / Г.-М. Коджаспірова, К.В. Петров. – М. : Академія, 2001. – 256 с.
6. Курдельчук Г.П. Роль сучасних ТЗН в учбовому процесі Луцького педагогічного коледжу [Електронний ресурс] / Г.П. Курдельчукю – Режим доступу: <http://www.intkonf.org/kurdelchuk-gp-rol-suchasnih-tzn-v-uchbovomu>.
7. Науменко О.М. Окремі методичні засади підготовки майбутніх вчителів до використання засобів ІКТ в навчальній діяльності [Електронний ресурс] / О.М. Науменко // Інформаційні технології і засоби навчання : електронне наукове фахове видання. – 2007. – Вип. 4. – Режим доступу: www.ime.edu.ua/net/em4/emg.html.

ДЕРКАЧ І.В.

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ З КОМП'ЮТЕРНОЮ ПІДТРИМКОЮ

Поняття зворотного зв'язку є одним із центральних в освіті. Внутрішня дія того, хто навчається, як зазначає І.О. Зимня, контролюється за численними “петлями” зворотного зв'язку й передбачає основні три ланки: модель бажаного результату дії; процес порівняння цієї моделі та реальної дії; прийняття рішення щодо продовження або корекцію дії [60, с. 214]. В.П. Беспалько вважає, що в технічному засобі навчання має бути реалізована “крокова навчальна процедура в її повному обсязі: інформація, операція, зворотний зв'язок і контроль” [11, с. 256].

Мета статті – розкрити функції зворотного зв'язку в процесі навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з комп'ютерною підтримкою.

Комп'ютерні навчальні програми з іноземної мови можуть розміщуватися як на локальному чи сітьовому комп'ютері, так і на веб-сторінці в Інтернеті. В інформаційно-навчальному середовищі, як вважає Т.І. Коваль, можна організувати такі види зовнішнього зворотного зв'язку: програмно-суб'єктний та суб'єкт-суб'єктний. Програмно-суб'єктний зворотний зв'язок передбачає зв'язок між суб'єктом учіння та комп'ютерним засобом навчання для передачі навчаль-

ної чи контрольної інформації, здійснює автоматизований контроль і оцінювання рівня успішності навчально-пізнавальної діяльності студентів, корекцію їхніх навичок, умінь і програмне керування процесом проходження кожним студентом індивідуальної траєкторії учіння [3, с. 126].

Мета організації зворотного зв'язку в комп'ютерних вправах для навчання англійського діалогічного мовлення – підвищення рівня комунікативної культури майбутніх інженерів-програмістів; забезпечення автоматизованого контролю за їхньою комунікативною компетенцією; організація програмного оцінювання виконання комп'ютерної вправи кожним студентом; забезпечення програмної корекції навчальних досягнень студентів; здійснення управління їхньою навчальною діяльністю.

Розробляючи комп'ютерну програму “Speak up English” для диференційованого навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення у вищих навчальних технічних закладах, ми звертали особливу увагу на реалізацію зворотного зв'язку. У нашій комп'ютерній програмі зроблено спробу реалізувати зворотний зв'язок між студентом та комп'ютерною програмою для передачі навчальної та контрольної інформації, а також для контролю та оцінювання рівня успішності навчально-пізнавальної діяльності студентів, корекції їхніх навичок і умінь англійського діалогічного мовлення.

З огляду на це зворотний зв'язок, реалізований у комп'ютерній програмі “Speak up English”, виконує такі функції: управлінську, мотиваційну, розвивальну, інформаційну, виховну, контрольну-коригувальну [3, с. 126].

Реалізація управлінської функції дає можливість комп'ютерній програмі керувати навчальною діяльністю студента, що передбачає автоматизований контроль і корекцію діяльності студентів при засвоєнні навчального матеріалу під час виконання завдань. Коли студент починає працювати з курсом, він проходить тестування, за результатами якого студенту пропонується навчальний матеріал відповідно до рівня його навичок та умінь англійського діалогічного мовлення (низький, середній, високий). Якщо студенти працюють з темою “Подорож до Лондона”, то згідно з кількістю балів за результатами тестуванням кожен студент потрапляє до свого гіда і таким чином проходить свій рівень навчання. Працюючи з темою “Обчислювальна техніка”, згідно з кількістю балів у ході тестування кожен студент отримує свого журналіста й потрапляє на виставку досягнень комп'ютерної техніки.

Наша комп'ютерна програма навчання здійснює контроль та корекцію діяльності студентів, тобто виконує контрольну-коригувальну функцію. Підказки та репліки схвалення студентів у разі виконання комп'ютерних вправ сприяють формуванню в них почуття задоволення навчальною діяльністю, що сприяє формуванню в студентів готовності до засвоєння змісту навчального матеріалу, прагнення до успіху, бачення особистого прогресу. У разі правильної відповіді студент отримує репліку: “Ви абсолютно праві”, “Ваша відповідь бездоганна”, “Молодець”. Таким чином, реалізується мотиваційна функція зворотного зв'язку.

У разі помилки студент одержує від комп'ютерної програми довідкову інформацію у вигляді підказок та даних довідників, реалізуючи таким чином інформаційну функцію. У разі виконання лексичних комп'ютерних вправ студентові пропонується ретельно прочитати діалог-зразок.

Наприклад.

Вправа 1

Jack: Fill in the gaps. You may read the dialogue again if you have some difficulties.

JACK: Excuse me, sir. I'm doing some market research on visitors to the Computer World exhibition. 1) _____

ENRIQUE: No problem.

JACK: First, what's your name and what do you do?

ENRIQUE: My name is Enrique Vargas and 2) _____

JACK: And where are you studying, Enrique? May I call you Enrique?

ENRIQUE: Yes, of course. I study Computer Science 3) _____

JACK: Do you own a PC?

ENRIQUE: Yes, 4) _____

JACK: Why did you choose a Mac?

ENRIQUE: I think Macs are easier to use than other PCs. I use the mouse feature a lot, which is standard on all Macs. 5) _____

JACK: Thank you very much for talking to me, Enrique.

ENRIQUE: It's my pleasure.

Виконуючи цю вправу, студент повинен заповнити прогалини репліками з діалогу. У разі помилки йому пропонується звернутися до діалогу ще раз і прочитати діалог-зразок уважніше.

Вправа 2

Mark: The words in the box are all to do with travelling by train. Look them up in the dictionary to check the meaning then fill the box.

Ticket office, buffet car, show (your ticket), get on, café, single, ticket inspector, passenger, get off, miss, driver, information office, compartment, season, platform, waiting room, catch, return

1. Verbs to do with traveling by train	2. Kinds of tickets	3. People	4. Places
--	---------------------	-----------	-----------

У разі виконання цієї вправи студент має можливість звернутися по допомогу до комп'ютерного англо-українського словника та з'ясувати значення слів.

Коли студент виконує комп'ютерну граматичну вправу, наприклад, на формування граматичних навичок використання часів активного стану, і робить помилку, він отримує підказку у вигляді ключових слів, таких як yesterday, at the moment, next week тощо.

Наведемо приклад вправи на формування граматичних навичок англійського діалогічного мовлення.

Вправа 3

Jack: You are going to the Computer World exhibition; you should know English grammar perfectly to do an interview. Let's do the grammar test given below.

Choose the correct item.

John ... a new bike yesterday.

a) bought;

b) buying;

c) buys.

Mother ... in the kitchen at the moment.

- a) cooks;
- b) cooked;
- c) is cooking.

We ... to the cinema yesterday.

- a) are going to;
- b) went;
- c) go.

Tomorrow he ... his grandmother.

- a) visit;
- b) visited;
- c) is going to visit.

She ... a new dress next week.

- a) buys;
- b) is going to buy;
- c) bought.

У разі помилки студентіві пропонується звернутися до граматичного довідника та зробити декілька вправ на тренування того чи іншого граматичного матеріалу. У граматичному довіднику студент звертається до списку тем, вивчених раніше на аудиторних заняттях, обирає граматичну тему, в якій він зробив помилку, читає теоретичний матеріал із цієї теми й виконує додаткові вправи з цієї чи іншої граматичної теми.

У разі складання власного діалогу студенту надається можливість звернутися до довідника розмовних кліше.

Комп'ютерна навчальна програма "Speak up English" має свою базу даних, до якої входить інформація про стан суб'єкта учіння. На підставі цієї інформації здійснюються оцінювання та корекція навичок і вмінь англійського діалогічного мовлення кожного студента.

Робота студента з комп'ютерною програмою є диференційованою, тому виникає потреба надання кожному студенту можливості проходити індивідуальну траєкторію учіння та програмно керувати навчальною діяльністю студента. Якщо студент має певні труднощі в разі виконання завдань певного рівня, йому пропонується пройти низький рівень. У комп'ютерній навчальній програмі ми зробили спробу реалізувати принцип диференціації, що передбачає можливість відбору змісту навчального матеріалу для організації зворотного зв'язку з урахуванням здібностей студентів та рівня їх підготовки, що дасть змогу кожному з них досягти особистих результатів.

Висновки. Таким чином, реалізація зворотного зв'язку в комп'ютерній програмі диференційованого навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з урахуванням вищевказаних функцій та принципу диференціації сприяє формуванню в майбутніх інженерів-програмістів навичок та вмінь англійського діалогічного мовлення.

Література

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 352 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 220 с.
3. Чекаль Г.С. Зворотний зв'язок як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у комп'ютерних вправах з іноземних мов / Г.С. Чекаль, Т.І. Коваль // Іноземні мови. – 2005. – № 3. – С. 48–52.

СТАН СФОРМОВАНOSTI КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ АГРАРНИКІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ЇХ ПІДГОТОВКИ В АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Професіограма сучасного фахівця-аграрника вказує на необхідність володіння ним комунікативними вміннями [6] з метою конкурентоспроможності на ринку праці, ефективного виконання своїх функцій, адаптації до умов та вимог сучасного виробництва й подолання можливих професійних труднощів у майбутньому. Однак на практиці реалізація цієї вимоги під час підготовки майбутнього фахівця-аграрника у ВНЗ виявляється проблематичною. Отже, потрібно вивчити особливості та труднощі, пов'язані з комунікативною підготовкою студентів вищих аграрних навчальних закладів; виявити стан сформованості їх комунікативних умінь для подальшої розробки ефективної моделі та педагогічних умов їх формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що сучасна педагогічна наука приділяє дедалі більше уваги підготовці майбутніх аграрників до успішної професійної діяльності та власне забезпеченню високого рівня культури професійного спілкування майбутніх аграрників (С.М. Амеліна, Л.В. Барановська, Г.Д. Берегова, В.О. Михайлюк, В.А. Кручек). Обґрунтовано важливість професійного спілкування фахівця-аграрника для виконання своїх обов'язків, розроблено теоретико-методологічні засади формування навичок та умінь, необхідних для забезпечення культури професійного спілкування майбутніх працівників аграрної сфери. Однак недостатнє практичне впровадження на сучасному етапі підготовки майбутніх аграрників у ВНЗ актуалізує подальше вивчення моделі, педагогічних умов та методів формування комунікативних умінь.

Мета статті – розкрити стан сформованості комунікативних умінь майбутніх аграрників на сучасному етапі їх підготовки в аграрних ВНЗ.

З метою діагностики стану сформованості комунікативних умінь майбутніх аграрників проведено:

- а) аналіз навчальних планів;
- б) аналіз робочих програм з гуманітарних дисциплін;
- в) аналіз посібників, методичних розробок та рекомендацій з гуманітарних дисциплін;
- г) опитування й анкетування:
 - викладачів гуманітарних дисциплін щодо реалізації ними формування комунікативних умінь майбутніх аграрників;
 - студентів щодо розуміння важливості володіння комунікативними вміннями для здійснення майбутніх професійних завдань діяльності; використання ними комунікативних умінь у процесі вивчення фахових дисциплін.

Аналіз навчальних планів ВП НУБіП “Бережанського агротехнічного інституту” виявив, що на гуманітарну підготовку аграрників спрямовано такі дисципліни: “Історія України”, “Культурологія”, “Філософія”, “Психологія”, “Педагогіка”, “Політологія”, “Правознавство”, “Основи економічної теорії”, “Соціологія”, “Етика та естетика”, “Охорона праці”, “Українська мова за професійним спрямуванням”, “Іноземна мова за професійним спрямуванням”, “Фізична культура”, а також

“Цивільний захист об’єктів господарювання”, “Логіка та екологія” для студентів напряму “Механізація та електрифікація сільського господарства”. Для всіх спеціальностей, за якими здійснює навчання у ВП НУБіП “Бережанський агротехнічний інститут”, кількість годин на вивчення вищевказаних гуманітарних дисциплін суттєво не відрізняється. Проаналізовано навчальні плани за період з 2000 до 2010 навчального року. Виявлено, що на комунікативну підготовку студентів аграрних спеціальностей навчальними планами регламентовано лише вивчення української мови за професійним спрямуванням та іноземної мови за професійним спрямуванням. У 2008–2009 та 2009–2010 навчальних роках на комунікативну підготовку фахівців-аграрників спрямовано також курс “Культура наукового мовлення” за вибором, який у 2009–2010 навчальному році був скасований. За останні роки кількість годин, виділених на вивчення цих дисциплін, суттєво не змінювалась. На основі аналізу планів розроблено табл. 1, у якій ми узагальнили кількість аудиторних годин (годин, відведених на практичні заняття) та годин на самостійне опрацювання повного курсу гуманітарних дисципліни за досліджуваний період, які спрямовані власне на формування комунікативних умінь майбутніх фахівців-аграрників, а саме “Української мови за професійним спрямуванням” та “Іноземної мови за професійним спрямуванням”. Період вивчення дисципліни “Українська мова за професійним спрямуванням” – один рік, “Іноземної мови за професійним спрямуванням” – чотири роки.

Таблиця 1

Розподіл навчальних годин на вивчення гуманітарних дисциплін, спрямованих на комунікативну підготовку майбутніх аграрників

Дисципліни	Кількість годин			
	Лекції	Практ. зан.	Сам. роб.	Усього
Українська мова за професійним спрямуванням	–	34	74	108
Іноземна мова за професійним спрямуванням	–	603	558	1161

Незважаючи на величезне значення та роль формування комунікативних умінь у процесі фахової підготовки майбутніх аграрників, очевидно, що кількість годин, виділених на це, недостатня. Аналіз навчальних планів дав змогу конкретизувати, що з усіх предметів гуманітарного циклу, які викладаються студентам-аграрникам, формування комунікативних умінь цілеспрямовано та регламентовано забезпечується лише на заняттях з української та іноземних мов за професійним спрямуванням. У зв’язку з упровадженням кредитно-модульної системи збільшено частку годин на самостійну роботу студентів. Тому, за браком часу, викладачі гуманітарних дисциплін на аудиторних заняттях роз’яснюють суто теоретичний матеріал, не приділяючи уваги його практичному застосуванню при розв’язанні завдань інших дисциплін та типових виробничих завдань майбутньої професійної діяльності. Наведена в табл. 2 кількість годин на вивчення цих дисциплін засвідчує, що після пояснення теоретичних питань, засвоєння нових правил, лексики тощо на формування комунікативних умінь часу залишається недостатньо.

Аналіз робочих програм, посібників, методичних розробок та рекомендацій з вищевказаних дисциплін гуманітарного циклу виявив відсутність цілеспрямованого й систематичного формування комунікативних умінь у процесі їх

вивчення та низький рівень реалізації інтегративного підходу й міжпредметних зв'язків. У студентів недостатньо формуються уміння до перенесення здобутих знань навіть для розв'язання завдань суміжних гуманітарних дисциплін. Формування комунікативних умінь не зазначено в цілях та завданнях курсів гуманітарних дисциплін, крім мовних курсів. Поза увагою залишається наповнення самостійної роботи студентів цілеспрямованою роботою над формуванням комунікативних умінь. Більше того, відзначається недостатня ефективність формування таких умінь і на заняттях з української та іноземних мов за професійним спрямуванням. Це пов'язано з певними особливостями та проблемами викладання гуманітарних дисциплін у цілому й комунікативної підготовки майбутніх аграрників у ВНЗ зокрема.

До особливостей викладання гуманітарних дисциплін та комунікативної підготовки фахівців-аграрників відносимо:

- специфіку комунікативного та гуманітарного знання, яке забезпечує можливість більш ефективного оволодіння комплексом професійно орієнтованих дисциплін і дає змогу обґрунтовано розв'язувати фахові завдання та проблеми, сприяє формуванню світогляду, загальної культури майбутнього аграрника, розвитку естетичного сприйняття світу, мислення, творчої активності, здатності відстоювати й аргументувати свої погляди тощо в процесі навчання та подальшій професійній діяльності;

- труднощі адаптації, пов'язані з перепрофілюванням комунікативної підготовки студентів на аграрну сферу;

- перехід від засвоєння базових знань, фундаментальних понять до поглибленого вивчення спеціалізації.

Існують також певні труднощі викладання гуманітарних дисциплін та комунікативної підготовки майбутніх аграрників.

По-перше, це стислість курсу обсягом годин, виділених на вивчення таких дисциплін. Звідси – зосередженість викладачів на викладі матеріалу власне свого курсу, на теорії, неузгодження програм та небажання вийти за межі свого предмета та, як наслідок, низький рівень умотивованості до вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

По-друге, студенти не виявляють належного інтересу до вивчення дисциплін через нерозуміння можливості використання знань з гуманітарних дисциплін у своїй майбутній професійній діяльності, не вміють використовувати здобуті знання, засвоєні на заняттях з рідної та іноземних мов при вивченні спеціальних фахових дисциплін, не завжди можуть сформулювати своє розуміння предмета вивчення достатньо чітко і ясно, часто вивчають такі предмети з метою лише успішно скласти іспит чи залік. Серед опитаних 480 студентів різних курсів таку відповідь дало 39,5% респондентів, але анкетування виявило, що більшість студентів (85,6%) розуміє, що ефективне спілкування сприятиме їм у майбутній роботі. Щодо оволодіння іншомовними комунікативними уміннями, анкетування виявило, що більшість студентів вважає цей процес надто складним, який практично не піддається освоєнню під час навчання у ВНЗ, оскільки такі вміння вважаються не профільними та їм приділяється менше уваги. Така суб'єктивна негативна позиція студентів також свідчить про низький рівень мотивації студентів до оволодіння комунікативними вміннями.

По-третє, спостерігається різний рівень комунікативної підготовки за курс основної школи учнів, які прийшли до ВНЗ після закінчення як міських, так і сільських шкіл. Так, щорічні діагностичні тести на знання шкільного курсу виконують успішно в середньому 65% першокурсників.

По-четверте, велика чисельність студентів у групі заважає застосуванню індивідуального, особистісно орієнтованого підходу до формування комунікативних умінь.

Аналіз документації, бесіди, опитування та анкетування викладачів і студентів уможливили виявлення причин низького рівня володіння комунікативними вміннями майбутніх фахівців-аграрників та труднощів їх формування у процесі навчання у ВНЗ:

1. Формування комунікативних умінь на сучасному етапі професійної підготовки майбутніх фахівців-аграрників не є обов'язковою складовою в процесі вивчення гуманітарних дисциплін, а відбувається стихійно та епізодично. Це підтверджується відсутністю постановки такого питання в цілях та завданнях курсів, відсутністю єдиного переліку таких умінь, розроблених спеціально для аграрників, та, як наслідок, відсутністю моделі їх формування. В анкетах як причини нереалізації мети формування комунікативних умінь викладачі гуманітарних дисциплін (опитано 33 респонденти) вказують:

а) недостатню кількість аудиторного часу для формування комунікативних умінь (24,2%);

б) недостатню інформованість з питань формування комунікативних умінь, відсутність методичних рекомендацій і навчально-методичної літератури (36,4%);

в) нерозуміння переваг інтеграції навчальних дисциплін з метою формування комунікативних умінь (21,2%), тобто, розуміючи необхідність володіння комунікативними вміннями для майбутніх фахівців-аграрників у їхній професійній діяльності, викладачі дисциплін гуманітарного циклу все ж звикли вважати формування комунікативних умінь завданням мовних курсів;

г) брак часу або небажання вдосконалювати робочі програми, вивчити наукову літературу з питань інтеграції та формування комунікативних умінь (12,1%).

2. Обмежена кількість навчальних годин на вивчення гуманітарних дисциплін за умов сучасної тенденції до гуманізації вищої освіти. Основну проблему вбачаємо в тому, що зміст курсів, незалежно від зміни обсягу годин, судячи з робочих програм, на практиці залишається незмінним. Наприклад, у 2007/08 навчальному році кількість годин на вивчення іноземних мов було збільшено, але значного прогресу у комунікативній підготовці студентів-аграрників не відбулося, що підтверджується результатами іспитів, заліків та труднощами в спілкуванні, які відчували студенти, стажуючись на зарубіжних фермерських господарствах. Це пов'язано з тим, що робочі програми були недостатньо вдосконаленими та адаптованими до потреб сучасності. Зміст курсів інших гуманітарних дисциплін, наприклад, історії України, соціології, психології, філософії тощо, значно поглибився у зв'язку з тенденцією до гуманізації на сучасному етапі вищої освіти, тоді як обсяг годин суттєво не збільшився. Анкетування викладачів виявило, що більшість із них вважає, що аудиторного часу достатньо лише для роботи над змістом конкретного курсу.

3. Ринкова конкуренція серед навчальних закладів, контрактна форма навчання, зменшення кількості абітурієнтів, викликане зниженням народжуваності у відповідний період, контингент абітурієнтів (більша частина студентів – вихідці із сільської місцевості, а саме: за результатами вступних кампаній за останні навчальні роки – це приблизно 67%, які здобули освіту нижчої якості, ніж учні міських шкіл) теж негативно вплинули на рівень підготовки вступників до ВНЗ (підтверджено щорічними діагностичними контрольними роботами), і тим самим гальмують удосконалення робочих програм з метою переорієнтації їх на професійні потреби майбутнього фахівця на сучасному ринку праці.

Висновки. Таким чином, на сучасному етапі підготовки майбутніх фахівців-аграрників під час навчання у ВНЗ формування необхідних для них комунікативних умінь потребує покращення. Необхідне подальше дослідження нової моделі, підходів та педагогічних умов формування комунікативних умінь майбутніх аграрників. В умовах невеликої кількості годин відведених на комунікативну підготовку майбутніх фахівців-аграрників, та інших вищевказаних особливостей перспективним вважаємо вивчення педагогічних умов формування комунікативних умінь у процесі інтеграції навчальних дисциплін.

Література

1. Барановська Л.В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л.В. Барановська. – К., 2005. – 48 с.
2. Берегова Г.Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників у умовах нижньонаддніпрянських говірок : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Г.Д. Берегова. – Херсон, 2003. – 18 с.
3. Березина Н.Е. Обучение письменным формам делового общения в ситуациях вхождения в сферу профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения” / Н.Е. Березина. – М., 1998. – 16 с.
4. Кручек В.А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В.А. Кручек ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2004. – 19 с.
5. Михайлюк В.О. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей “Облік і аудит”, “Менеджмент організацій”) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання” / В.О. Михайлюк. – К., 1999. – 18 с.
6. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.091901 на пряму підготовки 0919. – К. : МОН, 2006. – 26 с.

ЗЕНЯ Л.Я.

СТУДЕНТ ЯК СУБ'ЄКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Студентство, за визначенням А.В. Петровського, – мобільна соціальна група, метою діяльності якої є організована за певною програмою підготовка до виконання високих професійних та соціальних ролей у матеріальному й духовному виробництві [9, с. 92].

Досліджуючи студентство із соціально-психологічної та психолого-педагогічної позицій, науковці (О.Ю. Ажиппо, О.В. Алексеева, С.М. Амеліна, Т.П. Артимонова, Н.Г. Богданова, Т.О. Вольфовська, О.І. Жорнова, І.О. Зимня, З.Н. Курлянд, О.Т. Марків, В.М. Оржеховська, Т.В. Печериця, Є. Подольська, А.В. Семенова, С.Д. Смірнов, Г.В. Сорокових, О.М. Столяренко, Р.І. Хмелюк, С.Г. Цибін, В.С. Чопей, В.Є. Штифурак, В.О. Якунін та ін.) вивчають вікові особливості студентської молоді й формування її громадянської позиції, проблеми

адаптації студентів у ВНЗ, питання соціалізації молоді людини та формування її як суб'єкта соціокультурної діяльності в період професійної підготовки, навчальну активність студентів та індивідуальні стилі їх навчально-пізнавальної діяльності, розвиток потреби в інтелектуальній взаємодії, духовні пріоритети студентської молоді й шляхи її духовного розвитку, становлення професійної самосвідомості та розвиток професійно важливих якостей особистості в процесі навчання тощо.

За інтелектуальними та моральними параметрами студентство поділяють на три групи. Першу групу становить приблизно одна третина студентів, зорієнтованих на освіту як професію. Найголовнішим для них є інтерес до майбутньої роботи, бажання реалізувати себе в ній. До другої групи зараховані студенти, які зорієнтовані на бізнес і до своєї професії ставляться менш зацікавлено. Вони мріють про власну справу й розглядають освіту як інструмент для її створення. Третю групу утворюють студенти, які більше захоплені побутовими, особистими, житловими, сімейними проблемами, ніж освітою і професією [13].

Слушною є думка В. Чопея стосовно соціальної зумовленості характеру вікових, політичних, соціально-психологічних та фізіологічних особливостей, специфічних інтересів і потреб студентської молоді й можливості їх інтерпретації лише в більш широкому суспільному контексті, оскільки навчання у ВНЗ – це важливий період соціалізації людини [18].

Соціалізацію будемо розуміти як “процес формування особистості в певних соціальних умовах, процес засвоєння соціального досвіду, у ході якого людина перетворює його у власні цінності, вибірково вводить у свою систему поведінки ті норми та шаблони, які прийняті в певній групі та суспільстві” [11, с. 83].

Мета статті – подати соціально-психологічний портрет сучасного студента для врахування його особливостей в організації професійної підготовки й виховання майбутнього викладача.

Студентський вік (18–25 років) визначається в психології як пізня юність або рання зрілість. Науково доведено, що цей період життя людини є найсприятливішим для навчання та професійної підготовки, оскільки характеризується максимальним рівнем розвитку фізичних і психологічних якостей та найвищих психічних функцій, таких як: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, мова, емоції та почуття. У цей період формується індивідуальний стиль діяльності, одним із видів якої є пізнавальна діяльність. З огляду на соціально-психологічний аспект студентство як спільнота людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти для здобуття професії [4], характеризується найбільш високим освітнім рівнем, рівнем пізнавальної мотивації та найбільш активним вживанням культури.

Сьогодення вимагає від вищої школи підготовки не просто висококваліфікованих випускників, а фахівців із сучасним науковим мисленням, здатних приймати новаторські рішення; творців, які перебувають у постійному пошуку нестандартних підходів, володіють неповторним індивідуальним стилем діяльності, з високим рівнем інтелектуального й духовного розвитку, національно свідомих громадян-патріотів, носіїв нових соціальних цінностей [2, с. 94].

Однак в Україні суперечність між суспільною потребою в здоровій, освіченій, вихованій, культурній молоді та реальним погіршенням її загального стану здоров'я (соціального, біологічного, психологічного, духовного тощо). При-

чиною цього є мінливість світу, постійна ломка стереотипів, “інформаційний бум”, нестабільна соціокультурна й економічна ситуація в країні, які характеризують умови життя молодшої людини і являють собою велику руйнівну силу для її здоров’я. За даними досліджень, 60% випускників мають хронічні захворювання і лише 5–7% є практично здоровими [10].

В.М. Оржеховська наводить дані офіційної статистики щодо зменшення віку дітей, котрі починають палити, вживати алкоголь, наркотичні речовини, починають статеве життя. У нашій країні 60% осіб, які споживають наркотики, а це 128 тисяч, становлять молодь і підлітки; кожний другий підліток курить, а кожний третій – має досвід вживання алкоголю. Низькою залишається сексуальна культура молодих людей, внаслідок чого серед них зростає поширеність хвороб, що передаються статевим шляхом, серед молоді збільшується кількість ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД [10]. Сучасними реаліями зумовлені також такі прояви порушення соціально-психологічного здоров’я молодшої людини, як Інтернет-залежність, яка обмежує сферу родинного спілкування та продукує соціальну відчуженість і самотність [9].

Розгляд психічного буття людини та її соціальної адаптації в нових умовах виступає специфічною соціально-філософською проблемою, дослідження якої ускладнюється через загострення аксіологічного питання, яке є характерною рисою сучасної епохи. У науковому дискурсі це явище характеризується як девальвація цінностей, аксіологічна інфляція, мутація, істерія й катастрофа ціннісних систем, “інфаркт культури”, втрата глибинної ціннісної життєздатності суспільства, ціннісна інверсія, ціннісна переоцінка тощо. Характеризуючи український соціум, В. Рябченко констатує, що він поки що не став осередком вищих цивілізаційних цінностей. Останні в ньому девальвовані до рівня життєвих потреб та банальної користі [15].

Ціннісні орієнтації – складний соціально-психологічний феномен, який характеризує спрямованість та зміст активності особистості, що є складовою системи відносин особистості; визначає загальне ставлення людини до світу, до себе; надає сенсу та спрямованості особистісним позиціям, поведінці, вчинкам.

За педагогічним словником, соціальні цінності – це “суспільно значущі для особистості, соціальної спільноти, суспільства в цілому матеріальні, соціальні об’єкти, духовна діяльність людини та її результати; соціально схвалені уявлення, які поділяє більшість людей, про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, романтичне кохання, дружба тощо. Цінності соціальні не підлягають сумніву, вони є еталоном, ідеалом для всіх людей, на їх формування спрямовано педагогічний процес” [5, с. 163].

Проблема цінностей, які через свою першочергову значущість стали об’єктом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, широко обговорюється на сторінках наукової літератури в різних площинах, а саме: цінності як стрижень ціннісних парадигм, цінності буття та цінності освіти, сприяння теорії цінностей розв’язанню проблем освіти, роль і зміст освітніх цінностей в умовах трансформації українського суспільства, розробка панорамного й багатомірного бачення та полісистемного пояснення всієї сукупності цінностей, що зумовлюють сучасну освіту, визначення основних підходів до проблеми ціннісної переорієнтації сучасної освіти, відбір і реалізація провідних цінностей у сис-

темі громадянської освіти, національні та етнічні цінності освіти, вивчення ціннісних орієнтацій і сутності духовного розвитку особистості, динаміка ціннісних орієнтацій студентів педагогічного ВНЗ тощо (Т.П. Артимонова, О.О. Барліт, І.Д. Бех, В.К. Буряк, М.Й. Боришевський, Н.М. Вознюк, Б.С. Гершунський, М.І. Горлач, В.В. Молодиченко, О.С. Запесоцький, Л.С. Іванова, С. Кострюков, В.Г. Кремень, В.В. Овсяннікова, О.П. Огурцов, О.Б. Орлов, О.М. Перехейда, В.В. Платонов, В.І. Рябченко, В.О. Сластьонін, О.В. Сухомлинська, А.В. Сущенко, Н.О. Ткачова, І.Т. Фролов, Г.І. Чижикова, І. Щербакова та ін.).

Формування ціннісних орієнтацій особистості відбувається через трансляцію освітніх цінностей. У науковій літературі досі не існує загальноприйнятого визначення освітніх цінностей. Існує думка, що в освіті як підсистемі загальної соціальної системи, з одного боку, фокусуються актуальні соціальні цінності, а з іншого – освіта, як певною мірою автономна система, яка функціонує відповідно до специфічних педагогічних закономірностей, може детермінувати соціальні цінності [17, с. 40].

Ціннісна переорієнтація освіти сьогодні здійснюється на теоретичному і прикладному рівнях через пошук відповідей на численні запитання: що таке освітні цінності; яке місце посідають вони в освіті; чи повинні освітні інститути формуватися навколо однієї системи цінностей (якої та чому?) або навколо різних систем; національні чи європейські цінності повинні посісти провідне місце у вітчизняній системі освіти; яким способом освітній процес повинен враховувати ці цінності; якими педагогічними засобами можна результативно транслювати молоді визначені освітні цінності?

Перелік питань, які вказують на напрями наукового вивчення цінностей як філософської категорії, може бути продовжений, але навіть у такому вигляді він дає змогу зрозуміти всю складність проблеми й синтезувати головне питання: як виокремити найістотніші цінності з усієї їх різноманітності?

Існують різні думки щодо оптимального вибору системи провідних освітніх цінностей та визначення їх ієрархії. Йдеться взагалі навіть про те, що “неможливо визначити закінчений “реєстр” цінностей, оскільки їх неможливо жорстко ієрархізувати” [17, с. 41], оскільки вони не мають співпорядкованості і є рівноцінними, мають однаково важливу значущість.

Не торкаючись питання визначення провідних цінностей і механізмів їх систематизації, що є об’єктом дослідження таких галузей філософії, як аксіологія й філософія освіти, шляхів їх досягнення, споживання та продукування освітою, які вивчає педагогіка й психологія, спробуємо знайти відповідь на питання: яка цінність може бути провідною в ціннісній освітній парадигмі та виступати домінантою?

В ієрархії цінностей, зокрема освітніх, на домінантне становище, на нашу думку, може претендувати особистість. Особистість, яка виступає головною цінністю суспільства й освіти, водночас формує свої ціннісні орієнтації на основі засвоєння соціальних і освітніх цінностей.

Ціннісні орієнтації, які міцно пов’язані з мотивами, потребами, цілями, установками, інтересами особистості, тобто її внутрішнім світом, є феноменом індивідуальної свідомості. Щоб знайти себе, індивідууму треба вибрати та вибудувати власний світ цінностей, увійти в світ знань, оволодіти творчими способами вирішення наукових і життєвих проблем, відкрити рефлексивний світ власного “Я” і навчитись керувати ним.

Попри те, що цінності особистості є результатом її власної внутрішньої активності, правильно організований освітній процес стимулює цю активність, допомагає тому, хто навчається, набути досвіду толерантного ставлення до думок чи позицій інших людей.

Основні ціннісні пріоритети сучасної молоді та студентів змінюються під впливом внутрішніх змін в Україні та зовнішніх факторів, зокрема глобалізації, інформаційної революції, міграційних процесів, становлення ринкових відносин та демократизації. Філософія освіти наголошує на необхідності внесення коригувань у формування системи цінностей особистості, оскільки в умовах численних трансформацій зрозумілі й вічні категорії набувають нового тлумачення. Вона застерігає, що утвердження цінностей, які вже віджили свій вік або завершують його, дуже негативно впливає не тільки на сутність особистості, її відповідність історичному часу, а й, безумовно, на життєвий шлях людини та характер суспільства загалом. Формування невідповідних часові цінностей стриножить людину, викривлює її життєвий шлях і суттєво знижує, а то й узагалі перекреслює самореалізацію. Утвердження позитивного ставлення до чесно заробленого багатства, зарахування його в громадській думці до категорії “добро”, відповідне ставлення до його носіїв, утвердження цивілізованих ринкових відносин, модернізація економічного мислення передбачають відхід від світоглядних стереотипів, а стратегічними за своїм значенням завданнями є громадянська єдність, національне згуртування, патріотичне виховання молоді. Сучасне розуміння патріотизму передбачає не тільки любов до свого народу, а й повагу до інших, повагу до кожної людини, незалежно від її національності та громадянства [8].

На думку Н.Д. Гальської та Н.І. Гез [3], найбільш значущими для формування ціннісних орієнтацій особистості в конкретному світі, розширення її освітніх та соціальних можливостей є мови глобального спілкування. Вчені розглядають мовну освіту через її значущість для окремої особистості як цінність у єдності трьох аксіологічних блоків: мовна освіта як державна цінність, як суспільна цінність, як особистісна цінність. Причому державна та суспільна значущість іншомовної освіти мають підкріплюватися її особистісно орієнтованою цінністю, оскільки від цього залежить успіх окремої особистості в оволодінні іноземною мовою. Особистісно орієнтована цінність мовної освіти зумовлена рівнем усвідомлення тих, хто навчається, важливості будь-якої нерідної мови як засобу спілкування в сучасному полілінгвальному та полікультурному світі; чітким уявленням про ті вимоги, які висуваються до рівня його мовної підготовки на кожному освітньому етапі; особистісною потребою у вивченні сучасних нерідних мов та в їх практичному використанні.

В освоєнні цінностей культури формується духовність людини. Вчені наголошують на невизначеності природи цього феномену, що підтверджується відсутністю адекватності дефініції самого поняття духовності [1; 16; 17 та ін.]. Рівень духовності особистості визначається її внутрішніми моральними інстанціями. У духовності опосередковано чи безпосередньо виявляються певні особливості ставлення особистості до інших, до явищ навколишньої дійсності, до себе самої, до всього того, що вона здобула впродовж життя [1].

До системи цінностей, у контексті яких функціонує духовність, М.Й. Боришевський, крім моральних, зараховує ще й громадянські, а саме: почуття патріо-

тизму, ідентичності з національною спільнотою; глибоке усвідомлення виняткової ролі рідної мови в життєдіяльності нації; повагу до інших національних спільнот; естетичні, інтелектуальні, екологічні й світоглядні цінності. З-поміж останніх особливе місце посідає людина як неповторна індивідуальність з її прагненнями, сподіваннями, сприйняттям світу, баченням себе в цьому світі, усвідомлення цього призначення [1]. До найважливіших людських цінностей В.М. Оржеховська зараховує також культуру здоров'я як невід'ємну складову загальної культури особистості, яка забезпечує певний рівень знань, умінь та навичок з питань формування, відтворення й зміцнення здоров'я і яку характеризує високий рівень культури поведінки щодо свого здоров'я та здоров'я оточення [11, с. 23].

Духовна людина у відносинах з іншими людьми виявляє в ставленні до них, до самої себе такі особистісні риси, як: доброта, справедливість, співчуття, доброзичливість, толерантність, щирість, сумлінність, повага до іншої людини, готовність їй допомогти, почуття власної гідності, самокритичність, принциповість. До найсуттєвіших елементів духовної культури особистості науковці зараховують потреби у: самопізнанні, пізнанні світу, себе, сенсу життя, сприйнятті та створенні краси, здійсненні добра та справедливості, досягненні психічної досконалості [12, с. 71].

Ціннісні орієнтації студентів I, III та V курсів (199 респондентів) Горлівського державного педагогічного інституту вивчалися нами через їх уявлення про професійно значущі особистісні якості викладача іноземної мови. Узагальнений образ викладача нарахував 68 якостей, якими він повинен володіти для успішної професійної діяльності. За рейтинговими показниками вони були поділені нами на три групи. До першої групи з показниками 5–28% опитуваних увійшли: любов до дітей (28% опитуваних), знання предмета (24%), комунікативність (комунікабельність) (23%), терплячість (22%), розуміння психології студента (20%), психологічна урівноваженість (19%), доброзичливість (17%), професіоналізм (15%), шанобливе ставлення до студентів (12%), володіння методикою навчання (11%), любов до своєї професії (10%), бажання навчати, допомагати (8%), об'єктивність (7%), справедливість (5%).

До другої групи зараховано якості, важливість яких для викладача зазначили від 2 до 4% опитуваних, а саме: широка ерудиція, почуття гумору, уважність, тактовність, прагнення до самовдосконалення, наполегливість, відповідальність, креативність, розсудливість (4%), готовність до співпраці, гуманність, уміння співчувати, вміння бути психологом, людяність, самовідданість, чуйність, цілеспрямованість (3%), дисциплінованість, впевненість у собі, суворість (там, де треба), працьовитість, оптимізм, енергійність, вимогливість, зацікавленість у результатах роботи, мудрість, ввічливість, самоповага, організаторські здібності, відкритість у відносинах (2%).

Третю групу становлять якості, які названі тільки 1% студентів, це: розуміння значущості своєї праці, лояльність, порядність, пунктуальність, вміння слухати, організованість, старанність, освіченість, активність, щирість, великодушність, вміння чітко висловлювати свої думки, відкритість для нового, критичність, відсутність агресивності, визнання гідності студента, ентузіазм, динамічність, здатність розв'язувати конфлікти, альтруїзм, спостережливість, толерантність, адаптованість, цікавість, обов'язковість.

Рейтинговий розподіл якостей, виділених більшістю студентів, подано в таблиці.

Рейтинговий розподіл професійно значущих якостей викладача іноземної мови (за результатами опитування студентів Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов)

№ з/п	Професійно значущі якості викладача іноземної мови	Курси							
		I–III (199 осіб)		I (99 осіб)		III (51 особа)		V (49 осіб)	
		%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб
1	Любов до дітей	28	56	14	14	49	25	34	17
2	Знання предмету	24	48	22	22	31	16	20	10
3	Комунікабельність (контактність)	23	46	20	20	11	6	40	20
4	Терплячість	22	44	19	19	18	9	32	16
5	Розуміння психології студента	20	41	32	32	4	2	14	7
6	Психологічна урівноваженість	19	39	20	20	20	10	18	9
7	Доброзичливість	17	34	15	15	17	9	20	10
8	Професіоналізм	15	29	20	20	4	2	14	7
9	Поважне ставлення до студентів	12	24	9	9	15	8	14	7
10	Володіння методикою навчання	11	23	15	15	11	6	4	2
11	Любов до своєї професії	10	20	9	9	11	6	10	5
12	Бажання навчати, допомагати	8	16	11	11	4	2	6	3
13	Об'єктивність	7	14	6	6	11	6	4	2
14	Справедливість	5	9	8	8	–	–	2	1

Як видно з таблиці, більшість студентів I курсу найбільш значущими якостями викладача вважає: розуміння психології студента, знання предмету, комунікабельність (контактність), психологічну урівноваженість, професіоналізм. Основний контингент студентів III курсу віддає перевагу, насамперед, таким якостям, як: любов до дітей, знання предмету, психологічна урівноваженість, терплячість, доброзичливість. Більшість студентів V курсу особливого значення надає таким якостям: комунікабельність (контактність), любов до дітей, терплячість, знання предмету і доброзичливість.

Спільною рисою особистості викладача, визначеною студентами всіх курсів, є знання предмету. Попри існування деяких розбіжностей у визначенні професійно важливих якостей більшістю студентів різних курсів, їх загальний перелік є приблизно однаковим на початку навчання у ВНЗ і після його закінчення, залишаючись майже незмінним у процесі навчання. На користь такого висновку свідчить і те, що і на I (5 осіб), і на V (4 особи) курсах є певна кількість студентів, які не змогли визначити жодної якості викладача й надали відповідь “не можу конкретно сказати”.

Однак аналіз відповідей показує, що діапазон професійно значущих якостей викладача, виділених більшістю студентів (I група), є обмеженим і характеризує його переважно як викладача-предметника. Поодинокими залишаються виділені студентами якості, які характеризують викладача як особистість. Так, студенти I курсу доповнюють його портрет такими особистісними якостями, як:

мудрість, гуманність, відповідальність, цілеспрямованість, чесність, відкритість, чуйність, суворість, прагнення до самовдосконалення, людяність, самовідданість, працьовитість, тактовність, вимогливість, креативність, широка ерудиція, порядність, великодушність, наполегливість, розсудливість, освіченість, оптимізм, вміння слухати людей, дисциплінованість, почуття гумору, уважність, вміння бути психологом, самоповага; студенти III курсу – критичність, енергійність, чесність, порядність, пунктуальність, дисциплінованість, відповідальність, уважність, суворість, креативність, ввічливість, організованість, почуття гумору, гуманність, тактовність, прагнення до самовдосконалення, готовність до співпраці, здатність співчувати, вміння бути психологом; студенти V курсу – наполегливість, прагнення до постійного самовдосконалення, старанність, ввічливість, лояльність, ентузіазм, динамічність, здатність розв'язувати конфлікти, креативність, дисциплінованість, організаторські здібності, оптимізм, альтруїзм, спостережливість, освіченість, чуйність, упевненість у собі, уважність, толерантність, зацікавленість у результатах своєї справи, цілеспрямованість, тактовність, почуття гумору, широка ерудиція, активність, енергійність, відкритість для нового, відповідальність, обов'язковість, адаптованість.

Як видно, зазначені вище якості багато в чому збігаються при визначенні їх студентами різних курсів і адекватно відображають особистість викладача, схожим навіть залишається те, що вони не набрали більшості голосів на жодному з них.

Досліджуючи основні вектори інноваційної діяльності сучасного педагога, чинники й напрями його самоствердження в інноваційній діяльності, І. Рудницька визначає соціально-психологічні якості, необхідні для самореалізації успішної особистості, до яких вона зараховує лідерство, ініціативність, самостійність, гнучкість, комунікабельність, урівноваженість, оптимізм, вимогливість, почуття субординації [14].

Порівняймо із цими якостями професійно значущі якості викладача, які визначені більшістю студентів (I група). В обох переліках ми знаходимо такі якості, як комунікабельність і врівноваженість. Наявні розбіжності зумовлені тим, що студенти, з одного боку, і вчений – з іншого, по-різному тлумачать контекст професійної діяльності вчителя. На відміну від ученого, студенти визначають якості вчителя, зосереджуючись тільки на одній сфері його педагогічної взаємодії – “вчитель – учень”, не враховуючи всієї багатогранності його професійної діяльності.

Досліджуючи проблему розуміння сутності духовного розвитку педагогів вищої школи в теоретичній та емпіричній площинах, А.В. Сущенко зазначає, що феномен духовного розвитку педагога на сьогодні не є загальноприйнятим і очевидним науковим конструктом [16]. Значення вирішення цієї проблеми важко переоцінити, оскільки духовні цінності є детермінантою розвитку й саморозвитку особистості педагога. У Концепції державної програми розвитку освіти на 2006–2010 рр. духовні орієнтири визначаються як самодостатність та здатність до самореалізації особистості, її творча активність, як основа демократизації громадянського суспільства, фактор розвитку й духовно-моральної збалансованості ринкових відносин [6].

Моделювання процесу професійної підготовки майбутнього викладача повинно відбуватися з урахуванням характерних рис сучасного суспільства,

якими є втрата духовних орієнтирів через економізацію й прагматизацію, панування масової культури, переважання технологічних, матеріальних досягнень цивілізації [7]. Стан сучасного суспільства безпосередньо позначається на студентстві, певній частині якого, за даними соціологів, притаманні наразі такі риси:

- споживацьке ставлення до життя, коли студенти, прагнучи до негайного задоволення своїх бажань, втрачають дійсні цілі освітньої діяльності й намагаються вибудувувати відносини з ВНЗ за формулою “Я заплатив за навчання, а ви надайте мені знання (або диплом)”;

- орієнтація на розваги, яка погано поєднується зі старанністю та кропіткою працею, необхідними для здобуття професійної освіти у ВНЗ, прагнення отримувати гарні оцінки за мінімальних зусиль;

- нестримність бажань і нерозбірливість у засобах їх задоволення;

- життєва короткозорість, до якої призводять слаборозвинуті навички критичного мислення, пасування перед труднощами й невміння планувати майбутнє через погане засвоєння цінностей модерну: раціональності, логіки, розрахунку;

- висока самооцінка як результат упевненості у своїй унікальності, у можливості досягнення високих результатів без особливої напруги; через неадекватність самооцінки при зіткненні з реальними вимогами й труднощами навчання у ВНЗ такі студенти відчувають справжнє потрясіння;

- скептицизм, падіння довіри до авторитетів і традиційних джерел знань, унаслідок чого студенти почали ставити під сумнів істинність навчального матеріалу, який їм викладається, і надавати більшого значення особистому досвіду, що надзвичайно ускладнює процес вищої освіти, принципом якої залишається об’єктивність;

- цинізм, коли низький рівень довіри до інститутів держави, засобів масової інформації, релігії та бізнесу поширюється і на вищу освіту;

- інтелектуальна байдужість, коли студенти зосереджують свою увагу тільки на тій інформації, яка є необхідною для контролю й володіння якою оцінюється [13].

Висновки. Поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості в студентському віці дає змогу розглядати студента активним суб’єктом навчальної діяльності. Однак особистісне та професійне становлення студента відбувається наразі в складних соціальних умовах, під впливом яких змінюється його образ. Розглянуті вище особливості сучасного студентства мають становити специфіку організації його професійної підготовки й виховання, розвитку пізнавальної мотивації та активності як суб’єкта навчальної діяльності.

Література

1. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 49–57.
2. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Вища школа. – 2008. – № 7. – С. 78–126.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И.А. Зимняя – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.

6. Концепція державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки // Вища школа. – 2008. – № 7. – С. 78–126.
7. Кремень В.Г. Трансформація особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 5–14.
8. Кремень В.Г. Якісна освіта: сучасні вимоги / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С. 5–17.
9. Марків О. Діагностика якості сучасного стану соціально-психологічного здоров'я студентської молоді / О.Т. Марків // Вища освіта України. – 2010. – № 1. – С. 90–96.
10. Оржеховська В.М. Стратегія педагогіки здорового способу життя / В.М. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С. 19–28.
11. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд]. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
12. Перехейда О.М. Духовна культура педагога: проблема формування / О.М. Перехейда // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 68–74.
13. Подольська Є. Соціологічний портрет сучасного студента: теоретико-методологічні підходи / Є. Подольська // Вища школа. – 2010. – № 2. – С. 22–33.
14. Рудницька І. Проблема самореалізації вчителя: утвердження через інновації / І. Рудницька // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 40–44.
15. Рябченко В.І. Вищий навчальний заклад як засіб формування цінностей громадянського суспільства та цивілізаційного визначення молоді / В.І. Рябченко // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 88–96.
16. Сущенко А.В. Постановка проблеми розуміння сутності духовного розвитку педагогов вищої школи / А.В. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 6 (59). – С. 352–359.
17. Ціннісні парадигми освіти. – Х. : Основа, 2004. – 128 с.
18. Чопей В.С. Основні соціологічні підходи до вивчення студентської молоді / В.С. Чопей // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 88–97.

КАРАКАТСАНІС Т.В.

ФОРМИ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Головним завданням вищих педагогічних закладів на сучасному етапі є підготовка конкурентоспроможних фахівців (Закон України “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна програма “Вчитель”). Важливу роль у вирішенні цього питання відіграє застосування тих чи інших форм роботи на заняттях, адже, як зазначає О. Вишневський, вони є не “методичною дрібницею, а чинником, який має вирішальне значення у формуванні особистості” [6, с. 84].

Аналіз науково-методичної літератури дає змогу дійти висновку, що питанню застосування різних форм роботи на заняттях присвячено праці багатьох учених, зокрема О. Вишневського [6], який дослідив вплив різних форм роботи на формування особистості учня. І. Підласий [3] проаналізував західні зразки колективного навчання; Г.П. П'ятакова, Н.М. Заячківська дослідили історію виникнення різних форм роботи [4]; В.О. Мазуренко, І.О. Ведмедев, І.В. Ємець визначили особливості впливу різних форм організації навчальної діяльності на результативність навчального процесу [2]; С.В. Ратовська проаналізувала теоретико-методичні етапи дослідження групової навчальної діяльності учнів у контексті соціальних змін в Україні [5]. Однак питання використання різних форм роботи на заняттях у педагогічному коледжі вивчено недостатньо.

Мета статті – висвітлити особливості застосування різних форм роботи на заняттях із фахових дисциплін у педагогічному коледжі.

Основні напрями підготовки в педагогічному коледжі – це “Початкове навчання” і “Дошкільне виховання”. Особливістю навчання є те, що студенти –

підлітки 15–18 років – мусять за досить короткий строк (чотири (на базі 9 класів) або два роки (на базі 11 класів)) не лише засвоїти необхідні ЗУНи для здійснення своєї майбутньої професійної діяльності, а й набути професійно значущих якостей особистості як необхідної складової готовності до реалізації своїх майбутніх функцій учителя чи вихователя (Закон України “Про вищу освіту”). Важливими складовими забезпечення необхідного результату виступають доцільно дібрані форми роботи, які викладачі коледжу застосовують на заняттях з предметів різних циклів (загальноосвітньої, гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки). На заняттях з дисциплін циклу професійної підготовки (або фахових дисциплін), які включають методики викладання предметів початкової школи (для шкільного відділення, їх ми розглянемо детальніше), студенти отримують як теоретичну підготовку, так і практичний досвід; і відповідно створюються всі умови для подолання розриву між теорією та практикою сучасної початкової школи, який, на жаль, на сьогодні все ще існує. Одним із завдань, яке постає перед викладачами фахових дисциплін коледжу, є не лише познайомити студентів з тим, як найдоцільніше організувати роботу на різних етапах уроку, надати можливість кожному для вправлення, а й свої власні заняття організувати таким чином, щоб студенти, як-то кажуть, на собі відчули переваги та недоліки різних форм роботи.

Розглянемо детальніше особливості кожної з форм. Спочатку зазначимо, що вітчизняні й зарубіжні вчені виділяють такі форми роботи, які застосовуються на заняттях з різними навчально-виховними цілями: фронтальна, робота в групах, робота в парях, індивідуально-масова форма роботи.

Традиційно на заняттях більшості викладачів переважає фронтальна робота. Це пояснюється тим, що її планування не вимагає від викладача великих зусиль. У цієї форми є свої переваги: викладач тримає в полі зору всіх студентів, має змогу виправляти допущені помилки, проаналізувати відповідь з усією групою. Особливо ефективним є її застосування на етапі первинного засвоєння нового матеріалу. Але, як зазначає О. Вишневський, фронтальні форми роботи дуже екстенсивні. Свій стимул викладач фактично не адресує нікому конкретно. І якщо одержане фронтально завдання примушує якусь частину студентів прогнозувати відповідь в атмосфері очікування можливого виклику, то вже в момент самого виклику одного студента свідомість решти відключається. Цикл діяльності не завершується. Вчений вважає найбільш методично невдалим виклик одного учня до дошки, коли всі інші учні мають можливість повністю відключитися від того, що робиться в аудиторії. Для багатьох учнів воно є лише вимушеним неробством, яке поступово стає рисою характеру [6, с. 80]. Тому викладачу не варто обмежуватись лише цією формою роботи на занятті, обов’язково продумувати завдання для активізації уваги й мислення всіх учасників навчального процесу.

При викладанні фахових дисциплін у педагогічному коледжі на заняттях також переважає саме ця форма. Під час лекцій в аудиторії домінує режим “викладач → студент”, а це, за словами О. Вишневського, вельми негативно позначається на соціальному вихованні студентів. Справа в тому, що в цих умовах вони повинні постійно сфокусовувати свою увагу в одну точку – на викладача. Така однобічна скерованість їх орієнтації позбавляє кожного з них можливості “відчувати” своїх товаришів і, тим більше, можливості співпрацювати з остан-

німи, співпереживати, користуватися їх допомогою та допомагати їм. Так відбувається відчуження особистості, руйнується почуття взаємозалежності людей і потреби у взаємодопомозі [6, с. 81]. Під час семінарів, як правило, також переважає ця форма роботи: один студент доповідає, а інші – слухають.

Істотний недолік фронтальної форми роботи і в тому, що вона руйнує мотивацію навчання. А як зазначає І. Підласий, мотивація навчання є найвпливовішим фактором серед тих, які визначають продуктивність навчально-виховного процесу [3, с. 214]. “Усе, що робить дитина, повинно завершуватися очікуваним результатом і почуттям задоволення, бо лише для цього прикладалися зусилля. І лише таке завершення роботи зумовлює бажання повторити дію, тобто впливає на формування мотивації. Однак це, звичайно, можливе тільки тоді, коли людина сама вирішує свою проблему. Спостереження за чужою (найчастіше вчителя) діяльністю, пасивна причетність до неї джерелом таких бажань бути не може. А між іншим саме в такому становищі – спостерігачів – перебуває більшість учнів в умовах домінування фронтальних форм роботи” [6, с. 81]. Тому більшість викладачів коледжу запроваджують інтерактивні лекції на заняттях із фахових дисциплін, адже вони дають змогу урізноманітнювати форми роботи під час їх проведення, завдяки зворотному зв’язку викладач управляє розумовою діяльністю студентів, враховує стан аудиторії. Після кожної завершені смислової частини лекції викладачі закріплюють знання студентів, пропонуючи різні види завдань, спрямовані на цільову аудиторію, наприклад, переглянути відеофрагмент, зміст якого – це навчальна ситуація, розв’язання якої потребує знань матеріалу, викладеного в лекції. А потім на етапі закріплення, поглиблення й систематизації знань викладач змінює форму роботи – студенти працюють у групах, обговорюють ситуацію та пропонують оптимальні шляхи вирішення педагогічної проблеми, адже, на думку багатьох учених і педагогів-практиків, саме на цьому етапі групова форма організації навчання є найбільш ефективною.

Як стверджує більшість науковців і показує практика, робота в групах (від 3 до 10 осіб) є дуже перспективною формою роботи на заняттях, адже вона має багато переваг. Групі студентів пропонується розв’язати навчальне завдання, а для цього їм треба проаналізувати ситуацію, знайти необхідну інформацію, перевірити знайдені дані, оцінити результат своєї роботи [5]. Отже, відбувається активна взаємодія учасників навчально-виховного процесу. І навіть якщо в групі буде домінувати один чи більше студентів, інші будуть намагатися підвищити свій престиж в їх очах. “В умовах групового вирішення завдань диференціація – “природна”, і це дає змогу не загострювати в студентів почуття ущемленості” [6, с. 83]. Працюючи разом, маючи спільну мету, студенти вчать прислухатися до інших, поважати чужу думку і при цьому набувати впевненості в собі. Це особливо актуально для майбутніх викладачів початкових класів, адже перед ними незабаром постане схожа проблема і тоді, спираючись на власний досвід, керуючись власними сформованими уміннями й навичками, вони будуть свідомо та впевнено підходити до розв’язання подібних завдань.

Групову роботу широко застосовують у всьому світі. Західна школа здійснює коопероване (взаємне) навчання студентів. Як стверджує І. Підласий, який досліджував це питання, щоб навчання за цим методом було успішним, треба дотримуватися ряду характеристик, а саме: освоюючи академічний матеріал,

студенти повинні працювати командою; кожна група повинна мати у своєму складі і відмінників, і “середняків”, і таких, що відстають; команди мають бути різнорідними за статтевою ознакою (у педагогічному коледжі, де переважно навчаються дівчата, цієї умови важко дотримати); повинна бути передбачена система заохочень як для всієї групи, так і для окремого студента [3, с. 504]. Колективне навчання має стати невід’ємною частиною навчального процесу в педагогічному коледжі, адже в процесі допомоги іншим учасникам групи в освоєнні матеріалу студенти набувають практичного досвіду викладацької діяльності.

Ще одна форма роботи – робота в парах – застосовується з метою вирішення завдань з будь-якої фахової дисципліни. Це традиційна форма роботи на заняттях з методики викладання іноземної мови, передусім через комунікативну спрямованість іншомовної підготовки. За її допомогою викладач, наприклад, організовує пошук необхідної інформації, дискусію, взаємонавчання та взаємоперевірку. Під час одночасної роботи всіх студентів у парах викладач має змогу слідкувати за навчальним процесом кожного студента.

Важливо, щоб студенти педагогічного коледжу оволоділи вмінням різними способами здобувати нові знання, мати та відстоювати свою позицію, щоб у них був сформований пізнавальний інтерес. Цього можна досягти, організувавши навчальну дискусію в парах. Однією з найважливіших умов ефективності навчальної дискусії, на думку І. Підласого, є попередня та ґрунтовна підготовка до неї студентів як у змістовому (тобто накопичення необхідних знань з теми майбутньої дискусії), так і формальному відношенні (виборі форми викладу цих знань). Тому викладач має заздалегідь подбати про розвиток у студентів умінь ясно й точно викладати свої думки, чітко та однозначно формулювати запитання, наводити конкретні докази, заперечувати опонентам тощо [3, с. 485]. На жаль, більшість сучасних підлітків майже не володіє цими вміннями. Тому, щоб через чотири роки навчання в педагогічному коледжі студенти настільки оволоділи цими вкрай необхідними для вчителя вміннями, викладачі всіх фахових дисциплін коледжу мають бути неодмінно задіяні в цій роботі.

У практиці початкової школи широкого застосування набула індивідуально-масова форма роботи на уроці: всі учні повторюють уголос правило, читають синхронно з метою формування техніки читання, прописують букви тощо. Тому викладачі коледжу мають сформувати в студентів вміння організовувати індивідуально-масове виконання навчальних завдань. Ця форма роботи має багато спільного з фронтальною, але, на відміну від останньої, за словами О. Вишневецького, забезпечує одночасну участь у праці всіх учнів, інтенсифікує навчально-виховний процес, підвищує коефіцієнт корисності навчального часу. Крім того, як зазначає вчений, ця діяльність залишає підлітка насамоті з навчальним завданням, вимагає від нього самостійних, часто творчих дій з метою її вирішення. Активізуються механізми синтезу-аналізу, відбувається відбір необхідної інформації, пошук своїх способів досягнення результату тощо. У цьому процесі на межі своїх можливостей реалізуються психічні, духовні, фізичні та соціальні функції особистості. Тому є всі підстави вважати, що індивідуально-масові форми роботи – досить ефективний педагогічний засіб їх розвитку [6, с. 82].

Висновки. Під час викладання фахових дисциплін у педагогічному коледжі викладачі мають застосовувати всі форми роботи на своїх заняттях, попере-

дньо проаналізувавши переваги й недоліки кожної форми щодо успішної реалізації того чи іншого навчального завдання на занятті. Ще раз підкреслимо: всі форми, адже для майбутньої педагогічної діяльності студентів коледжу велике значення має власний приклад викладачів. Ще видатний чеський педагог Ян Амос Коменський стверджував: “Без прикладу нічого не навчишся” [1].

Література

1. Красновский А.А. Ян Амос Коменский / А.А. Красновский. – М., 1953.
2. Мазуренко В.О. Особливості впливу організаційних форм навчання на на результативність навчального процесу [Електронний ресурс] / В.О. Мазуренко, І.О. Ведмедєв, І.В. Ємець. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2009_1n/104.pdf.
3. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підруч. для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий. – К. : Слово, 2006. – 616 с.
4. П’ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі [Електронний ресурс] / Г.П. П’ятакова, Н.М. Заячківська. – Режим доступу: http://tourlib.net/books_others/redtechnol3.htm.
5. Ратовська С.В. Теоретико-методичні етапи дослідження групової навчальної діяльності школярів [Електронний ресурс] / С.В. Ратовська. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_13_1/doc_pdf/Ratovs'ka_st.pdf.
6. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. для ВНЗ / О. Вишневський. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К., 2008. – 568 с.

КІСЕНКО О.О.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Істотні економічні, політичні та соціально-культурні перетворення на сучасному етапі розвитку України актуалізували потребу у фахівцях, а саме в соціальних працівниках, які володіють системними соціальними знаннями, досвідом прогнозування перспективного розвитку соціальних відносин, підготовки й обґрунтування продуктивності комплексних соціальних рішень в умовах євроінтеграції та глобалізації. Задоволення цієї потреби великою мірою залежить від ефективності системи вищої професійної освіти, оскільки саме вона спрямована на підготовку висококваліфікованих фахівців із нових спеціальностей, зокрема в галузі соціології, здатних до професійного зростання та професійної мобільності на національному й міжнародному ринку праці. Саме тому пріоритетна роль на сучасному етапі розвитку суспільства належить надзвичайно актуальній і водночас досить складній проблемі вдосконалення системи підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ.

У вивчення проблеми концептуальних засад фахової підготовки майбутніх соціальних працівників вагомий внесок зробило багато дослідників, науковців та соціальних педагогів-практиків, серед них: А. Вербицький, Т. Зуйкова, О. Леонтєв, М. Лукашевич, В. Симонов, О. Холостова, О. Цокур та ін. Властивий сучасному розвитку цивілізації динамізм, нарощування її культурного потенціалу, мінливість змісту професійної праці соціальних працівників вимагають фахівця нового типу, здатного не тільки обслуговувати наявні виробничі та соціальні технології, а й бути активним суб’єктом інноваційної діяльності, як у межах своєї держави, так і в умовах євроінтеграції.

Мета статті – розкрити концептуальні засади фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах вищої школи.

Теоретичне дослідження дало змогу зробити припущення, що сучасна система соціального захисту України змінює своє обличчя, звільняючись від стереотипів, адаптуючи найкращі зразки вітчизняного та зарубіжного досвіду. Соціально-політичні й економічні зміни в українському суспільстві спонукають до практичного вирішення проблем соціального захисту населення. Водночас існує потреба в докорінних змінах у проведенні соціальної політики в Україні, що викликає необхідність звернення до світового досвіду, зокрема, в аспекті використання технологій та методів соціальної роботи, як зазначає у своїй роботі А. Бандура [1].

Творча й активна природа людського існування по-різному інтерпретується та враховується в різноманітних технологіях соціальної роботи, які об'єднуються навколо соціальних концепцій. Спираючись на погляди сучасних дослідників, фахову підготовку майбутнього соціального працівника можна визначити як практико-орієнтоване теоретичне обґрунтування соціальної роботи, яке базується на розумінні використання різних парадигм теорії соціальної роботи з урахуванням конкретної соціально-історичної ситуації, можливостей здійснення соціального захисту тих, хто потребує допомоги [15, с. 30].

По-перше, розглянемо поняття соціальної роботи в контексті витоків її розуміння. У XIX–XX ст. з моменту перших спроб теоретичного обґрунтування соціальної роботи, набули поширення близько двох десятків концепцій її наукового осмислення. У зарубіжній науковій літературі існує два підходи до визначення таких концепцій.

З позиції суб'єктно-об'єктного підходу визначають індивідуальну, групову, обцинну соціальну роботу та напрям соціального планування й адміністрування [7]. За ознакою спорідненості із суміжними науками про людину та суспільство вирізняють три основні групи моделей, які включають відповідні технології: соціолого-орієнтовані, комплексно-орієнтовані та психолого-орієнтовані, кожна з яких дає змогу побачити наявність зв'язків з відповідними науками про людину (соціологією, психологією, педагогікою тощо), використовує свої форми й методи впливу на особистість або групу, вирішуючи їх соціальні проблеми. Треба зазначити, що визначення технологій та моделей соціальної роботи за ознакою спорідненості із суміжними науками має універсальніший характер і значною мірою вбирає в себе критерії визначення за суб'єктно-об'єктною ознакою, оскільки як для групової, так і для індивідуальної роботи можна використовувати ті чи інші поєднання теоретичних підходів [12].

Психолого-орієнтовані технології соціальної роботи спрямовані на допомогу клієнту шляхом оптимізації його власних зусиль для впливу на ситуацію. При цьому важливу роль відіграє минулий досвід індивіда, що сягає корінням у дитинство та юність і вплив якого зазвичай не завжди усвідомлюється людьми. Особистий досвід сприяє формуванню стилю поведінки людини, рівня її адаптації до навколишнього середовища, що співвідноситься з психоаналітичною теорією З. Фрейда [16].

Зауважимо, що до психолого-орієнтованих належать психодинамічна, екзистенційна, гуманістична, рольова, комунікативна, кризис-інтервентна, проблемно-орієнтована та біхевіористська концепції.

Так, одними з найпоширеніших у цьому напрямі соціальної роботи є психодинамічні технології, які почали застосовуватися ще у 20-х рр. XX ст., і можуть використовуватися в усіх сферах соціальної роботи. В основу психодинамічної

концепції було покладено можливості психоаналізу. Розглядаючи ситуацію в контексті проблем особистості та соціальних відхилень, за допомогою психоаналізу можна діагностувати динаміку особистісних та соціальних змін у їх взаємодії, прогнозувати подальший розвиток такої взаємодії та її вплив на стан клієнта [10]. Відносини соціального працівника й клієнта в межах психодинамічної концепції характеризуються використанням таких технологій, як: індивідуалізація клієнта; оцінювання специфіки проблеми, що виникла; діагностика її гостроти; використання недирективної терапевтичної технології надання допомоги [9].

Під впливом Ж.-П. Сартра, А. Камю та В. Франкла сформувалися екзистенційні технології соціальної роботи. Під час аналізу поведінки клієнта особливої уваги потребує те, як він сприймає та інтерпретує свої уявлення про навколишній світ, як оцінює власний соціальний статус. Потреба в допомозі виникає тоді, коли уявлення клієнта про зовнішній світ не відповідають реаліям унаслідок формування неадекватного уявлення про власний соціальний статус, що зазвичай відбувається під впливом минулого соціального досвіду. Підвищення уваги до девіантних відносин і поведінки, а також розширення сфери взаємодії психосоціальної та структурної соціальної роботи призвели до подальшого розвитку екзистенційних технологій. Їх ефективність виявляється при вирішенні проблем етнічних груп, які страждають від суперечності між їх особистісними реконструкціями зовнішнього світу, сформованими під впливом минулого соціального досвіду, та їх новим соціальним оточенням [2].

А. Маслоу, К. Роджерс та Ф. Перлс розглядали людину як цілісну особистість, що перебуває у взаємодії зі своїм оточенням, сформували соціальну технологію гуманістичної моделі соціального працівника. Використовуючі ці технології, соціальний працівник, насамперед, прагне переконати клієнта у своїй щирій зацікавленості в його проблемах, позитивному ставленні до нього, намагається співчувати його емоційному сприйняттю ситуації, що виникла, або світу в цілому [9].

Комунікативні технології соціальної роботи, в основу яких покладено розробки О. Свенцицького, О. Леонтьєва та О. Лурії, передбачають аналіз структури засобів комунікації, які полегшують або ускладнюють спілкування, а також характеру спілкування людей у процесі комунікації. У цьому розумінні комунікативні технології є підставою для виявлення всіх зв'язків клієнта та визначення їх ефективності, особливо в тих групах і ситуаціях, які є ціннісно значущими для індивіда (це, насамперед, родина та інші групи первинного оточення особистості) [7].

До комунікативних технологій належать: 1) постановка запитань з метою отримання інформації від клієнта; 2) оцінка отриманої інформації соціальним працівником (він може її приймати, відхилити, вибірково або нейтрально до неї ставитися); 3) подання інформації клієнту у вигляді певних “порцій”, завдяки чому соціальний працівник показує, що він приймає інформацію, але кінцеву оцінку зробить наприкінці повідомлення; 4) корегування інформації щодо конкретної проблеми, яку клієнт отримує з різних джерел, що суперечливо або несумлінно дають клієнту цю інформацію [5].

Культурологічні технології соціальної роботи, створені П. Сорокіним та підтримані провідними науковцями західно-європейської культурної традиції (П. Бурдьє, Е. Гідденсом, Н. Луманом, Дж. Смелзером та ін.), побудовані на ідеї системоутворювальної ролі культури для визначення характеру та динаміки

життєздійснення суспільства й людини. Відповідно до теорії соціокультурної динаміки П. Сорокіна, дійсність розглядається як процес закономірних змін, який усередині соціокультурних підсистем має суперечливий характер [14].

Вивчаючи вплив соціальних потрясінь на поведінку особистості, П. Сорокін висунув “принцип поляризації”, згідно з яким тенденція до моральної індивергентності та рутинної поведінки посилюється в періоди загострення суспільних криз, коли більшість людей шукає гедоністичного задоволення, відповідного йому сенсу життя. Зауважимо, що людина тут розглядається як невід’ємна частина того культурного середовища, тих соціокультурних традицій, які зумовлюють її розвиток та характерні для неї проблеми [11].

Особливе місце посідають соціально-педагогічні технології системи соціальної роботи, які ґрунтуються на ідеї допомоги шляхом виховного впливу на соціалізацію індивіда або соціальної групи, яка здійснюється через систему соціальних інститутів: сім’ю, школу, позашкільні заклади. Ці інститути мають корегувати формування соціальних якостей особистості відповідно до суспільно значущих цінностей, обмежувати або активізувати вплив тих чи інших факторів. Прибічники соціально-педагогічного підходу соціальної роботи спираються на те, що виховання – це частина процесу соціального становлення людини, свідомий цілеспрямований вплив на індивіда, соціальну групу з боку суб’єктів виховної діяльності, які ставлять собі за мету набуття вихованцями певних соціальних якостей [13, с. 61].

Саме школа починає формувати соціальний статус людини, допомагаючи їй адаптуватися до життя суспільства на різних рівнях та етапах її розвитку. Науковці акцентують увагу на тому, що відповідно до цього реалізуються такі функції соціальної роботи, як: профілактична, прогностична та функція соціального контролю. Школа, з одного боку, сприяє формуванню “автономних” соціальних суб’єктів, а з іншого – розвиває “структуру розумного”, в межах якої індивіди можуть існувати, не вступаючи в конфлікт із суспільством. У цьому разі метою соціальної роботи є соціально-психологічна реабілітація індивіда та оптимізація механізмів реалізації його можливостей і потреб.

Серед педагогічних технологій роботи виділяють три основні групи: 1) технології формування свідомості особистості (понять, суджень, переконань, оцінок); 2) технології організації пізнавальної, практичної діяльності та поведінки (доручення, завдання, вправи, створення спеціальних виховних ситуацій); 3) технології стимулювання діяльності та поведінки індивіда (оцінка, заохочення, осуд тощо). Треба сказати, що головною особливістю цих технологій є те, що вони застосовуються, як правило, у певних сполученнях та спрямовані на розвиток особистості, її соціалізацію, одночасно впливаючи на її свідомість, діяльність і поведінку [3].

Розглянувши основні технології й методи соціальної роботи, що використовуються в сучасній світовій системі соціальної роботи, треба зазначити, що сучасний рівень життя висуває вимоги до змісту й структури професійної освіти майбутніх соціальних працівників.

Зі світового досвіду відомо два варіанти освітньої й професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: послідовна та паралельна. Вони мають право на існування, але в кожного є свої плюси й мінуси. Вибір того чи іншого варіанта може визначатися співвідношенням у тій чи іншій спеціальності змістовних і операційних компонентів професійної діяльності. Можлива однорівнева й багаторівнева побудова того чи іншого етапу безперервної професійної

освіти. Останнім часом, якщо для цього є всі необхідні умови, перевага віддається багаторівневій підготовці, що забезпечує широкий та усвідомлений вибір спеціальностей і спеціалізацій, які створюють реальні можливості конкурсного відбору для здобуття освіти й кваліфікації на подальших ступенях, що дають змогу забезпечити дієву спадкоємність і відкритість усієї системи освіти [17].

Структура сучасної вітчизняної соціологічної освіти повинна різко змінити співвідношення між аудиторними заняттями й самостійною роботою студентів, збільшити кількість курсів за вибором, істотно підвищити питому вагу практичних і лабораторних занять [4, с. 98].

У ході підготовки майбутніх соціальних працівників треба реалізовувати поєднання цілей і завдань соціального замовлення на фахівця й сучасну орієнтацію на особистість як основну цінність суспільства.

У зв'язку із цим головна вимога, яка повинна бути висунута щодо змісту вищої соціологічної освіти, – це посилення її фундаментальності. Саме фундаментальність освіти є основою компетентності й мобільності майбутнього фахівця. Тільки здобувши фундаментальну освіту, майбутній соціальний працівник як фахівець має нагоду успішно займатися подальшою самоосвітою, свідомо перебудовувати свою професійну діяльність, відповідати різноманітним запитам суспільства. Тільки фундаментальність соціологічної освіти створить реальну можливість наповнення програми підготовки майбутнього соціального працівника змістом, який забезпечує відповідність вимогам до фахівця на цьому етапі [18].

Орієнтація на особистість як соціальну цінність суспільства передбачає подальшу гуманізацію соціологічної освіти, яка не зводиться тільки до введення в її зміст нових гуманітарних навчальних дисциплін, також як диференціацію їх змісту відповідно до запитів особистості, так і варіативність та відкритість системи освіти, що дійсно дає змогу зробити особистість майбутнього соціального працівника справжньою цінністю [6].

Висновки. Сучасні технології фахової підготовки майбутнього соціального працівника: соціолого-орієнтовані, комплексно-орієнтовані, індивідуальні та групові – дають змогу побачити зв'язки з відповідними науками, використовують відповідні форми та методи впливу на особистість.

Під час професійної підготовки майбутнього соціального працівника треба враховувати практико-орієнтоване обґрунтування соціальної роботи, використання різних парадигм теорій та технологій.

У процесі фахової підготовки майбутнього соціального працівника необхідно поєднувати цілі та завдання соціального замовлення й сучасну орієнтацію на особистість.

Головна вимога до змісту фахової підготовки майбутнього соціального працівника – фундаментальність, яка є основою компетентності й мобільності майбутнього фахівця. Тільки фундаментальність вищої освіти створить умови для оновлення фахової підготовки майбутнього соціального працівника, який задовольнятиме вимоги сьогодення.

Література

1. Бандура А. Принципы социального научения / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М. : Просвещение, 1984. – С. 55–60.
2. Бернлер Г. Теория социально-психологической работы / Г. Бернлер, Л. Юнссон. – М. : РУ ВНИИМ, 1992. – 342 с.
3. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: формирование мотивации / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 101–107.

4. Зуйкова Т.А. Модернизация высшего социологического образования (управленческий аспект) : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.02 “Методология та методи соціальних досліджень” / Т.А. Зуйкова. – М., 2005. – 167 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – 584 с.
6. Лукашевич М.П. Теория і методи соціальної роботи / М.П. Лукашевич, І.І. Мигович. – К. : МАУП, 2002. – 136 с.
7. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
8. Морено Я. Психодрама / Я. Морено. – М. : Эксмо-Пресс, 2001. – 528 с.
9. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року : Наказ Міністерства освіти і науки України // Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті.
10. Перлс Ф. Опытты по психологии самосознания : практикум по гештальттерапии / Ф. Перлс. – М. : Гиль-Эстель, 1993. – 260 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
12. Симонов В. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом : підручник / В. Симонов ; [за заг. ред. В. Симонова]. – М. : Роспедагенство, 1997. – 264 с.
13. Українець П.П. Социальная работа: Теория и организация : підручник / П.П. Українець ; [за заг. ред. П.П. Українця]. – Мн. : Тетра Системс, 2005. – 288 с.
14. Социальная работа: теория и практика : підручник / [за заг. ред. Е.И. Холостова]. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 427 с.
15. Сорокин П.А. Социокультурная динамика и эволюционизм / П.А. Сорокин. – М. : Просвещение, 1996. – 392 с.
16. Теории социальной работы на пути к самоопределению, образованию и практике / [за заг. ред. С.И. Григорьева]. – М. : Изд-во АСОПиР, 1994. – 136 с.
17. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд. – М. : Изд-во СГУ, 2000. – 669 с.
18. Цокур О.С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 “Теория та методика професійної освіти” / О.С. Цокур. – Одесса, 1998. – 520 с.

КОВАЛЕНКО Ю.О.

ОБґРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що вчені по-різному підходять до визначення понять “готовність”, “готовність до професійної діяльності”.

Науковці розглядають поняття “готовність фахівця” як інтеграційну характеристику мотивації до виду діяльності, професійних знань і вмінь, педагогічної інноватики, особистісних якостей і творчих здібностей [1, с. 31]; як здатність до продуктивної реалізації набутих знань, умінь, навичок, а також дієвий стан, який активізує діяльність і дає можливість приймати самостійні рішення під час незвичайних ситуацій [4]; як риса особистості [3].

За визначенням В.А. Семиченко, готовність до професійної діяльності – психічний стан, який включає:

- операційну готовність – негайну передстартову активізацію людини, її включення на необхідному рівні в діяльність;
- функціональну готовність – усвідомлення людиною своїх цілей, оцінка наявних умов, визначення найімовірніших способів дії;
- особистісну готовність, що включає пролонговану високу активність особистості при включенні в трудовий процес, прогнозування необхідності й розподілу в часі мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, оцінювання ймовірності досягнення життєвих успіхів через діяльність [5, с. 99].

Науковці аналізують професійну готовність студентів до фізичного виховання дітей як цілісне явище, інтегральну ознаку, якісне утворення, що включає

до свого складу наявність професійних знань, умінь та навичок, здатність до життєдіяльності на засадах здорового способу життя, формування й розвиток специфічних здібностей, зацікавленості фахівця в передачі своїх знань іншим, позитивного ставлення до цього виду діяльності, розвиток умінь оволодіння способами та прийомами навчання й виховання, розвиток самоконтролю та самооцінки своєї діяльності.

У науковій літературі також існують розбіжності у визначенні компонентів професійної готовності та їх змісту.

Вчені вважають, що структура професійної готовності майбутніх фахівців формується під впливом зовнішніх і внутрішніх умов, а кожен компонент має свій специфічний зміст [2, с. 115].

Мета статті – теоретично обґрунтувати структуру професійної готовності майбутніх фахівців до фізичного виховання дітей дошкільного віку на факультетах фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Під професійною готовністю майбутніх фахівців до фізичного виховання дітей дошкільного віку ми будемо розуміти інтегративну особистісну характеристику як інтегративну професійно-особистісну характеристику майбутнього фахівця, яка відображає його мотивацію до фізичного виховання дітей у дошкільному навчальному закладі та до самостійних занять фізичними вправами; рівень засвоєння професійних теоретичних і методичних знань (щодо вікових анатомо-фізіологічних, психофізичних особливостей дітей дошкільного віку, рівня їх здоров'я та фізичної підготовленості); рівень володіння вміннями та навичками щодо впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій у роботу дошкільного навчального закладу; рівень розвитку професійно значущих особистісних якостей; рівень стану здоров'я, відповідно до вимог професійної діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання дітей дошкільного віку дав змогу виділити такі структурні компоненти готовності фахівців із фізичного виховання дітей дошкільного віку: мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісний та здоров'язбережний.

Розглянемо більш детально виділені нами компоненти професійної готовності майбутнього фахівця до фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Мотиваційний компонент. Він визначається мотиваційно-ціннісним ставленням до майбутньої професійної діяльності, установкою на реалізацію особистісно орієнтованої взаємодії з дітьми, потребою в здоровому способі життя, який становить ядро і є логічною підставою особистості фахівця, що визначає його соціальну та професійну позиції.

На сучасному етапі розвитку суспільства особливо зросла потреба в цілеспрямованій діяльності зі збереження та зміцнення здоров'я самих майбутніх фахівців і підвищення їх професійної компетентності у сфері здоров'язбереження. Тобто в майбутніх фахівців фізичного виховання необхідно формувати динамічний стереотип діяльності й поведінки, що сприяє здоровому способу життя та визначає дбайливе ставлення до власного здоров'я й здоров'я інших людей, насамперед дітей. Доведено, що здоров'я людини на 60–70% залежить від соціальних чинників. Для студентів такими є освітні технології, стиль та особистий приклад роботи викладачів, реалізація установки на потребу в здоровому способі життя. Треба особливо наголосити на тому, що актуальне створен-

ня здоров'язбережного простору в педагогічних навчальних закладах, тому що саме в них (на жаль, з низки причин меншою мірою в сім'ї) можна довести до свідомості молоді цінності здорового способу життя з тим, щоб у майбутньому вона могла формувати основи культури здоров'я у вихованців дитячих садів. І дійсно, нашим випускникам належить упроваджувати в практику роботи дошкільних навчальних закладів здоров'язбережні технології, моделювати для кожної дитини "запас міцності" здоров'я. На жаль, сьогодні турбота про здоров'я дошкільників відходить на другий план порівняно з такими цінностями, як високий рівень навчання, вихованість, розвиток особистості.

Ми вважаємо, що студентський вік характеризується найвищою соціальною активністю, високим рівнем пізнавальної мотивації, що і створює сприятливі передумови для формування і самого здоров'я, і потреби в здоровому способі життя. Упевнені, що виховання культури здоров'я майбутнього педагога зараз є пріоритетним напрямом у професійній підготовці фахівців фізичного виховання дошкільників. Під культурою здоров'я майбутніх фахівців фізичного виховання дітей дошкільного віку ми розуміємо не тільки інформованість студента у сфері здоров'язбереження, що досягається в результаті навчання, а й практичне втілення потреби вести здоровий спосіб життя, піклуватися про власне здоров'я та здоров'я інших людей, а також мати оптимальний рівень фізичної підготовленості.

Певні привілеї в цьому напрямі має факультет фізичного виховання, де переважна більшість дисциплін сприяє формуванню в студентів потреби займатися фізичними вправами на різних професійних рівнях, а більшість викладачів на факультеті в минулому займалася спортом на професійному рівні й має звання майстрів спорту міжнародного класу, майстрів спорту України, спортивні розряди I–III рівнів.

Ми наголошуємо на тому, що випускник з вищою професійною освітою повинен мати високий рівень фізичної підготовленості, володіти уміннями й навичками фізичного вдосконалення, повинен бути готовим до забезпечення охорони життя, власного здоров'я, здоров'я дітей та інших людей, здійснення здоров'язбережних функцій керівництва фізкультурно-оздоровчою діяльністю дітей.

За час навчання у вищому навчальному закладі викладачі повинні не тільки озброїти студента знаннями у сфері здоров'язбереження, а й сформувати в нього ціннісні орієнтири, у тому числі потребу в підвищенні рівня власного здоров'я та здоров'я своїх вихованців, а також сприяти вдосконаленню власного рівня фізичної підготовленості.

Спортивна спрямованість студентів, які займаються спортом, повинна викликати інтерес до фізкультурно-педагогічної діяльності, бажання зробити сильними, бадьорими, здоровими інших людей, зокрема дітей.

Функцію стабілізації та стимулювання фізичної активності виконує компонент індивідуального досвіду, зберігаючи й закріплюючи результати рухової діяльності. Саме в компоненті індивідуального досвіду локалізується механізм розвитку фізичної активності, її направленої зміни на основі закріплення результатів взаємодії з педагогом. Саме такі умови створені на факультеті фізичного виховання в Запорізькому національному університеті.

Особистісний компонент. Цей компонент включає комунікативну компетентність, тобто емпатійні й перцептивні навички, здатність встановлювати

емоційно позитивний контакт з дітьми в різних видах діяльності, діяти не тільки на основі “афективного розуміння”, а й з позиції дитини, відповідним чином змінюючи свою поведінку у відповідь на її реакцію, вміння створювати сприятливу емоційну атмосферу, у думках ставити себе на місце дитини, виявляти гнучкість у вирішенні конфліктних ситуацій, переконливо відстоювати свою думку, вміння управляти своїми діями та діями дитини, вміння налаштовувати дітей на виконання завдань, вміння зацікавити і залучити дітей до занять фізичною культурою та спортом, встановлювати контакт із членами колективу, брати участь у суспільному житті колективу; творчо підходити до вирішення педагогічних завдань, здатність діяти, вміння оцінювати власні дії, уміння займатися самовдосконаленням у своїй фаховій діяльності.

Рефлексія спрямована на осмислення своїх власних дій, їх цілей, змісту, методів, результату, причин і наслідків, тобто на самопізнання шляхом самопостереження, самоаналізу.

Когнітивно-діяльнісний компонент. Він включає рівень теоретичної й практичної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання дітей дошкільного віку.

З метою визначення критеріїв вимірювання знань варто, перш за все, позначити їх межі. Вони можуть бути окреслені в рамках навчальної дисципліни або системи навчальних курсів. На наш погляд, доцільним є вибір меж знань у рамках системи навчальних курсів. Це дає можливість охоплення як базових, так і варіативних компонентів знань.

Іншим підходом до оцінювання знань є вибір їх виду. Дотримуючись загальнотеоретичних уявлень у цьому питанні, ми виділяємо загальнонаукові та професійні знання. Оскільки в професійних знаннях фокусуються і методологічні, і загальнонаукові, варто зосередити увагу на оцінюванні професійних знань.

Майбутній фахівець із фізичного виховання дітей дошкільного віку повинен володіти знаннями з: дошкільної педагогіки; дошкільної психології; анатомії; фізіології; біохімії; біомеханіки; фізіології спорту; гігієни загальної; гігієни фізичного виховання; основ оздоровчого харчування; лікувальної фізичної культури; гімнастики з методикою викладання; спортивних ігор з методикою викладання; легкої атлетики з методикою викладання; плавання з методикою викладання; оздоровчих видів плавання в дошкільних закладах; туризм з методикою викладання; рухливих та національних ігор; музритміки з елементами хореографії; масажу; аеробіки; основ валеології; нетрадиційних методів оздоровлення дітей дошкільного віку; теорії та методики фізичного виховання дітей дошкільного віку; комплексного контролю за фізичним станом дітей дошкільного віку; організації оздоровчої роботи в дошкільних навчальних закладах; фізичного виховання в дошкільних закладах різного типу.

Майбутній фахівець із фізичного виховання дітей дошкільного віку повинен володіти такими вміннями та навичками:

- володіти технікою виконання рухів, що використовуються в роботі з дітьми;
- здійснювати грамотне планування всієї роботи з фізичного виховання в кожній віковій групі;
- володіти професійною самооцінкою, постійно вдосконалюючи свою професійну майстерність;

- володіти методами контролю за забезпеченням достатніх і допустимих навантажень як для всієї групи, так і для окремих дітей;
- уміти проводити діагностику рухового розвитку та фізичного стану дітей;
- аналізувати отримані результати рухової підготовленості дітей, розвиток фізичних якостей;
- формулювати завдання фізичного виховання й визначати першорядні з них;
- застосовувати нетрадиційні методи оздоровлення;
- виконувати свою діяльність у дошкільних навчальних закладах різного типу;
- використовувати в роботі з дітьми сучасне обладнання;
- організувати процес фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі за певною системою, вибираючи найдоцільніші засоби, методи, форми роботи з урахуванням рівня розвитку дітей;
- забезпечувати профілактику травматизму;
- організувати власну діяльність і поведінку;
- помічати зміни в психофізичному стані дітей;
- заздалегідь визначати та формулювати мету майбутньої діяльності;
- заздалегідь планувати свою діяльність, добір вправ і послідовність подання їх тим, хто займається;
- заздалегідь продумувати раціональне використання інвентарю, підручних засобів, готувати допоміжні вправи та вправи, що підводять;
- створювати педагогічні умови для успішного розвитку дітей;
- здійснювати навчання дітей рухам, рухливим, спортивним іграм;
- організувати та проводити всі форми фізичного виховання й активного відпочинку дітей;
- організувати та проводити семінари, практикуми, консультації для вихователів з метою підвищення методичного рівня їх роботи з фізичного виховання;
- здійснювати зв'язок дошкільного навчального закладу із сім'єю з питань фізичного виховання, вести серед батьків пропаганду знань з основ здорового способу життя дітей.

Здоров'язбережний компонент. Визначається рівнем фізичного здоров'я та професійної фізичної підготовленості майбутніх фахівців.

Ми вважаємо, що одним із головних завдань вищого навчального закладу, який готує майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, зокрема до фізичного виховання дітей дошкільного віку, є формування суб'єкта професійної діяльності, який здатен постійно підвищувати рівень власного здоров'я, його потенціал, засвоювати знання з організації власної фізичної активності та суспільної фізкультурної практики.

Особливо ми наголошуємо на тому, що вдосконалення та оптимізацію процесу підвищення рівня фізичної підготовленості фахівця з фізичної культури варто розглядати як основу формування професійно значущих навичок, без яких досягнення вершин професійної готовності неможливе навіть теоретично.

Ми поділяємо думку науковців, які вважають, що негативний стан фізичного здоров'я та фізичної підготовленості фахівців фізичного виховання та спорту не дає їм змогу повністю реалізувати свій творчий потенціал.

Висновки. Отже, структурними компонентами професійної готовності майбутніх фахівців до фізичного виховання дітей дошкільного віку визначено: мотиваційний (сформованість інтересу й потреб до майбутньої професійної діяльності, у здоровому способі життя); когнітивно-діяльнісний (професійні знання, вміння та навички); особистісний (професійно значущі якості особистості); здоров'язбережний (стан фізичного здоров'я, рівень функціональної підготовленості організму) компоненти.

Для подальших досліджень із цієї проблеми вважаємо за потрібне вивчити етапи формування професійної готовності майбутніх фахівців до фізичного виховання дітей дошкільного віку в умовах факультетів фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Література

1. Даниленко Л.І. Інноваційний освітній менеджмент : навч. посіб. / Л.І. Даниленко. – К. : Главник, 2006. – С. 31.
2. Петренко С.А. Модель підготовки майбутнього вихователя до формування і основних рухових умінь та навичок у дошкільників / С.А. Петренко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Глухів : ГДПУ, 2005. – Вип. 6. – С. 110–115.
3. Платонов К.К. Об изучении и формировании личности учащегося / К.К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1966. – 224 с.
4. Разборова Л.И. Психологические особенности формирования готовности студентов педагогических вузов к работе в дошкольных учреждениях / Л.И. Разборова. – М. : Просвещение, 1979. – 67 с.
5. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль “Направленность” / В.А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – С. 99.

КОШЕЛЕВА Н.Г.

НОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ У ВНЗ

Вітчизняна суспільна ситуація, яка склалася на початку ХХІ ст., характеризується трансформаційними тенденціями й високим рівнем невизначеності соціально-економічних процесів, їх мінливістю та постійними ускладненнями, що зумовлює необхідність перегляду й реформування цілей і змісту вищої економічної освіти. Результати аналізу практичного досвіду професійної підготовки майбутніх економістів у ВНЗ дали змогу виявити суперечності між традиційною технологією навчання, орієнтованою на здобуття студентами теоретичних знань з ряду дисциплін та вимогами професії вміти виконувати фахові функції й завдання, багато з яких мають проектний характер. При цьому зміст цих функцій і завдань є інтегрованим, вимагає сформованості в економістів не стільки диференційованих знань і умінь з певної дисципліни, скільки узагальнених способів дій, що забезпечують ефективне виконання професійної діяльності, – фахових компетенцій [3]. Незважаючи на увагу науковців до розробки дидактичних положень компетентнісного підходу (Н. Бібік, А. Вербицький, Е. Зеер, Н. Кічук, О. Овчарук, А. Хуторський та інші) і наявний досвід їх запровадження в навчальну практику закладів освіти, залишається не повністю використаним значний потенціал застосування цього підходу в підготовці майбутніх економістів,

зокрема в аспекті формування у студентів проєктувальних економічних компетенцій. Завдяки наявності прямого зв'язку цих компетенцій зі змістом та способами здійснення майбутньої професійної діяльності ефективність їх формування набуває актуальності.

Друга виявлена нами суперечність полягає в тому, що випускники економічних ВНЗ при визначенні пріоритетів своєї майбутньої діяльності практично не виокремлюють як такі успішність її соціальної складової. Водночас зміст та сутність професійної діяльності вимагають сформованості у фахівців не лише професійної, а й соціальної компетентності, яку європейські експерти в галузі освіти визначають як інтегровану характеристику особистості, яка надає можливість людині активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з іншими соціальними суб'єктами, брати участь у соціально значущих проєктах та продуктивно виконувати соціальні ролі [2]. У зв'язку із цим слушними є пропозиції А. Вербицького щодо необхідності розробки й використання таких технологій навчання, які б забезпечували формування водночас і предметно-професійних, і соціальних якостей особистості майбутніх фахівців, тим самим даючи змогу подолати невідповідність між формами організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та професійної діяльності фахівців [1].

Необхідність розв'язання зазначених суперечностей, неповна розробленість у педагогічній теорії і практиці відповідних методів і засобів навчання зумовили *мету статті* – розкрити сутність і способи формування інтегрованих фахових компетенцій майбутніх економістів з урахуванням як предметного, так і соціального змісту їх майбутньої професійної діяльності.

Для реалізації поставленої мети, перш за все, треба визначити перелік фахових компетенцій, необхідних для ефективного виконання функцій і завдань, які є типовими для конкретних економічних посад. Отже, вимагають аналізу та зіставлення, по-перше, зміст і способи здійснення економічної праці на цих посадах; по-друге, цілі, зміст і технології фахової підготовки економістів у ВНЗ. Результати аналізу дають змогу відзначити таке.

1. Для подальшого виділення типових фахових економічних завдань та відповідних компетенцій важливим є визначення основних функцій економістів, класифікація яких, на нашу думку, виглядає таким чином: базові функції (інформаційна, аналітико-діагностична, планова, обліково-контрольна, виконавська); спеціалізовані функції (прогнозна, проєктна, фінансова, мотиваційна, координаційно-управлінська, організаційна).

2. Багато з перелічених функцій мають проєктну спрямованість (про що свідчить їх зміст, відтворений у відповідних фахових завданнях). Можливими об'єктами проєктної діяльності економістів можуть бути: національна економіка в цілому, конкретна галузь, підгалузь, підприємство, організація, фірма, їх підрозділи (цехи, ділянки, відділи, сектори, бюро тощо), певний вид ресурсів, система показників, норм, нормативів тощо. Результатами проєктної діяльності економістів можуть бути: оптимальний варіант економічної стратегії об'єкта; прогноз економічного розвитку на певну перспективу (довгостроковий, середньостроковий, короткостроковий); план (перспективний, річний тощо); економічна програма оптимізації використання ресурсів (трудових, матеріальних, фі-

нансових), маркетингу і збуту продукції, забезпечення її конкурентоспроможності; техніко-економічне обґрунтування бізнес-планів, проектів інвестицій, інновацій; система заходів (або захід) щодо підвищення ефективності управління, обліку, звітності й контролю, організації виробництва та праці, зниження витрат, зростання прибутку й рентабельності; сукупність прогресивних техніко-економічних норм і нормативів тощо. Реалізація цих завдань вимагає наявності функціональних проектувальних умінь, які мають бути сформовані під час фахової підготовки економістів у ВНЗ. Нами зроблено спробу визначити основний склад цих умінь, фрагмент якого подано в табл. 1.

3. Галузеві стандарти, що регламентують цілі і зміст вищої економічної освіти (освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) й освітньо-професійна програма (ОПП) спеціальності 6.030504 “Економіка підприємства” [5; 6]), містять значний потенціал для формування в майбутніх економістів цілого комплексу проектувальних знань і вмінь, який може бути реалізований у процесі їх підготовки у вищих навчальних закладах при вивченні дисциплін різних циклів за проектною технологією. При аналізі ОКХ виявлено, що в ній присутній цілий комплекс типових завдань діяльності економістів, які мають проектний характер (що підтверджує значущість наявності у фахівців відповідних проектувальних умінь, вимагає відповідного змісту фахової підготовки економістів у ВНЗ і має бути відтворено в ОПП). Підсумки аналізу останньої показують наявність у ній (а відповідно, і в навчальних програмах нормативних дисциплін, що вивчаються майбутніми економістами) ряду цілей і завдань, пов’язаних з формуванням певних проектувальних знань і вмінь у студентів.

Таблиця 1

Основний склад функціональних проектувальних умінь економістів (фрагмент)

Функції економістів, що мають проектний характер	Завдання проектного змісту в економічній діяльності	Функціональні проектувальні вміння економістів
Аналітико-діагностична	Визначення перспектив розвитку підприємства	1. Уміння оцінювати джерела забезпечення організації всіма видами ресурсів 2. Уміння оцінювати економічний потенціал, тенденції й динаміку розвитку організації на основі даних статистичної звітності, бухгалтерського обліку та спеціальних досліджень з використанням відповідних методик

Функції економістів, що мають проектний характер	Завдання проектного змісту в економічній діяльності	Функціональні проектувальні вміння економістів
Прогнозна	Економічне обґрунтування і прогнозування середньострокових показників	1. Уміння економічного обґрунтування та прогнозування середньострокових показників розвитку економіки в цілому. 2. Уміння прогнозувати обсяг випуску (реалізації) продукції, її асортимент (номенклатуру) на середньостроковий період
	Аналіз стану і динаміки попиту	1. Уміння визначати місткість ринку, прогнозувати попит на продукцію на середньостроковий період за відповідними методиками. 2. Уміння добирати й готувати матеріали для розробки маркетингового плану організації (підрозділу)
	Забезпечення необхідного рівня якості й конкурентоспроможності продукції	1. Уміння проводити моніторинг основних конкурентів організації на ринку, зокрема світовому. 2. Уміння забезпечувати конкурентоспроможність підприємства за допомогою аналізу макро- і мікросередовища організації, враховуючи державне регулювання й діяльність конкурентів. 3. Уміння прогнозувати заходи щодо підвищення конкурентоспроможності продукції на основі вивчення споживчих якостей продукції конкурентів

Функції економістів, що мають проектний характер	Завдання проектного змісту в економічній діяльності	Функціональні проектувальні вміння економістів
	Прогнозування діяльності організації	1. Уміння розраховувати обсяги діяльності й динаміку розвитку організації на основі довгострокового прогнозу. 2. Уміння прогнозувати, проектувати та здійснювати податкову політику підприємства. 3. Уміння складати перспективні програми соціально-економічного розвитку на основі виконаного прогнозу
Планова	Економічне обґрунтування поточних і оперативних планів діяльності	1. Уміння обґрунтовувати програму виробництва й обсяги діяльності з урахуванням особливостей застосування натуральних і вартісних показників у різних галузях, використовуючи відповідні методики. 2. Уміння коректувати обсяги, асортимент (номенклатуру) і сезонні ціни на продукцію за показниками сезонності
	Планування потреби в ресурсах (матеріальних, фінансових, трудових)	1. Уміння визначати потребу в матеріальних, трудових і фінансових ресурсах, необхідних для поточної діяльності, використовуючи матеріально-технічну документацію. 2. Уміння обґрунтовувати шляхи економії ресурсів, визначивши ефективність їх використання на основі відповідних методик

Функції економістів,	Завдання	Функціональні
----------------------	----------	---------------

що мають проектний характер	проектного змісту в економічній діяльності	проектувальні вміння економістів
	Планування розвитку і конкурентоспроможності організації	1. Уміння розраховувати продуктивність праці й обґрунтовувати заходи щодо її підвищення. 2. Уміння добирати та готувати матеріали для складання плану соціального розвитку колективу
	Розробка проекту бізнес-плану	Уміння розраховувати показники бізнес-плану (створення або реконструкції підприємства, освоєння виробництва нової продукції або видів діяльності, технічного переозброєння або реконструкції окремих виробництв) й оформляти проекти його розділів на основі діагностики внутрішніх підсистем і вивчення чинників зовнішнього середовища
Проектна	Моніторинг і впровадження нововведень та інвестиційних проектів	1. Уміння розробляти пропозиції щодо запровадження нововведень на основі їх моніторингу. 2. Уміння здійснювати урахування і контроль за запровадженням раціоналізаторських і новаторських пропозицій співробітників. 3. Уміння проводити техніко-економічне обґрунтування інвестиційних проектів. 4. Уміння вибирати об'єкти фінансових інвестицій

Продовження табл. 1

Функції економістів, що мають	Завдання проектного змісту	Функціональні проектувальні вміння
-------------------------------	----------------------------	------------------------------------

проектний характер	в економічній діяльності	економістів
	Розробка місії й стратегічних напрямів розвитку організації	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уміння формулювати місію організації з урахуванням її потенціалу на основі системного аналізу. 2. Уміння розробляти стратегічні цілі функціонування організаційних систем в умовах конкуренції. 3. Уміння розробляти стратегічні альтернативи розвитку організаційних систем з високим рівнем збалансованості їх складових на основі діагностики внутрішнього середовища організації й аналізу чинників зовнішнього середовища. 4. Уміння вибирати оптимальну стратегію з урахуванням прийняттого рівня ризику
Організаційна	Управління персоналом	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уміння розробляти плани розвитку персоналу, формувати трудові резерви організації. 2. Уміння аналізувати згуртованість колективу й розробляти заходи щодо його стабілізації. 3. Уміння розробляти пропозиції щодо розподілу повноважень в управлінні підрозділом, використовуючи принципи й методи організації управлінської праці. 4. Уміння розробляти проект делегування повноважень в управлінні підрозділом на базі інформації про можливості підлеглих

Продовження табл. 1

Функції економістів, що мають проектний характер	Завдання проектного змісту в економічній діяльності	Функціональні проектувальні вміння економістів
--	---	--

	Розробка ефективних систем мотивації і оплати праці	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уміння розробляти й запроваджувати комплексні сучасні багатоаспектні мотиваційні заходи на основі аналізу потреб і інтересів співробітників. 2. Уміння проектувати і створювати умови для трудової самореалізації співробітників. 3. Уміння вибирати та розробляти ефективні форми й методи стимулювання
--	---	---

Такими, наприклад, є: набуття вмінь аналізувати результати функціонування національної економіки та оцінювати ефективність економічної політики держави – при вивченні дисципліни “Макроекономіка”; формування здатності до творчого пошуку напрямів удосконалення маркетингової діяльності підприємства – при вивченні дисципліни “Маркетинг”; формування вмінь щодо управління працею та регулювання відносин у соціально-трудої сфері – при вивченні дисципліни “Економіка праці і соціально-трудої відносини” тощо, та водночас цей перелік може бути розширений і доповнений на основі визначення систематизованого складу економічних проектувальних вмінь.

Водночас вважаємо, що формування в майбутніх економістів лише фахових проектувальних компетенцій є недостатнім навіть для виконання професійних функцій і завдань суто проектного характеру. Майбутні фахівці (економісти, фінансисти, підприємці, менеджери тощо) мають бути здатні не лише до застосування фахових знань і вмінь, а й до усвідомлення будь-якої проблеми в широкому світоглядному контексті, до врахування можливих соціальних наслідків прийнятих рішень, гуманного запровадження інновацій і технологій. У зв’язку із цим визначним є те, що в економічно розвинутих країнах ЄС провідні експерти в галузі освіти (наприклад, Міжнародна комісія Ради Європи) приділяють велику увагу формуванню вмінь особистості діяти в сучасному суспільстві, здатності піклуватися про права й інтереси інших осіб при здійсненні власної діяльності, спроможності успішно функціонувати в соціально різномірних групах (взаємодіяти, співпрацювати, вирішувати конфлікти) [2]. Відповідно, у процесі підготовки економістів у ВНЗ проектування соціального змісту їх майбутньої діяльності має проходити паралельно з проектуванням її предметного змісту та формувати здатність працювати в колективі, бути керівниками, менеджерами, організаторами; виробляти вміння спільного пошуку й прийняття рішень, навички ефективної взаємодії з колегами, підлеглими та керівництвом [7].

Для реалізації цього завдання зручно використовувати як певні цільові орієнтири підготовки економістів аналітичні професіограми первинних економічних посад. Професіограма – це опис у формі таблиці або графіка певного виду фахової діяльності в конкретних виробничих умовах, що містить сукупність технологічних, соціальних, соціально-психологічних характеристик спеціальності, опис виробничих процесів і професійних завдань; медико-фізіологічні й санітарні характеристики умов праці з переліком свідчень і протипоказань; вимоги професій до індивідуальних особливостей та професійно важливих якостей людей. Орієнтовна структу-

ра професіограми наведена в [9], її основними розділами є такі: операціонально-технологічна структура професії (посадові обов'язки, або технологічні операції, операціонально-технологічні дії, нормативно орієнтовні основи виконання дій); психологічна структура фахової діяльності (цілі фахових дій, психологічна характеристика дій, психологічні та психофізіологічні процеси, професійно важливі якості). Проектування змісту й способів виконання майбутньої фахової діяльності, що ґрунтується на відповідних професіограмах, дає змогу формувати водночас і фахові проектувальні компетенції, і необхідні соціальні якості майбутніх економістів. Для визначення можливих способів формування цих компетенцій та якостей на основі професіограм пропонуємо приклад з авторського досвіду, наведений у [4, с. 60–63]. Нами було розроблено варіант аналітичної професіограми економіста відділу праці промислового підприємства, де наведено детальний опис компетенцій, необхідних для виконання таких фахових завдань, як: розробка проектів перспективних та річних планів підприємства з праці; складання штатних розписів підприємства; здійснення контролю у сфері праці та заробітної плати підприємства.

Формування зазначених компетенцій передбачає засвоєння майбутніми економістами змісту і способів виконання відповідних фахових завдань. Із цією метою нами розроблено та представлено в [4] комплексне завдання, складові якого виконуються студентами при вивченні дисциплін: “Психологія праці”, “Соціологія праці”, “Економіка праці і соціально-трудових відносин” тощо і спрямовані не тільки на засвоєння змісту необхідних операцій, а й на формування професійно важливих психологічних якостей, перелік яких зумовлений психологічною структурою діяльності економіста відділу праці. Фрагмент розробленої професіограми подано в табл. 2.

Після ознайомлення студентів зі змістом цієї професіограми їм пропонували отримати інтерв'ю у фахівців, які працюють на відповідних посадах підприємств, що є базами практики ВНЗ, за орієнтовним планом:

1. Як називається робота, у чому її сутність?
2. Яка ефективність і мета роботи?
3. Що є предметом праці?
4. У який спосіб виконується робота?
5. На основі чого вона здійснюється?
6. Які професійно важливі якості необхідні для роботи?
7. Які критерії оцінювання результатів праці?
8. Яка кваліфікація потрібна для роботи?
9. За допомогою яких засобів виконується робота?
10. В яких умовах виконується робота?
11. Яка організація праці?
12. Яка кооперація праці?
13. Яка інтенсивність праці?
14. Які моменти небезпеки та відповідальності наявні в процесі роботи?
15. Яку вигоду дає робота працівникові?
16. Які вимоги й обмеження характерні для роботи?

Завершальним етапом цієї роботи було проведення ділової гри “Розробка проекту плану праці та заробітної плати”. Рольові функції, передбачені грою, і проектний характер завдань гри повністю відповідають справжнім функціям та завданням працівників відділу праці й зарплати, а отже, формують не лише фахові (зокрема, проектувальні) компетенції, а й здатність до співпраці, спільного розв’язання проблем, роботи в “команді”, регуляції власних психічних станів, увагу та толерантність до колег по роботі, вміння адекватно сприймати зауваження й відповідно корегувати власну діяльність. Серед соціальних компетенцій, що мають бути сформовані в майбутніх економістів, найважливішими вважаємо: уміння контролювати свої емоції (самовладання), надихати колег на плідну працю, приймати відповідальні рішення в значущих ситуаціях (лідерство), нести відповідальність за здійснені дії, вчинки та їх наслідки стосовно колективу (соціальна відповідальність), оцінювати власні переваги й недоліки (самооцінка); здатність до встановлення контактів (комунікабельність), розуміння людей, співпереживання їм (емпатія); готовність до взаємодії і співробітництва (колективізм); потребу жити серед людей і для людей (соціальна активність) [8]. Коротка характеристика гри, поданої в [4, с. 131–137], полягає в тому, що в її процесі моделюються типові фахові завдання, які вирішують економісти відділу праці та зарплати. Кожну підгрупу економістів очолює старший економіст, якого обирають студенти. Функції старшого економіста полягають у тому, що він організує й надає допомогу економістам, сприяє повному використанню робочого часу, виставляє оцінки, виявляє в ході гри свої організаторські здібності. Перша підгрупа виконує розрахунки балансу робочого часу, трудомісткості готової продукції й чисельності робітників. Друга підгрупа виконує розрахунки фонду зарплати робітників-почасовиків, фонду зарплати робітників-відрядників і річного фонду зарплати робітників. Розрахувавши в підгрупах індивідуальні завдання, група студентів проектує план праці та зарплати. Таким чином, студенти отримують цілісне уявлення про виконання цього фахового завдання й зміст та способи роботи економіста з праці. Проектна технологія роботи забезпечує актуалізацію значної кількості потенційних властивостей особистості студента: спілкувальних, мотиваційних, характерологічних, самосвідомісних, досвідних, інтелектуальних, психофізіологічних тощо.

Викладачі, які брали участь у роботі, відзначили, що в результаті її виконання: узагальнено й систематизовано знання та відпрацьовано практичні вміння студентів, які стосуються змісту й способів діяльності економістів відділу праці та заробітної плати; дістали значного розвитку соціальні якості майбутніх економістів, необхідні для здійснення цього виду професійної діяльності; завдяки проектуванню змісту і способів виконання реальних фахових завдань та відповідних алгоритмів фахових дій значно розширено й удосконалено комплекс проектувальних компетенцій майбутніх економістів.

Подальші напрями проектування майбутніми економістами змісту і способів виконання фахової діяльності можуть базуватися на професіограмах економіста з планування; економіста з обліку та аналізу господарської діяльності; економіста з матеріально-технічного забезпечення; економіста зі збуту тощо.

Висновки. Отже, проектування майбутніми економістами змісту і способів виконання фахової діяльності на основі відповідних професіограм забезпе-

чує засвоєння студентами як предметного, так і соціального змісту майбутньої професії, є одним з варіантів усунення суперечностей між змістом і формами професійної діяльності економістів та технологіями їх фахової підготовки у ВНЗ, сприяє підвищенню ефективності вищої економічної освіти.

Література

1. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–45.
2. Зарубінська І.Б. Соціальний інтелект та його діагностика: історичний аспект / І.Б. Зарубінська // Наукові записки : збірник наукових статей / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова / [укл. П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко]. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – Вип. LXXVIII (78). – 268 с.
3. Зеер Э. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э. Зеер, Д. Заводчиков // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39–45.
4. Кошелева Н.Г. Педагогічні основи проектування фахової економічної діяльності : навч.-метод. посіб. для викладачів і студ. економ. ВНЗ / Н.Г. Кошелева. – Донецьк : ДонУЕП, 2009. – 240 с.
5. Освітньо-кваліфікаційні характеристики молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста і магістра спеціальності “Економіка підприємства” напряму підготовки 0501 – “Економіка і підприємництво” / М-во освіти і науки України. – К. : КНЕУ, 2004. – 58 с.
6. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальностями напряму 0501 – “Економіка і підприємництво” / М-во освіти і науки України. – К. : КНЕУ, 2006. – 128 с.
7. Педагогические технологии : учеб. пособие для студ. пед. спец. / [ред. В.С. Кукушин]. – Ростов н/Д : Март, 2002. – 320 с.
8. Разуменко Д.О. Професійно важливі особистісні якості майбутнього спеціаліста / Д.О. Разуменко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : збірник наукових праць. – Х. : ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 2001. – № 29. – С. 29–32.
9. Толочек В.А. Современная психология труда : учеб. пособ. / В.А. Толочек. – СПб. : Питер, 2006. – 479 с.

КУДИНОВ М.В.

ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СИСТЕМНОГО ПРОЕКТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

На сьогодні інженерно-педагогічна освіта – складова професійно-педагогічної – стає однією з ключових ланок, що визначають якість і перспективи розвитку всієї системи освіти. У 1996 р. Указом Президента України затверджено “Основні напрямки реформування системи професійно-технічної освіти України”, що передбачають повернення до системи інженерно-педагогічних факультетів при великих технічних ВНЗ. Така система дала можливість поліпшити регіональну підготовку спеціалістів. Роль координаційного методичного центру для таких факультетів належить УІПА. Одночасно було створено навчальний комплекс “Педагог”, що об’єднав УІПА, всі індустріально-педагогічні технікуми й коледжі для координації методичної та виховної роботи, спільних видань навчальної літератури, проведення наукових досліджень у галузі професійної педагогіки та психології.

У 2001 р. на базі Бердянського державного педагогічного університету створено факультет комп’ютерних технологій та систем (далі – КТС), на якому здійснюють підготовку студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп’ютерних технологій за спеціальностями 6.010100 – Професійне навчання. “Комп’ютерні технології в управлінні та навчанні”, “Комп’ютерні системи та мережі”, “Обробка і захист інформації в комп’ютерних системах і мережах”. У 2010 р. на основі злиття цього факультету з економічним факультетом

том, який теж готує студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, було відкрито інститут освітніх інженерно-педагогічних технологій.

Кардинальні зміни, які відбуваються в суспільстві, висувають високі вимоги до особистісних та професійно значущих якостей інженерно-педагогічних кадрів з вищою освітою. Більш актуальними стають активність, ініціативність, самостійність, висока відповідальність фахівця, що неможливо без формування готовності до майбутньої професійної діяльності на основі фундаментальних знань, які забезпечують мобільність і адаптивність до динамічних умов ринку праці.

Мета статті – розкрити стан розробки питання формування готовності до системного проектування студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп'ютерних технологій.

Для досягнення вищевказаної мети, по-перше, нами проаналізовано назви кандидатських та докторських педагогічних досліджень 1998–2009 рр. присвячених питанням формування готовності. З переліку розглянутих робіт нами були виділені такі напрями формування готовності:

- до інноваційної діяльності – 5 дисертацій. Як приклад, робота [9], яка розглядає формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності;

- до екологічної освіти та викладання знань про природу – 4, серед яких робота В.В. Танської, присвячена формуванню готовності вчителя біології до екологічної освіти старшокласників [6];

- до професійної; творчої самореалізації та професійного саморозвитку – 5, наприклад у [5] запропоновано й апробовано педагогічні умови та методику формування готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін;

- до виховної діяльності в професійно-технічних навчальних закладах – 18, наприклад [10], де досліджено формування готовності майбутніх інженерів-педагогів;

- до управлінської діяльності – 4, зокрема в роботі [15] розглянуто процес підготовки майбутніх менеджерів;

- до різних аспектів процесу виховання – 9, наприклад [8], яка розкриває аспекти підготовки студентів-філологів вищого педагогічного навчального закладу до родинного виховання;

- до вибору професії та майбутньої трудової діяльності учнями ПТУ та старшокласниками – 8, наприклад готовність до вибору інженерно-технічних професій досліджена в [16];

- до комунікацій та реалізації комунікаційного підходу – 2, наприклад [1], де автор дослідив організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи;

- до науково-педагогічної діяльності – 2, одна з яких присвячена формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень [11];

- до застосування ІКТ та ТЗН – 3, наприклад готовність до використання інформаційних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови [2];

- до специфічної роботи – 5, наприклад у роботі [7] складено й експериментально апробовано структурну модель формування готовності студентів університету до роботи з підлітками-девіантами;
- до позааудиторної роботи – 3, зокрема О.Б. Голік розглядає позакласну дозвілєву діяльність старшокласників та підготовку майбутніх учителів до її організації [4];
- до впровадження різних технологій навчання – 5, наприклад [3] – педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів;
- до процесу оцінювання – 2, наприклад [12], де автором досліджено формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів;
- до іншомовного спілкування – 4, наприклад [13], автор якої розглядає процес формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування;
- до творчої діяльності – 1 – [14].

Для більшої наочності нами було побудовано гістограму розподілу напрямів (див. рис.), в яких працювали автори цих досліджень. На осі абсцис зображено напрями формування готовності, на осі ординат – кількість робіт.

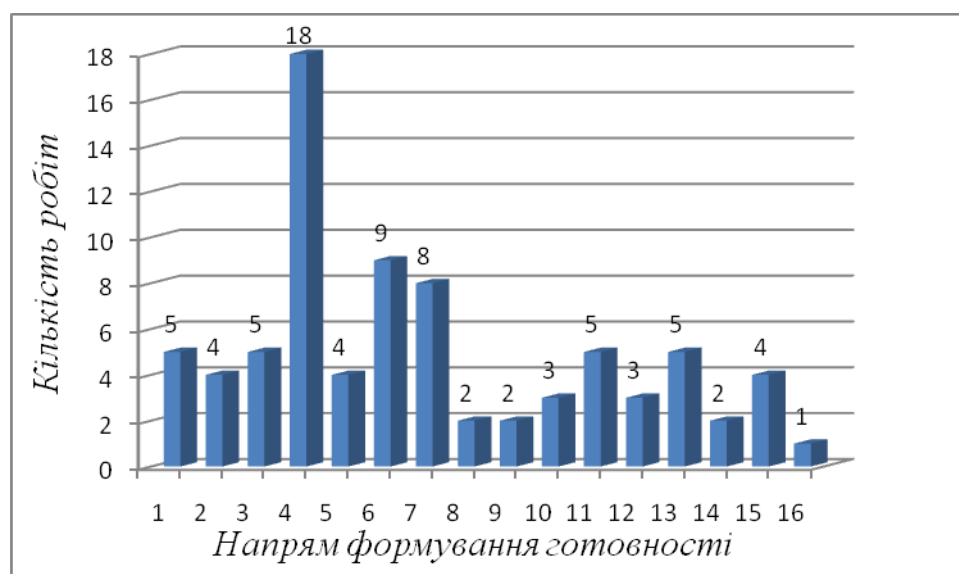


Рис. Гістограма розподілу досліджень з проблеми формування готовності

По-друге, шляхом аналізу цих досліджень нами отримано такі результати: За вивчений період зі спеціальностей 13.00.02, 13.00.04 та 13.00.09 було захищено 80 дисертацій, присвячених різним аспектам процесу формування готовності.

При цьому об'єктом дослідження професійна діяльність виступала у 18 дослідженнях, з них лише одне присвячене підготовці інженерів-педагогів [10]. У цій праці розглянуто формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності в професійно-технічних навчальних закладах. З огляду на це професійна підготовка студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп'ютерних технологій є об'єктом педагогічних досліджень, який має певну новизну.

Організаційно-педагогічні умови формування готовності до системного проектування також є новим предметом не тільки для вищезазначеного об'єкта, а й у цілому для педагогіки.

Ці результати можна пов'язати з тим фактом, що в останні п'ять-десять років відбувалось становлення системи професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп'ютерних технологій; у цей час цей напрям активно розвивається та дедалі більше стає об'єктом теоретичних та практичних наукових пошуків.

Таким чином, аналіз наукових досліджень засвідчив, що формування готовності до системного проектування в студентів інженерно-педагогічних спеціальностей є нерозв'язаною проблемою педагогічної науки.

Висновки. Нами проаналізовано назви дисертаційних досліджень та їх авторефератів з метою визначення стану розробленості в науці питання формування готовності до системного проектування студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп'ютерних технологій.

Отримані результати дали змогу зробити висновок про суттєву новизну проблеми формування готовності до системного проектування студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп'ютерних технологій.

Перспективами подальших наукових пошуків є теоретична та практична розробка питання формування в майбутніх інженерів-педагогів готовності до системного проектування в процесі професійної підготовки, дослідження структури готовності й рівнів її сформованості.

Література

1. Зубенко Т.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т.В. Зубенко ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 20 с.
2. Подзигун О.А. Педагогічні умови застосування інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.А. Подзигун ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 20 с.
3. Шаповал Ю.Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю.Д. Шаповал ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2007. – 20 с.
4. Голік О.Б. Підготовка майбутніх учителів до організації позакласної дозвілєвої діяльності старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.Б. Голік ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2007. – 20 с.
5. Лебедик І.В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.В. Лебедик ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 18 с.
6. Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.В. Танська ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2006. – 20 с.
7. Вейланде Л.В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.В. Вейланде ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2005. – 20 с.
8. Йовенко Л.І. Підготовка студентів-філологів вищого педагогічного навчального закладу до ролі виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.І. Йовенко ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 19 с.
9. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гавриш ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 44 с.
10. Макаренко О.А. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності в професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.А. Макаренко ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2006. – 23 с.

11. Коржова Л.С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.С. Коржова ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2002. – 23 с.

12. Бережинська Т.В. Формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т.В. Бережинська ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2007. – 21 с.

13. Гапоненко Л.П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.П. Гапоненко ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.

14. Кривильова О.А. Формування у майбутніх вчителів готовності до самостійної творчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.А. Кривильова ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2006. – 24 с.

15. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.М. Тарасова ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2006. – 20 с.

16. Ковтуненко Н.О. Формування у старшокласників готовності до вибору інженерно-технічних професій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.О. Ковтуненко ; Ін-т проф.-техн. освіти АПН України. – К., 2007. – 20 с.

МАЛИХІН О.В.

ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Для характеристики пізнавальної самостійності, на нашу думку, недостатньо описувати існування опорних знань, потрібно також враховувати той зміст освіти, який побудував сам студент, тобто ті знання, що він набув самостійно, щоб досягти поставленої мети.

Мотиваційний аспект пізнавальної самостійності можна виразити в описанні мотивів навчальної діяльності студента.

Давно відомо: щоб підтримати інтерес студента, необхідно враховувати рівень задоволення від роботи, що залежить від особистої мотивації студента, а також від зовнішніх отриманих чи очікуваних похвал. Інтерес і значущість завдання, з одного боку, та очікування й задоволеність студента – з іншого, є чотирма основними елементами, котрі необхідно враховувати, щоб утримати чи посилити мотивацію. Наявність потрібної інформації в момент максимального інтересу також є важливим фактором. До того ж, якщо у процесі навчання використовуються всі почуття за час одного сеансу роботи, існує велика ймовірність того, що робота перетвориться на більш стимулювальну для студента, а значить, він буде користуватись набутими знаннями протягом тривалішого часу.

За словами Д. Диза, мотивація є енергизатором поведінки й гідом у навчанні. К. Платонов визначає мотив як “психічне явище, що стало внутрішнім збудником до діяльності”. Він указує на те, що мотив може бути короткочасним психічним процесом, станом і властивістю особистості. У тому випадку, коли мотив є властивістю, притаманною особистості, він одночасно є й властивістю спрямованості особистості [5].

Мотивації навчальної діяльності, котра має свою власну структуру, присвячені дослідження багатьох психологів (М. Дмитрієва, Н. Кузьміна, Р. Левін, Г. Томілова, В. Успенського, В. Якуніна та ін.). Усі вітчизняні й зарубіжні дослідники визнають важливу роль мотивації в засвоєнні будь-якого предмета.

Проблема мотивації полягає в суперечності між активністю людини, що перебуває у стані формування, її прагненням багато знати і досить часто наявною пасивністю й інертністю в навчанні.

Одне й те саме психічне явище, як правило, можна розглядати з трьох позицій: як властивість свідомості, як властивість особистості і як властивість діяльності. Однак мотиви не вписуються в ці рамки, вони “виходять” і на категорію особистості, і на категорію діяльності. Особистісний підхід до будь-якого психічного явища змушує вбачати в мотивах діалектичну єдність свідомості, особистості й діяльності, яка досить чітко виявляється [5].

Зупинимося дещо детальніше на сутності навчальних мотивів і їх класифікації.

У праці А. Маркової навчальні мотиви визначаються як спрямованість учня на окремі сторони навчальної роботи, і ця спрямованість пов’язана з внутрішнім ставленням до неї. Вона виділяє такі види навчальних мотивів:

- пізнавальні, де переважає спрямованість на зміст навчального предмета;
- соціальні, де переважає спрямованість на іншу людину в ході учіння [3].

О. Вербицький розглядає цю проблему більш широко. Він зауважує, що серед мотивів педагогічної діяльності при всьому їх розмаїтті можна виділити дві великі групи: мотиви досягнення й пізнавальні мотиви. У першій групі пізнавальна діяльність є лише засобом досягнення мети, що перебуває поза власне цією діяльністю (широкі соціальні мотиви, зовнішні мотиви), у другій – власне сама діяльність є метою (внутрішні пізнавальні мотиви) [1].

Мета статті полягає у визначенні пізнавальної самостійності як показника ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Особистість має дві провідні мотиваційні системи – зовнішню та внутрішню. Зовнішня пов’язана з інструментальною діяльністю й зовнішньою системою контролю; при цьому підвищення складності ситуації призводить до зростання напруженості. Внутрішня система мотивів – це мотиви самостійної діяльності й самоконтроль; за такої мотивації відсутність напруження призводить до нудьги та апатії, пошук напруження й труднощів супроводжується інтересом, натхненням. У психічно здорової людини повинні функціонувати обидві ці системи при відносному домінуванні останньої.

Більш детально зупинимося на співвідношенні пізнавальних мотивів і мотивації досягнення, між внутрішніми й зовнішніми системами мотивації, що виявляється важливим щодо досліджуваної проблеми пізнавальної самостійності зокрема й організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у цілому.

Пізнавальною є така мотивація, за якої невідоме нове знання збігається з метою пізнавальної діяльності, людину цікавить процес пізнання й зміст того, що вона пізнає. Мотивація досягнень означає, що людину цікавить лише той прагматичний результат, що може бути отриманий у ході пізнавальних зусиль (наприклад, оцінка, яку студент отримує з певного предмета). Основу мотивації досягнення становить прагнення до успіху й уникнення невдач.

Педагогіка й психологія стверджують, що на психічний розвиток особистості постійний і сталий вплив справляють знання, які ґрунтуються саме на пізнавальному інтересі.

З появою пізнавальної мотивації відбувається перебудова психічних процесів сприйняття, пам'яті, мислення й інших можливостей людини, що сприяють виконанню тієї діяльності, котра стимулює виникнення інтересу. Однак система вищої освіти до останнього часу була орієнтована переважно на стимуляцію саме мотивації досягнення: отримати гарну оцінку, успішно скласти іспит тощо.

Водночас у навчанні не можна ані відмовлятися повністю від мотивації досягнення, ані обійти її й виділити при цьому суто пізнавальну мотивацію без усякої прагматики. У нашому суспільстві сьогодні спостерігається прагнення до практичного результату діяльності. Студенти та школярі прагнуть виконувати ту навчальну роботу, котра приведе до розв'язання конкретного життєвого, а не навчального завдання. Вони прагнуть максимально використовувати свої резерви й можливості не задля розв'язання абстрактної проблеми, а тієї, котра має для них реальну цінність. Саме цим можна пояснити зростання популярності продуктивної педагогіки й методу проектів, котрі націлені на отримання конкретного результату діяльності. Однак мотивацію досягнення варто поставити на службу мотивації пізнавальній (а не навпаки), маючи на увазі головне – загальний і професійний розвиток особистості. При цьому поняття “досягнення” не повинно бути зведеним до отримання гарної оцінки, а має сприйматись як етап і рівень навчання, що виступає обов'язковою умовою подальшого руху через зміст засвоюваного.

На завершення зазначимо, що в роботі В. Чиркова виділено ряд характеристик внутрішньої мотивації: прагнення до рушійної активності, вмілого й економічного освоєння світу, самодетермінації (прагнення відчувати себе джерелом своєї діяльності), самореалізації й самоактуалізації. Автор також пропонує рекомендації щодо формування внутрішньої мотивації в навчальній діяльності:

- не контролювати, а інформувати про результати діяльності;
- виявляти підтримувальне співчуття (за Ш. Амонашвілі);
- забезпечити свободу вибору, орієнтацію на запити й інтереси учнів;
- учні повинні відчувати радість від спілкування з викладачем та іншими учнями.

Усі ці умови можуть бути реалізованими в межах організованої самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу через створюване для цього спеціального інформаційно-навчальне середовища.

Повертаємось власне до пізнавальної самостійності в контексті її провідної ролі в організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Вчені пропонують такі шляхи її розв'язання:

- формування прийомів розумової діяльності (у рамках теорії розвивального навчання – Н. Менчинська, Д. Ельконін);
- використання узагальнених знань, що становлять орієнтовну основу діяльності (П. Гальперін, Н. Тализіна, А. Усова);
- організація самостійної роботи, розв'язання навчальних завдань (Є. Голанд, Б. Єсіпов, М. Скаткін);
- ведення до змісту навчання методологічних знань (В. Воронцов, В. Давидов, І. Лернер, П. Підкасистий, Д. Шан);
- здійснення самоконтролю навчальної діяльності (І. Кобиляцький, Л. Рувінський);

- використання евристичного методу (О. Хуторський, П. Щедровицький);
- використання модульних технологій (Н. Нікандров, П. Юцявічене).

Пізнавальну самостійність можна розглядати лише через пізнавальну діяльність. Характер цієї діяльності, її масштаб та інтенсивність є найбільш загальними критеріями розвитку самостійності, а її рівень впливає на характер самостійної пізнавальної діяльності. Чим більше в діяльності новизни, творчості, тим більше в ній прояву та розвитку пізнавальної самостійності.

Розвиток пізнавальної самостійності є невід’ємно пов’язаним з поняттям “діяльність”. Так, П. Підкасистий визначає, що предметом учіння є не лише засвоєння знань, умінь і навичок, а й сам процес діяльності. За такого підходу самостійність не є уродженою рисою особистості, вона сама формується в процесі діяльності.

Дослідники виділяють загальні характеристики, котрі притаманні пізнавальній діяльності: теоретичний характер, взаємодія з навколишнім середовищем, соціальна детермінованість, суспільна спрямованість, практична значущість, розвиток, усвідомленість, єдність чуттєвого й логічного, узагальненість, конкретність, активність, здатність до перетворення, створення чогось нового, креативність.

Пізнавальна діяльність є частиною загального пізнання. Методологи визначають пізнання як активне, цілеспрямоване відображення в мозку людини активного світу, його законів. Пізнання – це процес набуття, збагачення, поглиблення знань [6, с. 312].

Під самостійною пізнавальною діяльністю ми розуміємо таку об’єктивно-суб’єктивну форму прояву активного ставлення особистості до пізнання, яке спрямоване на оволодіння новими знаннями, уміннями, навичками; поглиблення й удосконалення наявних знань, умінь і навичок; розвиток розумових сил і здібностей; перетворення інтелектуального рівня.

Структура діяльності складається з таких дій: орієнтування, планування, здійснення діяльності, рефлексія. Пропоновану структуру діяльності беремо за основу визначення рівня пізнавальної самостійності студента вищого педагогічного навчального закладу.

Під пізнавальною самостійністю ми слідом за Г. Китайгородською та Н. Пуришевою розуміємо готовність (здатність і прагнення) того, хто навчається, власними силами рухатись у напрямі оволодіння новими знаннями й способами дій. Однак уточнюємо, що студент самостійно розробляє свою власну траєкторію пізнання. Здатність до самостійності в пізнанні визначається володінням необхідними опорними знаннями та методами здійснення процесу встановлення нових знань, а також розробкою власного варіанта змісту навчання. Прагнення до самостійності в пізнанні зумовлено наявністю відповідних мотивів. Таким чином, пізнавальна самостійність того, хто навчається, як якість особистості визначається органічною єдністю трьох сторін: мотиваційною (мотиви пізнавальної інтелектуальної діяльності), змістовною (інваріантно-варіативні знання) і технологічною (здатність самостійно здійснювати пізнавальну діяльність, тобто всі чотири її дії: орієнтування, планування, здійснення і рефлексію).

Самостійна пізнавальна діяльність студента – майбутнього вчителя значно відрізняється від самостійної навчальної діяльності школяра. Самостійна пізнавальна діяльність студента є відображенням його майбутньої професійної ді-

яльності і, відповідно, має професійну спрямованість. Вона є формою його соціальної й пізнавальної позиції, вираженням прагнень до життєвого самовизначення та самоутвердження.

О. Вербицький виділив суперечності між освітньою діяльністю студента й вимогами до його майбутньої професійної діяльності, а саме:

- між абстрактним предметом навчальної діяльності студента та конкретним реальним предметом майбутньої професійної діяльності фахівця;
- між розмежуванням процесу засвоєння знань з навчальних дисциплін і необхідністю інтеграції та системного їх використання в майбутній професійній діяльності;
- між трансляційною, репродуктивною позицією студента й принципово іншою – ініціативною, конструктивною (у предметному та соціальному розумінні) позицією студента у професійній діяльності;
- між індивідуальним характером навчальної роботи студента й колективним характером професійної діяльності, який передбачає спілкування, взаємодію та співпрацю спеціалістів, що раніше визначали й інші дослідники (О. Анісімов, С. Неверкович та ін.).

Особливості діяльності студентів – майбутніх професіоналів сфери освіти можна визначити як:

- своєрідність цілей і результатів (підготовка до самостійної професійної праці, оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками, розвиток відповідних особистісних якостей);
- наявність професійно цінних якостей особистості;
- особливий характер об'єкта вивчення (наукові знання, інформація про майбутню професію);
- діяльність відбувається в запланованих умовах (існують програми, стандарти, строки навчання);
- існують особливі засоби навчання (книги, лабораторне оснащення, навчальні комп'ютерні програми, моделі, технічні засоби навчання, музеї тощо);
- для діяльності характерним є інтенсивне функціонування психіки, незвично високе інтелектуальне напруження;
- у ході діяльності є перевантаження, результатом яких є напруження (іспити, заліки, захисти курсових і дипломних робіт) [1].

Г. Кручиніна зазначає у своєму дослідженні, що вчитель повинен уміти розв'язувати такі проблеми й оволодіти професійними та особистісними якостями, що відповідають їм:

1. Гарантування високого рівня освітніх стандартів, яке може забезпечити лише професійно компетентна особистість учителя.

2. Уміння педагога самому ставити та вирішувати творчі й дослідницькі завдання.

3. Уміння розв'язувати більш складні професійно-педагогічні проблеми, які потребують інтеграції знань, практичних умінь із суміжних з педагогікою наук.

4. Безперервно оволодівати прогресивними технологіями навчання, новими досягненнями вітчизняного й зарубіжного досвіду, які необхідно адаптувати до своєї предметної сфери, а головне – узгодити їх зі своїми особливостями й інтересами [2, с. 154].

Пізнавальна самостійність учителя полягає здебільшого в умінні розв'язувати завдання й проблеми педагогічного характеру, при цьому багато проблем учитель повинен уміти виділяти й формулювати самостійно, оскільки вони присутні в неявному вигляді. Таким чином, сама специфіка педагогічної діяльності передбачає високий рівень пізнавальної самостійності.

У педагогічній літературі прийнято виділяти зміст пізнавальної самостійності майбутнього вчителя через професійно-педагогічні уміння (В. Бондаревський, С. Марченко, Р. Нізамов), коли педагогічні уміння розглядаються як компоненти пізнавальної самостійності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Виділяємо такі найбільш значущі в педагогічній діяльності компоненти пізнавальної самостійності майбутнього вчителя.

1. Інтегрування психолого-педагогічних і соціально-предметних знань та способів діяльності. До цього компонента входять такі педагогічні уміння:

- здійснювати логічне осмислення змісту навчального матеріалу;
- здійснювати дидактичну переробку теоретичного матеріалу відповідно до цільової установки;
- самостійно працювати з науково-педагогічною, спеціальною й навчальною літературою;
- самостійно розв'язувати навчальні завдання з профілюючого предмету.

2. Проектування поєднання науковості викладання й доступності навчання. До цього компонента належать відповідні педагогічні уміння:

- здійснювати логіко-дидактичний аналіз змісту навчального матеріалу;
- формулювати цілі й завдання уроку;
- проектувати змістовну основу уроку;
- проектувати процесуальну основу уроку;
- передбачати труднощі в змісті викладення нового матеріалу й аналізувати труднощі тих, хто навчається, у процесі його засвоєння.

3. Реалізація дидактичної взаємодії вчителя й учнів. До цього компонента входять відповідні педагогічні уміння:

- викликати в учнів позитивні мотиви й пізнавальний інтерес до виучуваного матеріалу, до предмету в цілому;
- організувати активне сприйняття нового матеріалу;
- організувати активний процес репродуктивного й творчого відтворення знань;
- здійснювати дидактичне забезпечення самостійної роботи учнів;
- формувати в учнів навички самостійної роботи над навчальним матеріалом і підручником.

4. Здійснення педагогічного аналізу результатів сумісної діяльності вчителя й учнів. До цього компонента належать такі педагогічні вміння:

- аналізувати урок;
- навчати учнів самостійно вирішувати завдання з предмету;
- навчати учнів грамотно викладати теоретичний матеріал;
- виявляти й здійснювати у практиці навчання міжпредметні зв'язки;
- здійснювати систематичний контроль за навчально-пізнавальною діяльністю учнів на уроці;
- здійснювати проблемно-педагогічний аналіз й узагальнювати педагогічний досвід з проблеми, яка є предметом зацікавленості.

На наш погляд, ця система є надто громіздкою й не зовсім прийнятною.

Р. Олійник дотримується іншої думки. Вона виділяє в пізнавальній самостійності майбутнього вчителя три блоки: мотиваційний, змістовно-операційний і вольовий. До першого блоку входять такі елементи пізнавальної самостійності: внутрішня готовність студента до набуття й поповнення знань, ставлення студента до змісту й процесу учіння, сформованість особистісних якостей: обов'язку й сумлінності, цілеспрямованості, активності. До другого блоку входять: сукупність науково-теоретичних професійних знань і способів учіння; провідні знання суспільних і фундаментальних, загальноосвітніх наук, провідні знання спеціальних наук (у тому числі в процесі пізнання); пізнавальні уміння, інтелектуальні й загальні навички навчальної роботи; спеціальні пізнавальні уміння з предмета. До третього блоку належать уміння використовувати знання та способи учіння в професійній діяльності [4, с. 40].

Ми вважаємо, що пізнавальну самостійність майбутнього вчителя з педагогічного погляду більш доречно розглядати як уміння здійснювати пізнавальну й професійну діяльність, а з психологічного – як якість особистості.

Під пізнавальною самостійністю майбутнього вчителя ми розуміємо готовність (здатність і прагнення) майбутнього вчителя своїми силами рухатись у напрямі оволодіння новими професійними знаннями та способами дій, здійснювати розробку змісту свого навчання.

Таким чином, пізнавальна самостійність майбутнього вчителя як якість особистості визначається органічною єдністю трьох сторін: спонукальною (мотиви пізнавальної та професійної інтелектуальної діяльності), змістовної (інваріантно-варіативні опорні й психолого-педагогічні знання) і технологічної (уміння самостійно здійснювати педагогічну діяльність, тобто всі чотири її дії: орієнтування, планування, реалізацію та рефлексію).

Висновки. Узагальнюючи все вищесказане щодо пізнавальної самостійності в контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, зазначимо таке.

Уточнено поняття “пізнавальна самостійність”. За основу було взято визначення Г. Китайгородської та Н. Пуришевої, які розуміють під пізнавальною самостійністю готовність (здатність і прагнення) того, хто навчається, своїми силами рухатись у напрямі оволодіння новими знаннями та способами дій. Пізнавальна самостійність того, хто навчається, як якість особистості визначається органічною єдністю трьох сторін: мотиваційної (мотиви пізнавальної інтелектуальної діяльності), змістовної (предметні знання) і технологічної (здатність самостійно здійснювати пізнавальну діяльність). Однак ми посилюємо це визначення за рахунок введення нового компонента – інваріантно-варіативних знань, що сприяють побудові студентом індивідуальної траєкторії пізнання.

Як шлях розвитку пізнавальної самостійності обираємо особливу систему самостійних робіт, що передбачаються створенням певного інформаційно-навчального середовища як складової організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Самостійна пізнавальна діяльність майбутнього вчителя значно відрізняється від самостійної пізнавальної діяльності школяра переважно своєю професійною спрямованістю, однак структура її залишається незмінною: вона вклю-

чає мотиваційну (до мотивів пізнавальної діяльності додаються мотиви професійної діяльності), змістовну (інваріантно-варіативні знання, до яких додаються професійно-педагогічні знання) і технологічну (здатність самостійно здійснювати пізнавальну діяльність, до якої входить володіння професійно-педагогічними способами дій) сторони.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Кручинина Г.А. Дидактические основы формирования готовности будущего учителя к использованию новых информационных технологий обучения : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Г.А. Кручинина. – Н. Новгород, 1995. – 501 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Олейник Р.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Р.В. Олейник. – Славянск, 1991. – 273 с.
5. Платонов К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 316 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА, 1997. – 576 с.

ОМЕЛЬЯНЕНКО Г.А.

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ БАКАЛАВРІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

Розбудова національної системи фізичного виховання, її докорінне реформування має стати основою відтворення фізичного потенціалу народу, зміцнення його здоров'я та підвищення фізичної підготовленості дітей і молоді. Світовий досвід свідчить про те, що одним з основних засобів вирішення цієї проблеми є підготовка у вищих навчальних закладах спеціалістів цього профілю.

Сьогодні галузь фізичного виховання та спорту потребує молодих кваліфікованих кадрів, які не тільки володіють сучасними знаннями, а й знають, як застосувати їх на практиці. Тому в сучасних соціально-економічних умовах проблема підвищення рівня професійної готовності майбутніх спеціалістів галузі фізичної культури і спорту, здатних творчо та активно мислити, моделювати освітньо-виховний процес, самостійно впроваджувати нові ідеї й технології навчання та виховання є дуже актуальною [1].

Мета статті – розкрити ефективність професійно-педагогічної діяльності спортивного педагога, що залежить від рівня розвитку низки компонентів, серед яких науковці виокремлюють науково-дослідницький.

Неодмінною умовою професійного становлення є залучення студентів до науково-дослідницької роботи, безпосереднє включення їх до сфери наукового життя. Діяльність спеціалістів з фізичного виховання завжди була предметом наукових досліджень багатьох науковців. Л.В. Волков, А.А. Деркач, А.А. Ісаєв, Ю.Д. Железняк визначають складність цієї діяльності її специфікою: по-перше, оздоровчими завданнями, серед яких – зміцнення здоров'я, сприяння нормальному фізичному розвитку дітей, формування правильної постави учнів, виховання звичок дотримання особистої гігієни, досягнення можливого в певному віці рівня розвитку фізичних здібностей, навчання складно-координаційних рухових дій, а також набуття теоретичних і практичних знань про фізичну культуру, виховання вольових якостей (рішучості, сміливості, витримки, наполегли-

вості та дисциплінованості) при виконанні окремих вправ або при досягненні спортивних результатів під час змагальної діяльності; по-друге, визначенням певної спеціалізації кожного учня. Безумовно, особливості діяльності педагога з фізичної культури та спорту зумовлюють ряд професійних вимог [2–4].

На думку М.С. Герцика, О.М. Вацеби [5], фахівець із фізичного виховання повинен знати й уміти застосовувати на практиці: норми раціонального режиму осіб усіх категорій; медико-біологічне обґрунтування використання засобів і методів фізичного виховання; педагогічні й медичні методи контролю за процесом фізичного виховання та фізичної підготовки; механізми розвитку фізичних якостей і формування рухових навичок; особливості проведення занять фізичною культурою з особами різного віку, статі, соціального стану, фізичного розвитку тощо; санітарно-гігієнічні вимоги щодо безпеки проведення занять фізичними вправами; вміння надати першу медичну допомогу в разі травмування; структуру і зміст управлінської діяльності в галузі фізичної культури; демонстрацію техніки виконання фізичних вправ; оперування нормативно-правовими знаннями в галузі фізичної культури; мати достатній рівень фізичної підготовленості й володіти навичками страхування.

Аналіз наукових праць свідчить, що фахівець із фізичного виховання повинен органічно поєднувати різноманітні види професійно-педагогічної діяльності для раціонального сполучення навчального процесу з виховною і спортивною роботою. А. Тіняков виокремлює такі взаємозалежні види професійно-педагогічної діяльності спортивних педагогів:

1. Перспективно-діагностична. Виявляється в підборі та психолого-педагогічному обстеженні спортсменів, обліку соціальних, культурних і сімейних факторів, оцінюванні та прогнозуванні великої кількості показників, пов'язаних з багаторічним спортивним удосконаленням. Перспективно-діагностична діяльність є постійною в часі та визначає подальші перспективи підготовки спортсменів.

2. Орієнтаційно-прогностична. Виражається в умінні визначати конкретні цілі й завдання поточного моменту педагогічного процесу, зіставляти з навчально-тренувальним процесом, прогнозувати результати конкретних дій і впливів. Основні результати виявляються в гармонійному розвитку та реалізації здібностей спортсменів.

3. Конструктивно-проектувальна. Полягає в проектуванні й реалізації освітнього середовища, системі спортивної підготовки, виховання.

4. Організаторська. Пов'язана із залученням учнів в освітній процес і стимулюванням їх активності. Засоби: залучення учнів до організації та проведення творчих вечорів, загальноклубної діяльності, наділення учнів відповідальністю за доручені завдання, вивчення особливостей і традицій спортивного колективу, його історії тощо.

5. Інформаційно-пояснювальна. Призначена для передачі учням знань, формування в них сучасних, світоглядних морально-естетичних ідей.

6. Комунікативно-стимулювальна. Включає моральну культуру, особисту привабливість, вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі стосунки з учнями, вміння спонукати їх до діяльності.

7. Аналітико-оцінна діяльність. Включає аналіз процесу навчання та виховання в усіх аспектах, порівняння досягнутих результатів із цілями й завданнями, зіставлення своєї роботи з досвідом колег.

8. Дослідницько-творча діяльність. Включає творчий підхід до всіх питань професійної діяльності, самоосвіти, осмислення, а також творчий розвиток освітнього процесу в навчальному закладі та у спортивному тренуванні [6].

Ефективність професійно-педагогічної діяльності спортивного педагога залежить від багатьох факторів, насамперед, від розвитку низки компонентів, до яких науковці [2–4] відносять такі.

Перцептивний компонент включає педагогічну спостережливість, що дає змогу проникати у внутрішній світ вихованця, розуміти його переживання й стани, бачити тенденції зміни його особистості, помічати позитивні якості й максимально використовувати їх у процесі виховання, виявляти його інтереси й прихильності до найбільш авторитетних для нього осіб і використовувати їхній вплив у педагогічному процесі. Педагогічно спрямована увага дає змогу відбирати факти, значущі для роботи з юними спортсменами, за кожним вчинком і дією учня бачити педагогічну ситуацію, що потребує ретельного аналізу. Розподілена увага дає можливість не випускати з поля зору групу в цілому й кожного вихованця окремо, сполучити фронтальну роботу з індивідуальною.

Конструктивний компонент зумовлений здібностями успішного проектування й формування окремої особистості та всього колективу. Завдяки їм спортивний педагог здатний передбачати результати своєї діяльності, прогнозувати поведінку вихованця в педагогічних ситуаціях. Цьому сприяє педагогічно спрямована увага й педагогічне мислення. Конструктивні здібності допомагають аналізувати педагогічну ситуацію й вибирати єдиний правильний у кожному випадку засіб впливу на особистість і колектив.

Дидактичний компонент – це здібності найбільш доступно передавати матеріал, що викладається, відповідним чином конструюючи його й адаптуючи до особливостей особистості кожного учня, стимулювати їхню самостійну думку, мобілізувати увагу, переборювати розслабленість, млявість і апатію на заняттях. Ці здібності допомагають постійно вдосконалювати методи передачі знань вихованцям, проводити заняття творчо.

Експресивний компонент виявляється в найбільш ефективному з педагогічної точки зору вираженні своїх думок, знань, переконань, почуттів за допомогою мови, міміки й пантоміми. Мова фахівця фізичного виховання та спорту завжди повинна відрізнятися внутрішньою силою, переконаністю. Велике значення мають культура мови, гарна дикція, емоційна, але чітка побудова фраз, відсутність стилістичних і граматичних помилок, уміння говорити експромтом. Жести й міміка поживляють мову, роблять її більш образною, емоційно насиченою. Необхідно урізноманітнювати свою мову гумором, жартом, доброзичливою іронією.

Комунікативний компонент – це здібності встановлювати з вихованцями найбільш сприятливі відносини. Про комунікативність вчителя або тренера яскраво свідчать його педагогічний такт, уміння уникати конфліктів як з дітьми, так і серед них. Комунікативні здібності виявляються в спілкуванні не тільки зі школярами, а й з усіма, хто може бути залучений до виховної роботи з дитячими спортивними колективами.

Організаторський компонент включає в себе здібності вчителя або тренера організувати життя й побут юних спортсменів, їхнє навчання, працю, відпо-

чинок; діловитість при проведенні всіляких заходів, встановленні внутрішніх ділових колективних зв'язків і відносин; здатність оцінювати обстановку, приймати рішення й домагатися їхнього виконання. Організаторські здібності залежать від комплексу особистісних якостей педагога (швидкості й гнучкості мислення, рішучості, витримки, вимогливості, наполегливості, почуття відповідальності за виховання підлітків тощо).

Гностичний, або науково-дослідницький, компонент (здібності до наукових досліджень, узагальнення свого досвіду, постійна самоосвіта) необхідний фахівцю з фізичного виховання і спорту для постійного вдосконалення в галузі психології й педагогіки, впровадження у свою діяльність науково-дослідних методів роботи [2–4].

Неодмінною умовою вирішення цієї проблеми є широке залучення студентів вищих навчальних закладів до науково-дослідницької роботи, безпосереднє включення їх до сфери наукового життя [7].

Організації студентської науково-дослідницької роботи у вищих педагогічних навчальних закладах присвячені праці І. Андріаді, В. Андрущенко, Я. Болюбаша, А. Брушлинського, С. Гессена, В. Кременя, С. Никітіна, А. Погрібного. Проблему інтеграції науки і практики в підготовці вчителя розглядають у своїх працях О. Адаменко, В. Богуславський, А. Карпов, В. Мадзігон, Н. Ничкало, Л. Паламар, Є. Хриков та ін. Окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності розглядають у своїх дослідженнях В. Борисов, І. Каташинська, А. Лушнікова, К. Макагон, Л. Макарова, М. Севастюк, Р. Скульський, Г. Шишкін, Н. Яковлев та ін.

Аналіз досвіду вищих навчальних закладів України дає змогу зробити висновок, що система організації науково-дослідницької роботи студентів має бути побудована з урахуванням таких принципів: залучення студентів до науково-дослідницької роботи має бути безперервним, починаючи з першого й закінчуючи останнім курсом навчання; система науково-дослідницької роботи у вищому закладі освіти має включати як творчу підготовку всіх студентів, що здійснюється у навчальному процесі, так і науково-дослідницьку роботу, що здійснюється у позанавчальний час найбільш здібними та підготовленими студентами; тематика наукових досліджень студентів повинна мати тісний зв'язок з науковою тематикою кафедри, лабораторії, викладачів та наукових співробітників вищого закладу освіти; планування науково-дослідницької роботи у вищому закладі освіти повинно мати комплексний характер, що передбачає залучення всіх кафедр, наукових підрозділів вищого навчального закладу, взаємозв'язок і взаємодоповнення всіх форм організації науково-дослідницької роботи студентів [8].

Для НДДС вищих навчальних закладів характерними є єдність цілей і напрямів навчальної, наукової й виховної роботи, тісна взаємодія всіх форм і методів наукової роботи студентів, що реалізуються в навчальному процесі та позанавчальний час. Це забезпечує їх участь у науковій діяльності протягом усього періоду навчання, тісно пов'язану як із науково-дослідницькою діяльністю, що проводиться підрозділами ВНЗ, так і з громадською діяльністю.

Зміст та структура НДДС забезпечує послідовність її засобів і форм відповідно до логіки та послідовності навчального процесу, що зумовлює спадкоємність її методів і форм від курсу до курсу, від кафедри до кафедри, від однієї дис-

ципліни до іншої, від одних видів занять до інших, поступове зростання обсягу та складності набутих студентами знань, умінь, навичок у процесі виконання ними наукової роботи. Реалізована в комплексі науково-дослідницька діяльність студентів забезпечує вирішення таких основних завдань: формування наукового світогляду, оволодіння методологією й методами наукового дослідження; надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань; прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності; розвиток ініціативи, здатності застосувати теоретичні знання у своїй практичній роботі, залучення найздібніших студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки та практики; необхідність постійного оновлення й удосконалення своїх знань; розширення теоретичного кругозору та наукової ерудиції майбутнього фахівця; створення й розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у стінах вищого навчального закладу резерву вчених, дослідників, викладачів [7].

Підготовка студентів у ВНЗ передбачає створення освітньо-виховного середовища, яке сприятиме формуванню фахівця, здатного не лише професійно виконувати свої обов'язки та функції, а й здатного до творчої праці, генерування, втілення власних ідей і задумів. Навчально-виховний процес ВНЗ базується на ідеї інтеграції навчання, науки й виробництва, тобто організація та здійснення науково-дослідницької роботи студентів є важливою складовою їх професійного становлення. Її провідними функціями є вдосконалення навчального процесу та відображення сучасних наукових досягнень у навчальній діяльності вищої школи; розвиток у майбутнього фахівця мислення, умінь спостерігати, аналізувати, навичок самостійної творчої дослідницької роботи; розвиток інтересу до науки в цілому, навчання. Залучення студентів до науково-дослідницької роботи сприяє розширенню їх світогляду, виявленню здібностей і обдарувань, виховує потяг до самоосвіти [9].

Висновки. Отже, розвиток науки у вищій школі не лише змінює зміст і значення навчальних дисциплін, а й підказує нові форми та методи проведення навчального процесу. Результати науково-дослідницької роботи відображаються в нових курсах, лекціях і практичних (семінарських) заняттях. Як свідчить практика, залучення до наукової роботи робить для студентів дисципліни, які вивчаються, предметними, стимулюючи їх засвоєння. Причому науково-дослідницька діяльність є органічною частиною й обов'язковою умовою успішної роботи вищих навчальних закладів. Студенти не лише отримують найновішу наукову практичну інформацію від викладачів на лекційних і семінарських заняттях, лабораторних роботах та виробничих практиках (особливо старшокурсники), а й беруть участь у наукових дослідженнях. Отже, підвищення ефективності вузівських науково-дослідницьких робіт, залучення до їх виконання студентів підвищують і якість підготовки спеціалістів вищої кваліфікації. За рахунок цього вузівська наука має можливість омолоджувати наукові кадри, оскільки приплив молодих учених здійснюється постійно. Ця особливість дає великі переваги вищій школі як з погляду розвитку самих досліджень, так і з підготовки наукових кадрів. Тому специфіка роботи вищих навчальних закладів потребує не простого, а органічного поєднання навчально-виховної й науково-дослідницької роботи викладачів, аспірантів і студентів. Типовими в цій галузі є

інтеграція та подальша спеціалізація наукової діяльності, прискорення темпів її розвитку. При цьому наявність кафедр і спеціальностей різних профілів і напрямів створює можливість проведення комплексних досліджень [7].

Література

1. Карченкова М. Особливості професійної діяльності фахівців фізичної культури і спорту / М. Карченкова // Спортивний вісник Придніпров'я / Дніпропетровський держ. ін-т фіз. культ. і спорту ; [гол. ред. В.Г. Савченко]. – Дніпропетровськ, 2007. – № 2–3. – 214 с.
2. Волков Л.В. Современные требования к профессиональной деятельности тренера детского и юношеского спорта / Л.В. Волков // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. ; [за ред. С.С. Єрмакова]. – Х. ; Донецьк : ХДАДМ – ДДВФВС, 2005. – № 12. – С. 33–35.
3. Деркач А.А. Педагогическое мастерство тренера / А.А. Деркач, А.А. Исаев. – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 375 с.
4. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / [под ред. Ю.Д. Железняк]. – М. : Академия, 2002. – 384 с.
5. Герцик М.С. Вступ до спеціальностей галузі “Фізичне виховання і спорт” : навч. посіб. / М.С. Герцик, О.М. Вацеба. – Л. : Українські технології, 2002. – 232 с.
6. Тіняков А. Зміст професійної діяльності вчителів спорту (тренерів) в освітніх спортивних закладах / А. Тіняков // Актуальні проблеми розвитку руху “Спорт для всіх” у контексті європейської інтеграції України : матеріали Міжн. наук.-практ. конф. – Т., 2004. – С. 122–124.
7. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / Г.С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2003. – 240 с.
8. Спіцин Є.С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти / Є.С. Спіцин. – К. : Вид. Центр КНЛУ, 2003. – 120 с.
9. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект) / О.М. Микитюк. – Х. : ОВС. – 272 с.

ПЕТРЕНКО Н.В.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Значне зростання обсягу завдань, що їх розв’язує Державна прикордонна служба України (далі – ДПСУ), суттєво змінює характер діяльності офіцерів-прикордонників. Черговим кроком у реалізації концептуальних засад розвитку прикордонного відомства, його наближення до кращих європейських зразків облаштування життєдіяльності людей є розробка відомчих стандартів культури прикордонного контролю. За сучасних умов вимоги до прикордонників у пунктах пропуску не нижчі, ніж для працівників сфери обслуговування (персоналу банківської системи, торгівлі). Піднятися до рівня кращих європейських стандартів не лише щодо оперативності здійснення прикордонного контролю, а й щодо якості обслуговування тих, хто перетинає українські кордони, – одне з пріоритетних завдань, яке постає перед Державною прикордонною службою. Для виконання цього завдання важливе значення має сформованість в офіцерів-прикордонників професійно-етичної компетентності.

Мета статті – розкрити основні критерії, показники та рівні сформованості професійно-етичної компетентності.

Незважаючи на деяку умовність, критерії є ідеальним зразком для порівняння з реальними явищами, за їх допомогою можна встановити міру відповідності, наближення до заданої моделі сформованості того чи іншого педагогічного явища. Критерії дають можливість з’ясувати, яким чином і з якими витратами можна досягти результату педагогічної дії, у нашому випадку – сформуваності професійно-етичної компетентності офіцера-прикордонника. За словником ін-

шомовних слів, критерій (від грец. *kriterion* – здатність розрізняти) – ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [9, с. 305]. Проблему визначення критеріїв і показників у педагогічному дослідженні опрацьовували такі відомі педагоги, як: Ю. Бабанський, О. Барабанщиков, П. Городов, В. Ягупов. О. Барабанщиков наводить декілька визначень критеріїв: а) це показник, об'єктивний прояв чого-небудь; б) це психологічна установка діагноста; в) це мірило, тобто правило, яким треба користуватись при діагностуванні; г) це питання опитувальника, анкети, тесту тощо [1].

Компонентом критерію є показник. Показник як компонент критерію є типовим і конкретним проявом однієї із суттєвих сторін певної якості особистості. Його використання допомагає оцінити якість і рівень її сформованості. О. Барабанщиков, П. Городов та інші вчені вважають, що критерії повинні бути об'єктивними (результати мають відповідати педагогічному явищу), унікальними (не повинно бути взаємопересічних критеріїв і їх показників), повними (охоплювати найбільш значні й стійкі сторони педагогічного явища), надійними (має бути достовірний результат у різних умовах) і зрозумілими (усі експерти мають однозначно тлумачити критерії та їх показники).

Проблема власне критеріїв і показників сформованості професійно-етичної компетентності є досить дискусійною. Для обґрунтування критеріїв та рівнів сформованості професійно-етичної компетентності важливе значення мають праці О. Бондаревської, І. Грязнова, С. Крука, І. Харламова, Д. Фрідмана, Л. Хоружої, Г. Штефанича та інших [10; 12], які досліджували проблему критеріїв моральної вихованості. На думку Г. Штефанича, вихідним при цьому є положення про те, що сутність моральної вихованості та моральної позиції особистості визначається спрямованістю моральних цінностей, які в процесі їх освоєння і прийняття перетворюються на моральні якості, активністю особистості в професійній сфері [12, с. 34].

В. Лозовой, М.І. Панов, О. Стасевська та інші вчені називають декілька критеріїв моральної вихованості особистості:

- знання основних норм, правил, принципів, ідеалів. Становлення моральної культури особистості в індивідуальному житті починається саме з уявлень про добро і зло, сприйняття їх, аналізу, відбору, створення ієрархічної системи моральних цінностей на основі інформації про моральну культуру сучасного суспільства;
- оцінка норм, правил, принципів, ідеалів як соціально справедливих, суспільно необхідних і гуманних;
- вчинки людини та їх відповідність проголошеним принципам, дотримання принципів у житті, реалізація через стосунки з людьми та природою;
- соціальна значущість мотивів поведінки;
- здатність особистості до морального розвитку, до самовдосконалення [2, с. 149–153].

К. Абульханова основними показниками сформованості професійної компетентності називає знання, уміння, навички, психологічні особливості, професійні позиції та акмеологічні інваріанти людини [8, с. 161].

Л. Шарова, досліджуючи умови формування професійно-етичної культури майбутнього вчителя в процесі педагогічного спілкування, виділяє такі критерії професійно-етичної культури педагога:

- ступінь близькості за змістом і пріоритетами до професійно-етичного кодексу особистої ієрархії цінностей педагога;

- сформованість якостей, що є показниками професійно-етичної культури педагога й виявляються в професійній взаємодії (товариськість, доброзичливість, тактовність, толерантність, почуття міри, справедливість, прагнення зрозуміти іншого, прагнення до самовдосконалення, творча активність);
- співвідношення “Я-Реального” та “Я-Ідеального”, що характеризує рівень професійно-особистісного розвитку педагога;
- узгодженість поведінки педагога в професійній взаємодії зі стандартами поведінки, визначеними в етичному кодексі;
- ступінь творчості в реалізації професійно-етичних цінностей [11, с. 42].

Т. Колодько для вимірювання сформованості соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов використовує критерії навчальних цілей і завдань: мобільність знань, сформованість умінь і навичок застосовувати теоретичний матеріал на практиці (гнучкість) та критичність мислення. На думку дослідниці, за критерієм мобільності знання важливе значення мають такі показники, як: глибина запам'ятовування, розпізнавання, відтворення, розуміння, пошук інформації. Показниками гнучкості навчально-пізнавальної діяльності є сформованість у студентів умінь застосовувати теоретичний матеріал на практиці, здійснювати міжпредметні зв'язки, використовувати інтелектуальні операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, а також вибирати найраціональніший у певних умовах метод розв'язання завдань. Про сформованість у студентів критичного мислення свідчать такі показники, як: умінь оцінювати, знаходити помилки, критикувати, контролювати свою навчально-пізнавальну діяльність, прогнозувати, наводити контраргументи [6, с. 8].

О. Гуренко для оцінювання сформованості компонентів етнокультурної компетентності майбутніх педагогів використовує такі критерії: мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, діяльнісно-творчий, результативний та проєктивно-перспективний (і відповідно до них три рівні сформованості етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету: високий, достатній, низький) [5, с. 13]. Д. Годлевська для оцінювання рівнів сформованості професійної комунікативної компетентності у студентів використовує інтелектуальний, емоційний та діяльнісний критерії [4, с. 12].

О. Кривошеева, досліджуючи сформованість професійної етики майстрів виробничого навчання, загальними критеріями сформованості їх професійної етики називає усвідомлення етичних цінностей; критичний перегляд моральної поведінки; моральне професійне вигорання; наявність моральних установок, наявність моральних переконань; ставлення до суспільства, своєї професії, праці, колег, учнів, їх батьків, до себе; розуміння доцільності етичних норм; можливість порушення одних норм заради інших чи значущість норми в конкретній ситуації, ієрархії моральних засад тощо. До конкретних критеріїв дослідниця віднесла вимогливість, моральну відповідальність, етичну компетентність, справедливість, честь і гідність, моральний вчинок, моральні мотиви, моральний аспект спілкування, педагогічний такт, толерантність тощо. Інтегральним критерієм О. Кривошеева називає критерій уявлень про моральні цінності, який містить уявлення про совість, свободу дії, повагу, обов'язок тощо [7, с. 86–87].

Л. Гасюк сформованість професійної етики майбутніх молодших спеціалістів сфери побутового обслуговування визначала за такими критеріями: інформативна насиченість, сформованість мотиваційної сфери професійної діяльності

молодшого спеціаліста, використання знань норм та правил етикету (мовленнєвого, професійного тощо), сформованість умінь поводитися відповідно до норм і правил професійної етики та етикету [3].

Л. Хоружа основними критеріями й показниками стану розвитку етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів визначила змістовий, або когнітивний (глибина і системність етичних знань, норм, принципів), особистісний (домінантність етичної складової в системі цінностей майбутнього педагога, динамічність і цілеспрямованість у професійно-особистісному моральному самовдосконаленні), операційно-процесуальний (усталеність етичної позиції в ситуаціях оцінювання різних педагогічних явищ; творчість у виборі морального рішення) та критерій діалогічної комунікативності (домінування діалогічної комунікативної спрямованості, відкритість і довіра у спілкуванні, контактність) [10, с. 21].

Дослідники (Л. Божович, М. Боришевський, О. Пометун) початковим етапом засвоєння моральних цінностей називають моральні знання. Зокрема, Л. Божович вказувала на те, що знання виражаються у вчинках, ставленнях особистості, а дієвість моральних норм залежить від їх засвоєння особистістю. Саме знання є основою для формування переконань і стійких мотивів поведінки. Результатом формування професійно-етичності компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників є їх бездоганні в етичному плані дії та вчинки (поведінка).

Таким чином, аналіз педагогічної літератури щодо критеріїв моральної вихованості й сформованості різних видів компетентності, урахування складових та особливостей професійно-етичної компетентності майбутнього офіцера-прикордонника, дають змогу виділити такі критерії сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників:

- 1) мотиваційний, що характеризує сформованість у курсантів професійно-етичних мотивів;
- 2) когнітивний, що характеризує рівень знань курсантів з професійної етики;
- 3) діяльнісний, що характеризує наявність у курсантів умінь та навичок професійної діяльності з дотриманням етичних вимог;
- 4) ціннісний, що характеризує визнання та сприяння курсантом утвердженню професійно-етичних цінностей;
- 5) результативний, що характеризує поведінку курсанта в етичному аспекті.

Використання цих критеріїв дає змогу порівнювати рівні професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, бачити результати педагогічного впливу, своєчасно вносити необхідні корективи в навчальний процес. Для уточнення критеріїв професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників проведено додаткові бесіди з офіцерами Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, командирами прикордонних підрозділів. Методом групових експертних оцінок визначено показники, що відповідають зазначеним критеріям.

Мотиваційному критерію відповідають такі показники, як: усвідомлений вибір професії офіцера-прикордонника; інтерес до професійної етики; сформованість професійно-етичних ідеалів; усвідомлення необхідності дотримувати у своїй поведінці етичних норм і правил; когнітивному – розуміння цілей і завдань професійної етики; засвоєння понять професійної етики, її норм та принципів; знання вимог Присяги, Кодексу честі та статутів; уміння давати змістовну характеристику профе-

сійно-етичним цінностям, аналізувати їх вияви в поведінці й службовій діяльності офіцера-прикордонника; діяльнісному – уміння використовувати професійно-етичні знання в різних ситуаціях; розвинутість навичок і звичок професійно-етичної поведінки; дотримання вимог професійно-етичного кодексу; ставлення до товаришів та викладачів, вимогливість до себе; ціннісному – прийняття професійно-етичних цінностей як особистих моральних принципів; самостійність і стійкість суджень про професійно-етичні норми; самооцінка співвідношення “Я-Реального професійного” та “Я-Ідеального професійного”, визнання вимог професійного обов’язку; результативному – поведінка в міжособистісній взаємодії, готовність обмежувати свої егоїстичні бажання; виконання вимог професійної етики; дотримання норм спілкувального етикету; робота над професійно-етичним самовдосконаленням.

Відповідно до розроблених критеріїв і показників, урахування думок учених щодо рівнів вираженості моральних якостей можна виділити три рівні сформованості професійно-етичної компетентності майбутнього офіцера-прикордонника: високий, середній та низький. Охарактеризуємо кожен з них.

Курсанти з низьким рівнем сформованості професійно-етичної компетентності професію офіцера-прикордонника вибирають неусвідомлено, не мають інтересу до професійної етики, професійно-етичні ідеали в них не сформовані; необхідність дотримувати у своїй поведінці етичних норм і правил вони майже не усвідомлюють. Такі курсанти не розуміють цілей і завдань професійної етики, вони погано засвоїли поняття професійної етики, її норми та принципи, вимоги Присяги, Кодексу честі і статутів знають погано, не можуть дати змістовної характеристики професійно-етичним цінностям, аналізувати їх вияви в поведінці й службовій діяльності офіцера-прикордонника. Використовувати професійно-етичні знання в різних ситуаціях такі курсанти не вміють, розвинутість навичок і звичок професійно-етичної поведінки в них недостатня, курсанти не завжди дотримуються вимог професійно-етичного кодексу, деколи зверхні у ставленні до товаришів та викладачів, невимогливі до себе. Професійно-етичні цінності такі курсанти не завжди сприймають як особисті моральні принципи, несамостійні в судженнях про професійно-етичні норми, при самооцінці співвідношення “Я-Реального професійного” та “Я-Ідеального професійного” в таких курсантів характеризується значною різницею показників, що свідчить про низький рівень професійно-особистісного розвитку; почуття обов’язку у таких курсантів перебуває в зародковому стані. Поведінка таких курсантів у міжособистісній взаємодії характеризується тим, що зовні вони доброзичливі, однак турботу і співчуття до ближнього виявляють тільки на словах, вони не завжди готові обмежувати свої егоїстичні бажання, часто не виконують вимог професійної етики, не дотримуються норм спілкувального етикету, не працюють над професійно-етичним самовдосконаленням.

Курсанти із середнім рівнем сформованості професійно-етичної компетентності професію офіцера-прикордонника вибирають усвідомлено, але часто під впливом сторонніх, вони мають інтерес до професійної етики, професійно-етичні ідеали в них переважно сформовані; такі курсанти переважно усвідомлюють необхідність дотримувати у своїй поведінці етичних норм і правил. Вони в більшості випадків розуміють цілі й завдання професійної етики, переважно засвоїли поняття професійної етики, її норми та принципи, вимоги Присяги, Кодексу честі й статутів знають належним чином, але не завжди можуть дати змістовну харак-

теристику професійно-етичним цінностям, аналізувати їх вияви в поведінці й службовій діяльності офіцера-прикордонника. Курсанти в більшості випадків уміють використовувати професійно-етичні знання в різних ситуаціях, навички й звички професійно-етичної поведінки в них розвинуті посередньо, курсанти в більшості випадків дотримуються вимог професійно-етичного кодексу, переважно доброзичливі у ставленні до товаришів та викладачів, але не завжди вимогливі до себе. Професійно-етичні цінності такі курсанти переважно сприймають як особисті моральні принципи, деколи вони несамоостійні в судженнях про професійно-етичні норми, при самооцінці співвідношення “Я-Реального професійного” та “Я-Ідеального професійного” в таких курсантів характеризується значною різницею показників, нерідко не в позитивний бік унаслідок підвищеної критичності самооцінки; мають почуття обов’язку. Поведінка таких курсантів у міжособистісній взаємодії характеризується тим, що вони доброзичливі, прислухаються до старших, цінують суспільно-громадську думку, виявляють доброту, співчуття; вони вміють обмежувати свої егоїстичні бажання, у більшості випадків виконують вимоги професійної етики, дотримуються норм спілкувального етикету, але не систематично працюють над професійно-етичним самовдосконаленням.

Курсанти з високим рівнем сформованості професійно-етичної компетентності професію офіцера-прикордонника вибирають усвідомлено, вони мають стійкий інтерес до професійної етики, професійно-етичні ідеали в них сформовані; курсанти глибоко усвідомлюють необхідність дотримувати у своїй поведінці етичних норм і правил. Такі курсанти розуміють цілі й завдання професійної етики, вони глибоко засвоїли поняття професійної етики, її норми та принципи, належним чином знають вимоги Присяги, Кодексу честі та статутів, можуть дати змістовну характеристику професійно-етичним цінностям, аналізувати їх вияви у поведінці й службовій діяльності офіцера-прикордонника. Курсанти вміють використовувати професійно-етичні знання в різних ситуаціях, мають розвинуті навички й звички професійно-етичної поведінки, завжди дотримуються вимог професійно-етичного кодексу, доброзичливі у ставленні до товаришів та викладачів, здатні давати правильну оцінку власним вчинкам і вчинкам інших людей. Професійно-етичні цінності такі курсанти сприймають як особисті моральні принципи, самоостійні в судженнях про професійно-етичні норми, при самооцінці співвідношення “Я-Реального професійного” та “Я-Ідеального професійного” у таких курсантів характеризується високим ступенем близькості, що свідчить про високий рівень професійно-особистісного розвитку. Поведінка таких курсантів у міжособистісній взаємодії характеризується тим, що вони доброзичливі, відповідальні за доручену справу, мають розвинуте почуття обов’язку та альтруїзму; вони обмежують свої егоїстичні бажання, виконують вимоги професійної етики, дотримуються норм спілкувального етикету, систематично й цілеспрямовано працюють над професійно-етичним самовдосконаленням.

Висновки. Таким чином, виділення критеріїв, показників, рівнів сформованості професійно-етичної компетентності має важливе значення для визначення педагогічних умов організації процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Зазначені критерії дають змогу скласти педагогічний прогноз розвитку професійно-етичної компетентності та основні напрями роботи. Викладачі та офіцери-вихователі курсантських

підрозділів, використовуючи зазначені критерії та показники, зможуть визначити рівень зрілості мотивації курсанта (рівень моральної вихованості й моральні ідеали); знання курсантом вимог Присяги, Кодексу честі та статутів, професійно-етичних положень; його ставлення до своїх обов'язків, до навчання; розвиток навичок і звичок професійно-етичної поведінки.

Література

1. Барабаншиков А.В. Военно-педагогическая диагностика / А.В. Барабаншиков, Н.И. Дерюгин. – М. : ВПА, 1995. – 108 с.
2. Етика : навч. посіб. / [В.О. Лозовой, М.І. Панов, О.А. Стасевська та ін. ; за ред. проф. В.О. Лозового]. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 224 с.
3. Гасюк Л.М. Формування професійної етики молодших спеціалістів сфери побутового обслуговування у системі навчально-виховної роботи коледжу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л.М. Гасюк. – К., 2004. – 20 с.
4. Годлевська Д.М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Д.М. Годлевська. – К., 2007. – 168 с.
5. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / О.І. Гуренко. – Х., 2005. – 295 с.
6. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. ... канд. пед. : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т.М. Колодько ; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.
7. Кривошеєва О.І. Експериментальна перевірка критеріальних показників сформованості професійної етики майстрів виробничого навчання / О.І. Кривошеєва // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 6. – С. 86–89.
8. Психология и педагогика : учеб. пособ. / [под ред. К.А. Альбухановой и др.]. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
9. Словник іншомовних слів / [уклад. : С.М. Морозов, Л.М. Шкарапуца]. – К. : Наук думка, 2002. – 680 с.
10. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л.Л. Хоружа ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004. – 45 с.
11. Шарова Л.М. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л.М. Шарова. – Брянск, 2003. – 154 с.
12. Штефаніч Г.Г. Формування моральної стійкості у майбутніх офіцерів МВС України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г.Г. Штефаніч ; Військовий інститут внутрішніх військ МВС України. – Х., 2003. – 160 с.

ПОЛЯКОВА І.В.

ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ “КРЕАТИВНІСТЬ” У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Орієнтація на людину, визнання особистості як вищої цінності державної та соціально-економічної політики, пріоритет освіти в соціально-культурній сфері суспільства – відмітні риси розвитку сучасної цивілізації. У світі активізуються процеси глобалізації та інтеграції; формується нове інформаційне середовище, що створює різноманітні перспективи людини, дає змогу більш ефективно вирішувати її професійні, соціальні та особистісні проблеми. Зміна парадигми освіти від традиційної до особистісно орієнтованої ставлять перед вищою школою проблему вдосконалення підготовки студента, становлення його як цілісної особистості, якій властива висока культура, компетентність, мобільність, конкурентоспроможність.

Основною цінністю гуманістичної особистісно орієнтованої освіти є творчість. Творча орієнтація навчання й виховання дає змогу здійснювати особистісно орієнтовану освіту як процес розвитку та задоволення потреб людини як суб'єкта життя, культури та історії.

Сучасна теорія творчості перебуває на етапі становлення, характеризується багатоаспектністю і є сукупністю різних теорій, концепцій, теоретичних знань. Проблема творчості, зокрема, феномен креативності, на сьогодні залишаються недостатньо вивченими.

Мета статті – розглянути змістовий аспект поняття “креативність” у контексті підготовки майбутнього вчителя.

Педагогічні аспекти творчого розвитку особистості простежуються в працях В. Андреева, А. Брушлинського, Я. Пономарьова, О. Яковлевої. Розкриттю психологічних властивостей творчого процесу приділили увагу представники загальної психології Л. Виготський, Є. Ільїн, А. Леонтьєв, К. Роджерс, К. Юнг. Природу творчості (креативності) аналізують своїх працях зарубіжні (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Е. Торренс), а також вітчизняні педагоги та психологи (Д. Богоявленська, Л. Божович, І. Лернер, Є. Назайкінський, А. Хуторський).

Існує безліч різних тлумачень креативності (англ. creative – творчий, лат. creatio – творення, створення), проте найбільший інтерес становлять такі:

1) здатність до творчості, оригінального мислення; рівень розвитку творчих здібностей, що характеризує особу в цілому:

– креативність – це здатність людини до нестандартного, оригінального мислення й поведінки, що має творчий, конструктивний характер [12];

– креативність характеризує рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, яка становить відносно стійку характеристику особи, що не належить до інтелекту; креативність – це функція цілісної особи, що залежить від цілого комплексу її психологічних характеристик [9, с. 66];

– креативність – це певна особлива стійка властивість людського індивідуума, що зумовлює здатність виявляти соціально значущу творчу активність; здатність індивіда створювати нові поняття й формувати нові навички, тобто здатність до творчості; це поняття вивчається незалежно від інтелекту й пов'язано з творчими досягненнями особи [16];

2) найвищий рівень інтелектуальної активності мислення:

– креативність – це максимальний рівень інтелектуальної активності людини, за допомогою якої відбувається проникнення в суть явища, постановка й вирішення нових проблем; на цьому рівні виявлена індивідом емпірична закономірність стає для нього не евристикою, формальним прийомом, а самостійною проблемою, заради якої він готовий припинити решту всієї діяльності [1, с. 122];

– креативність – це вищий рівень інтелектуальної активності мислення; здатність до творчості, продуктивно-творча “іпостась” особи плюс перетворення, плюс самореалізація [6];

3) діяльність, процес або сукупність певних процесів:

– креативність є природним процесом, який породжується сильною потребою людини в знятті напруження, що виникає в ситуації невизначеності або незавершеності; цей процес включає такі стадії: 1) поява чутливості до проблем, дефіциту знань, їх дисгармонії, невідповідності тощо; 2) фіксація проблем; пошук їх рішень, висунення й перевірка гіпотез; 3) формулювання та повідомлення результату рішення [17];

– креативність являє собою безліч процесів, які треба розглядати в єдиному контексті; один або декілька із цих процесів вносять новизну в звичні дії, у

тому числі при виявленні й формулюванні завдання, виробленні та оцінюванні будь-яких рішень; у понятті креативності поєднуються незвичайне або унікальне і якісне або корисне [14];

4) здатність до породження безлічі оригінальних і корисних ідей:

– креативність є нічим іншим, як здатністю до породження оригінальних ідей і використання нестандартних способів інтелектуальної діяльності [15, с. 245];

– креативність характеризує можливість особи уникнути рутинних шляхів мислення й поведінки та виробляти велику кількість оригінальних, нових і корисних ідей; креативність – це успішний крок у невідомість, зміна характеру, відкритість у набутті нового досвіду; розкладання, розкомбінування ідей або бачення нових відношень між ідеями [8];

5) здатність сприймати й усвідомлювати нове, не боятися змін:

– креативність можна охарактеризувати як відсутність боязні змін, готовність прийняти нове, уміння імпровізувати; уміння не боротися зі змінами, а передбачати їх [11];

б) межа особи, що виявляється при трансформації інформаційних процесів:

– інформаційний підхід до вирішення проблеми дослідження креативності дає змогу розглядати це поняття як межу особи, що виявляється при трансформації інформаційних процесів (при дефіциті або суперечливості знань; у процесі включення інформації в нові структури й зв'язки; у процесі ідентифікації недостатньої інформації; у процесі висунення та зміни гіпотез, пошуку рішень і їх перевірки; у процесі формулювання результату розв'язання) [13].

Ми розуміємо креативність як інтегральну стійку характеристику особи, що визначає її здібності до творчості, прийняття нового, нестандартного творчого мислення, генерування великої кількості оригінальних і корисних ідей.

Основна мета креативного освітнього середовища – “розбудити” в людині творця й максимально розвинути в неї закладений творчий потенціал.

Педагогічна креативність – це пошук і знаходження нового у сфері педагогічної діяльності. Перша сходинка креативності – відкриття нового для себе, виявлення нестандартних способів вирішення педагогічних завдань. Ці способи уже відомі, змальовані, але лише частково використані педагогами. Отже, мова йде про суб'єктивну, а не об'єктивну новизну, або про те, що називається інновацією. Друга сходинка – відкриття нового не тільки для себе, а й для інших, тобто новаторство. Окремим видом педагогічної творчості є імпровізація – знаходження несподіваного педагогічного рішення і його негайного втілення [7].

Важливим етапом у вивченні креативності є праці американського психолога Дж. Гілфорда [3], який виділив два види мислення: конвергентне (логічне, односпрямоване) і дивергентне (яке відступає від логіки, таке, що відбувається в різних напрямках). Конвергентне мислення (сходження) актуалізується в тому випадку, коли людині необхідно на основі безлічі умов знайти єдине правильне рішення. Дивергентне мислення допускає варіювання шляхів вирішення проблеми, що інколи приводить до оригінальних, нестандартних, несподіваних висновків і результатів. Дивергентні здібності найчастіше розуміються як здатність породжувати безліч різноманітних оригінальних, рівною мірою правильних ідей щодо одного й того самого об'єкта в нерегламентованих умовах діяльності [15].

Традиційна система освіти спирається в основному на конвергентне мислення. Дивергентне мислення, що характеризується значно більшою свободою, практично не розвивається, тоді як реальні проблеми, з якими людина стикається в житті, на відміну від навчальних завдань, правильних однозначних рішень не мають.

Отже, можна виділити такі основні параметри креативності [10]:

1) оригінальність – здатність продукувати віддалені асоціації, рідкісні ідеї, відповідати на подразники нестандартно;

2) проблемність – здатність до виявлення й постановки проблем;

3) продуктивність (або в інших джерелах побіжність) – здатність до генерування великої кількості ідей;

4) гнучкість (або сприйнятливність) – чутливість до суперечностей, здатність виробляти різноманітні, всебічні ідеї, швидко переходити з однієї ідеї на іншу;

5) творчість – здатність покращувати об'єкт, додаючи деталей;

6) теоретична – здатність до вирішення проблем шляхом аналізу й синтезу;

7) метафорична – схильність до фантазії, об'ємних асоціацій, використання символічних і графічних засобів для вираження своїх думок, ідей, уявлень.

Розвиток креативності людини в основному визначається тим, у якому середовищі вона розвивалася, наскільки це середовище стимулювало творчість, підтримувало й розвивало індивідуальність людини. Існують дані, що в період між 6 і 7 роками креативність зменшується на 50%, а до зрілого віку – ще на 30% [12]. Отже, проблема полягає в тому, щоб зняти табу, накладене на наших підопічних соціумом, і спонукати затиснену заборонами креативність кожного знову вільно існувати.

На сучасному етапі пропонуються різні методи розвитку креативності. Н. Багдасарова відзначає роль фольклору в активізації творчого начала в мисленні. Н. Рождественська випробувала метод імпровізації в діях на сценічному просторі [7].

Педагоги розробили різні методи навчання. На творчому підході базується метод проблемного навчання (М. Махмутов). Його мета – засвоєння предметного матеріалу шляхом вирішення спеціальних пізнавальних завдань – проблем і моделювання проблемних ситуацій. Розвивальне навчання (В. Давидов, Л. Занкова) акцентується на навчальній діяльності, що розвиває теоретичне мислення й особистість учня. Педагогічна інженерія (Г. Щедровицький, М. Халаджан) перемістила акценти з передачі знань на організацію освітньої діяльності з метою отримання авторизованої навчальної продукції. Евристичне навчання (О. Хуторський) має на меті не лише розвивати учнів, а й зробити їх суб'єктами своєї освіти, організаторами своїх знань.

Креативна педагогіка найбільше відповідає природі творчості. Її завданням є розвиток комплексу креативних властивостей особистості, набуття досвіду творчої діяльності на основі самопізнання та саморозвитку.

Т. Барішева та Ю. Жигалов [7] показали відмінності між традиційним і креативним типами навчання (див. табл.).

Очевидно, що креативне освітнє середовище є особливим простором, індивідуальним для кожного, хто навчається, гнучко реагує на його запити, прагнення, потреби, спирається на систему цінностей, мотивів і характеризується здатністю до самоорганізації.

Відмінності між традиційним та креативним типами мислення

Лінії аналізу	Традиційний тип	Креативний тип
Орієнтації	На стандарти	На варіативність
Вектор часу	Реконструкція минулого	Побудова майбутнього
Мотивація	Набуття знань	Самореалізація
Характер інформації	Несуперечлива, пропонується в “готовому” вигляді. Маніпуляція чужими ідеями	Альтернативна, добивається самостійно. Продукування своїх ідей
Процес пізнання	Засвоєння стандартів, чужого досвіду	Перетворення, відкриття
Тип мислення	Конвергентне (логічне)	Конвергентне й дивергентне (творче)
Результати	Заплановані, відомі	Імовірні, невідомі
Суб’єкт-об’єктні відносини	Людина – об’єкт навчання	Людина – суб’єкт пізнання та творчості
Технології	Імітаційні, репродуктивні	Проблемні, когнітивно-евристичні, креативні, арт-технології
Функції педагога	Вплив	Взаємодія, супровід
Післядія	Тезаурус академічних знань, алгоритми	Рефлексія актуальних досягнень і мотивація перспективи

Отже, освітнє середовище повинно відповідати таким основним вимогам, необхідним для розвитку креативності:

1) відсутність правил, що регламентують дії тих, хто навчається, хід їх думки, шляхи пізнання; надання їм свободи та самостійності; 2) наявність великої інформаційної бази, що забезпечує отримання всіх необхідних відомостей; 3) наявність позитивних передових зразків творчої діяльності й можливості оцінити її результати; 4) створення умов для максимального розкриття творчого потенціалу кожного студента в процесі активної пошукової діяльності, що стимулює прагнення домогтися результату не гіршого, ніж той, що взято за зразок; 5) відсутність обмежень у часі, що не дають змоги створити вільну, невимушену атмосферу творчості.

На нашу думку, для того, щоб включити студента в активну творчу діяльність, треба використовувати пізнавальні завдання пошукового характеру. А для того, щоб його творчий потенціал досяг максимального рівня розвитку, необхідно, щоб завдання, які стоять перед ним, були не випадковою сукупністю, а системою завдань складності, що зростає, індивідуалізованою залежно від можливостей студента. Принцип складності, що зростає може іноді порушуватися несподіваним пред’явленням оригінальних завдань підвищеної складності, розрахованих на раптове просвітлення (імпровізацію). Особливо ефективною буде ініціювання самостійного вибору студентом подібних завдань.

Розвитку креативності особистості сприяють [10]: усіяке заохочення прагнення бути самим собою; використання мотивів творчої діяльності; створення атмосфери творчості; опора на позитивні емоції (здивування, радощі, симпатії, переживання успіху); стимулювання схильності до виправданого ризику, неординарних, оригінальних вчинків і напрямів пошуку; опора на ініціа-

тиву, самостійність, заохочення прагнення до самовдосконалення, самооцінки, самореалізації, свідомого активного самотворення; розвиток критичного мислення; розвиток організаційних здібностей (самовизначення, самоорганізація, цілеспрямованість, рефлексія тощо); пошук нестандартних прийомів вирішення конкретних завдань і аргументів для доведення своєї думки; моделювання екстремальних умов діяльності, що вимагають пошуку нових, нетривіальних рішень в умовах дефіциту часу й обмеженого набору засобів; використання завдань відкритого типу, коли відсутнє єдине правильне рішення (яке залишається тільки знайти або вгадати); тренування в продукуванні якомога більшої кількості можливих рішень (гіпотез), нехай навіть фантастичних, далеких від реальності.

Висновки. Отже, проведений нами аналіз дає змогу з'ясувати змістовий аспект поняття "креативність" і визначити його як інтегральну стійку характеристику особи, яка об'єднує здібності до творчості, нового, нестандартного творчого мислення, генерування великої кількості оригінальних та корисних ідей.

Разом з тим ми дійшли висновку, що педагогічна креативність – це найбільш масштабні та новаторські педагогічні рішення, які дають змогу побачити нові можливості вдосконалення як самої професійної діяльності вчителя, так і особи, яка включена в цей процес. Креативна педагогіка має на меті розвиток комплексу креативних властивостей особистості, набуття досвіду творчої діяльності на основі самопізнання та саморозвитку й потребує для своєї реалізації гнучкого освітнього середовища.

Література

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Guilford J.P. Basic conceptual problems in the psychology of thinking / J.P. Guilford // San Diego. – 1979. – P. 95–110.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
5. Долматов А.В. Основы развивающего образования: Теория, методы, технологии креативной педагогики / А.В. Долматов. – СПб. : ВУС, 1998. – 196 с.
6. Зиновкина М.М. Формирование творческого технического мышления и инженерных умений студентов технических вузов : дис. ... д-ра пед. наук / М.М. Зиновкина. – М., 1989. – 326 с.
7. Ильин Е.П. Психология творчества, креативность, одаренность / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
8. Карпенко С.В. Инструменты стимуляции креативности [Электронный ресурс] / С.В. Карпенко. – Режим доступа: <http://isarrfe.trainet.org/materials/practicum/practicum2.shtml>.
9. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
10. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : монография / К.Г. Кречетников. – М. : Госкоор-центр, 2002. – 296 с.
11. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – С. 108–113.
12. Матвеев А. Креативность: мысли вслух [Электронный ресурс] / А. Матвеев. – Режим доступа: http://www.arsvitae.ru/cgi-bin/cm/get_doc.fpl?doc_id=71.
13. Назаренко М.М. Информационный подход в создании психолого-педагогических условий развития креативности у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / М.М. Назаренко. – Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/2002/П/3/П-3-217.html>.
14. Халперин Д. Психология критического мышления / Д. Халперин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
15. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
16. Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология / Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов. – МГТА, 2001. – 301 с.
17. Щепина О. Особенности взаимодействия интеллектуальных и творческих особенностей у детей [Электронный ресурс] / О. Щепина. – Режим доступа: <http://www.fp.nsu.ru/science/conf2001/doklad5.htm>.

ЕКСПЛІКАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ

Серед численних проблем молоді Української держави охорона здоров'я й підвищення стандартів людської життєдіяльності є найбільш актуальними в глобальному вимірі. За даними ООН, на фоні соціально-політичних та економічних негараздів українці вже зараз живуть у середньому на 10–12 років менше, ніж громадяни країн Євросоюзу, а основні фактори, що спричинюють важкі захворювання, активно “популяризуються” з екранів телевізорів нашими найкращими спортсменами та зірками шоу-бізнесу. Піклуючись про власні прибутки, а не здоров'я молоді, більшість капіталістично зорієнтованих установ штучно нарощують значення викривлених цінностей, фетишизують культуру споживання. На щастя, остання теза не стосується сучасних фізкультурно-спортивних установ, які поступово, хоча й на комерційній основі, стають головними осередками пропаганди здорового способу життя, формують відповідальну споживчу та рухову поведінку, виховують людину, здоровою духом і тілом.

Серед професіоналів, що є апологетами такої пропаганди, останнім часом виділяються в окрему категорію *тренери з атлетичної гімнастики*. Їх домінування на ринку фізкультурно-спортивних послуг пояснюється майже одномільйонною аудиторією “споживачів”, для більшості яких тренер може бути особистісно значущою персоною, що відкриває вікно у світ фізичної культури як загальнолюдської цінності.

Із цих причин в українському суспільстві виникла та поступово зростає потреба у формуванні нового покоління тренерів з атлетичної гімнастики, здатних відродити в тривалій особистісно зорієнтованій взаємодії загальнолюдські стандарти гармонійного всебічного розвитку іншої людини в умовах дозвілля.

У задоволенні потреби в зазначених фахівцях, їхньої відповідної професійної підготовки є низка труднощів нормативно-організаційного, методичного та соціокультурного характеру, як-от: відсутність адекватної новим ринковим потребам нормативно-кваліфікаційної корекції змісту нових професій (зокрема, “тренера з атлетичної гімнастики”); тривале й необґрунтоване ігнорування з боку держави педагогічних можливостей тренерської діяльності у вихованні фізично та психічно здорової нації; порушення балансу освітньо-професійних програм на користь наскрізь зарегламентованих та безособових моделей педагогічного процесу, зміщення цільових пріоритетів фахової підготовки із соціальної цінності особистих якостей фахівця на формальні параметри його кваліфікаційних характеристик тощо.

На необхідність подолання зазначених недоліків опосередковано вказує контент-аналіз останнього Закону України “Про вищу освіту”, цільової комплексної програми “Фізичне виховання – здоров'я нації”, Національної доктрини розвитку фізичної культури та спорту, Державної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 рр.

У представлених державних документах знайшли свій мотив для наукового дослідження проблеми професійної підготовки фахівців з фізичної культури та спорту Л.М. Головата, О.Ц. Демінський, Н.Ю. Зубанова, С.М. Канішевський, О.В. Тимошенко, О.В. Федик, О.П. Федик, А.В. Цьось, Б.М. Шиян, В.Т. Ялович

та ін. [1–9]. З різних точок зору та наукових траєкторій автори цілком обґрунтовано визнають великі перспективи покращення професіоналізму фахівців сфери фізичного виховання й спорту в її педагогічній складовій. Певні теоретичні та емпіричні результати отримано в ході розробки моделей формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл, викладачів фізичного виховання, окремих груп тренерів дитячого та юнацького спорту.

Втім, звертаємо увагу майже на повну відсутність системних досліджень процесу формування професійно-педагогічної компетентності фахівців спортивно-оздоровчого бізнесу, зокрема, майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики. Кардинальна відмінність умов їхнього професійного буття, детермінована незвичним для педагогічної взаємодії статусом замовників послуги, зумовлює необхідність наукового пошуку належного психолого-педагогічного інструментарію щодо вирішення суперечності між зростанням потреби у тренерах з атлетичної гімнастики, здатних швидко, безконфліктно та продуктивно відродити й реалізувати соціальний і педагогічний потенціал тренерської професії на ринку фізкультурно-спортивних послуг, та відсутністю адекватних означень меті обґрунтованих педагогічних умов професійної підготовки.

Мета статті – презентація авторських узагальнень щодо проблеми формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики.

У попередніх статтях нами наведено теоретичні узагальнення та практичне розв’язання наукової проблеми формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики, що є необхідною передумовою їхньої підготовки до ефективної професійної діяльності.

На основі аналізу наукової літератури, існуючої практики надання фізкультурно-спортивних послуг доведено, що в умовах наближення України до стандартів капіталістичного устрою суспільства суттєво зростає соціально-ціннісна місія тренерської діяльності й необхідність кваліфікованого забезпечення у фаховій підготовці студентів спеціальності “Олімпійський та професійний спорт” формування нової особистісної якості майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики – професійно-педагогічної компетентності.

Контент-аналіз державних документів, що визначають національну політику у сфері фізичної культури і спорту, літератури з проблем теорії та методики фізичного виховання, професійної освіти студентів спеціальності “Олімпійський та професійний спорт” засвідчив, що нові принципи існування фізкультурно-спортивного бізнесу відкривають великі перспективи для самореалізації тренерів з атлетичної гімнастики, здатних відродити “людинотворчі” функції тренерської діяльності в умовах нестабільності, що зростає. Потреба в ерудованих та самостійно мислячих тренерах-педагогах, яку неможливо задовольнити в традиційному форматі професійної підготовки студентів спеціальності “Олімпійський та професійний спорт”, поступово стає проблемою, що має актуально-перспективний характер.

Науковим підґрунтям окреслення відповідних новому завданню когнітивних, поведінкових, комунікативних, кінестетичних, рефлексивних та інших характеристик фахівців з фізичної культури й спорту стали фундаментальні та прикладні наукові праці Г. Бабушкіна, Л. Волошко, Є. Гогунова, О. Демінського, Н. Зубанової, А. Нужиної, В. Платонова, В. Савченко, А. Тер-Ованесяна, О. Тимошенко, Н. Фазлеєва, С. Хазової, Б. Шияна, А. Щелкової та ін. [1–9]. Грун-

туючись на результатах аналізу зазначених праць, враховуючи результати доступної для вивчення емпіричної практики, виділено та описано нові параметри модельних характеристик тренерів з атлетичної гімнастики, що вкладаються в базові імперативи компетентнісного й особистісно зорієнтованого підходів. Їх найбільш точним та адекватним існуючій теорії результатом стали експлікація й синтез в інтегрованому вигляді порогових характеристик необхідної якості в понятійному конструкті “*професійно-педагогічна компетентність*”.

На підставі вивчення та аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито розмаїття підходів до визначення поняття “професійно-педагогічна компетентність”. У результаті обґрунтовано авторське тлумачення понятійного конструкта “професійно-педагогічна компетентність тренера атлетичної гімнастики”, який розглядається нами як інтегративна якість особистості майбутнього фахівця, що виражається в здатності соціально-ціннісного впливу на психофізичний стан споживачів послуг за рахунок компетенцій у мотиваційній, когнітивній, поведінковій, ціннісно-змістовій та емоційно-вольовій сферах.

Згідно з авторським задумом, критеріями сформованості професійно-педагогічної компетентності в майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики визначено:

- гуманно-ціннісне ставлення до споживачів послуг атлетичної гімнастики та особистісна значущість обраної професії;
- специфічні, об’єктивно необхідні, максимально контекстуальні психологічні та педагогічні знання;
- психолого-педагогічна готовність до реалізації знань, умінь і навичок у професійно-педагогічній взаємодії зі споживачами послуг;
- здатність до емоційно-вольової регуляції професійної поведінки в умовах нестабільності.

Дослідно-експериментальна робота з пошуку та апробації педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики виконувалася на факультетах фізичного виховання Запорізького національного університету, Донецького національного університету, Луганського національного університету за участю 58 студентів; на базі 32 спортивно-оздоровчих закладів Запоріжжя й Дніпропетровська за участю 80 тренерів з атлетичної гімнастики. Дослідження відбувалося трьома взаємопов’язаними етапами й тривало з 2003 до 2009 р.

Одержані під час констатувального дослідження факти засвідчили загальний незадовільний стан сформованості професійно-педагогічної компетентності в тренерів з атлетичної гімнастики. Зокрема, за результатами експертних оцінок роботодавцями, колегами, споживачами послуг та самооцінки виявлено, що велика кількість тренерів з атлетичної гімнастики має труднощі в професійній діяльності, пов’язані з нестачею засобів педагогічної взаємодії зі споживачами послуг атлетичної гімнастики; невмінням самостійно регулювати свою діяльність у межах виконання соціально-ціннісних завдань. Особистісні характеристики більшості студентів виражені в невмінні чітко формулювати свої думки, виступати перед аудиторією, вступати в дискусії, що свідчить про недостатньо розвинені рефлексивні здібності. На фоні задовільного володіння вузькопрофесійними знаннями, уміннями та навичками студенти демонстрували другорядність саморозвитку професійно-педагогічної компетентності для подальшої професійної кар’єри.

Дані діагностики за складеним комплексом у сукупності з результатами суб'єктивних оцінок підтвердили актуально-перспективний характер цілеспрямованої роботи з реалізації педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності на етапі навчання у вищому навчальному закладі.

Реалізація визначених педагогічних умов відбувалася в пролонгованому педагогічному експерименті за авторською моделлю, яка дала змогу на кожному етапі формувального впливу досягати бажаного рівня визначених компетенцій у мотиваційній, когнітивній, поведінковій, ціннісно-змістовій та емоційно-вольовій сферах: від інтерактивних форм діалогової взаємодії з елементами дискусії, що домінували на першому етапі, через високу когнітивну насиченість – на другому, використання імітаційних вправ та елементів тренінгової роботи – на третьому до ділових ігор, навчально-професійних форм взаємодії та реальної виробничої практики – на четвертому.

У процесі формувального експерименту поступово фіксувалися зміни в гуманно-ціннісному ставленні студентів до споживачів послуг атлетичної гімнастики та особистісна значущість обраної ними професії; рівень специфічних, об'єктивно необхідних психологічних і педагогічних знань; міра психолого-педагогічної готовності до реалізації знань, умінь та навичок у професійно-педагогічній взаємодії зі споживачами послуг, здатність до емоційно-вольової регуляції професійної поведінки в нестабільних умовах реальної професійної діяльності.

Так, у процесі порівняння результатів експертного оцінювання на початку та наприкінці експерименту за допомогою критерію знаків виявлено позитивну динаміку у сформованості професійно-педагогічної компетентності студентів ЕГ за всіма критеріями на рівні значущості $p \leq 0,05$, а у КГ за всіма критеріями, крім “уміння професійно-педагогічної взаємодії в різноманітних ситуаціях” та “здатність емоційно-вольової регуляції професійно зумовлених дій”. Такий результат цілком природний.

Утім, порівняння результатів експертного оцінювання студентів ЕГ та КГ наприкінці формувального експерименту за допомогою критерію Стьюдента виявило достовірні зміни між групами на рівні значущості $p \leq 0,05$ за всіма визначеними критеріями сформованості професійно-педагогічної компетентності студентів, крім такого, як “знання з теорії та практики атлетичної гімнастики” ($p = 0,307522$), що зумовлено достатньою ефективністю традиційного педагогічного процесу у формуванні цього аспекту професійно-педагогічної компетентності.

Таким чином, встановлені у процесі дослідно-експериментальної роботи факти вказали на те, що студенти експериментальної групи отримали суттєві нестихійні зміни в особистісних характеристиках, які є основою професійно-педагогічної компетентності та підтвердженням правильності авторської гіпотези.

Висновки. Формуванню професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики сприяло створення таких педагогічних умов:

- запровадження адекватної, науково обґрунтованої моделі формування професійно-педагогічної компетентності, яка містить низку взаємопов'язаних компонентів: соціальний запит, мету, завдання, етапи, домінуючі форми та методи взаємодії між учасниками педагогічного процесу;

- відтворення соціально-ціннісної місії тренерської професії в мотиваційній та ціннісно-змістовій структурах особистості майбутнього тренера через

інтегративний, висококонтекстуальний та інтерактивний характер викладання предметів психолого-педагогічного напрямку;

– спрямування дисциплін професійно-практичного блоку, педагогічної практики, спеціальних тренерських курсів спортивного клубу на забезпечення відповідності специфіки професійно-педагогічної компетентності майбутнього тренера з атлетичної гімнастики особистісним характеристикам фахівця у поведінковій, емоційно-вольовій та когнітивній сферах.

Література

1. Головата Л.М. Формування професійного мовлення у студентів факультету фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.М. Головата ; Тернопільський ДПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 1997. – 20 с.
2. Демінський О.Ц. Дидактичні засади оптимізації навчально-тренувального процесу в системі підготовки спортсменів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / О.Ц. Демінський ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2003. – 36 с.
3. Зубанова Н.Ю. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя фізичної культури : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту : 24.00.02 / Н.Ю. Зубанова ; Волинський державний ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1998. – 16 с.
4. Методичні вказівки по організації спеціалізованих занять з атлетичної гімнастики для студентів / [С.М. Канішевський (уклад.)] ; Київський держ. технічний ун-т будівництва і архітектури. – К., 1998. – 21 с.
5. Тимошенко О.В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.В. Тимошенко ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 38 с.
6. Федик О.В. Формування здібностей до тренерської діяльності у майбутніх учителів фізичної культури : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.В. Федик ; Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2003. – 188 с.
7. Федик О.П. Психологічні особливості професійної підготовки студентів до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.П. Федик ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 1999. – 16 с.
8. Шиян Б.М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Б.М. Шиян ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 50 с.
9. Ялович В.Т. Формування педагогічних здібностей у майбутніх учителів фізичної культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.Т. Ялович. – Луцьк, 1996. – 175 с.

ПОРОХ Д.О.

СТВОРЕННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ УСПІШНОГО ПЕРЕБІГУ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Актуальність проблеми зумовлена тим, що адаптація майбутніх фахівців до умов ВНЗ є одним з важливих кроків на етапі їх професійної підготовки, бо саме в цей момент студент перебуває в складній ситуації знайомства з новими формами діяльності, спілкування, дозвілля, співвідносить власні сподівання з реальністю. Отже, ця проблема має бути суттєвою і для діяльності освітніх організацій, які теж мають швидко реагувати на соціальні зміни, що відбуваються в суспільстві, вносити необхідні зміни в зміст навчання, знаходити нові форми взаємодії, оскільки працюють з молодим поколінням, яке є більш відкритим до всього нового та швидше адаптується до соціальних змін, порівняно з дорослими.

Останнім десятиліттям великого значення набули розробки проблем адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ (Л. Бутенко, А. Ващенко, М. Іванова, А. Корміліцин, О. Орехова, В. Петров, В. Ракачев, Я. Ракачева, А. Сурігін, Н. Титкова, А. Черч, С. Шестопалова та ін.). На жаль, традиційні адаптивні

заходи (просвітницькі, орієнтувальні, інструктажні) не забезпечують належним чином успішної адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ.

Метою статті є обґрунтування необхідності створення полікультурного освітнього простору – особливого соціально-педагогічного середовища, спрямованого на організацію міжкультурного діалогу, формування толерантних відносин як важливої умови, що забезпечить успішну адаптацію іноземних студентів до навчання у вищих медичних закладах України.

У зарубіжній літературі термін “полікультурний” означає наявність у суспільстві різноманітних культур, пов’язаних з історично сформованими формами спільнот людей – етнічних груп і національних меншостей [9, с. 97–100]. Полікультурний підхід дає людині змогу абстрагуватися від конкретних фізичних характеристик, розумових здібностей, мовних відмінностей та допомагає навчитися бачити в іншому особистість і приймати її такою, якою вона є; вийти за рамки сприйняття іншої людини з позиції якоїсь одної, найчастіше досить вузької кількості рис і побачити в ній культурну унікальність.

Полікультурне середовище вищого навчального закладу, за В. Макаєвим, З. Мальковою, Л. Супруною [5], розглядаємо як різновид соціального середовища, у якому взаємодіють представники різних соціокультурних груп, що відрізняються за національною, етнічною належністю, релігійними, етнічними, культурними орієнтаціями, фізичними та розумовими характеристиками. А однією з найважливіших його функцій вважаємо навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити існуючу взаємозалежність держав і етносів у справжню солідарність. Із цією метою освіта має сприяти тому, щоб людина усвідомила свої корені й тим самим могла визначати місце, яке вона посідає у світі; прищепити їй повагу до інших культур [5, с. 5]. Такий адаптивний освітній простір забезпечує можливість культурного самовираження особистості, залучення до світових культурно-історичних цінностей, здійснення міжкультурної комунікації, формування толерантних відносин. Переконані, що полікультурне освітнє середовище ВНЗ являє собою взаємодію суб’єктів освітнього процесу (ВНЗ, адміністрація, викладачі, студенти, люди, у відносини з якими вступає іноземний студент) у просторі різноманітних культурних практик та мовленнєвого плюралізму, повноцінну самореалізацію особистості.

Реалізація зазначеної умови передбачає ознайомлення викладачів ВНЗ та іноземних студентів з особливостями культури інших народів, їх традиціями, звичаями, віруваннями, соціально-побутовим укладом життя, уявленнями про світ інших народів, сутністю культурного шоку, його об’єктивних причин. Знання багатства міжнаціональних культур забезпечує розвиток культури національних взаємодій, взаєморозуміння, взаємоповаги, становлення нового типу відносин – діалогу культур, що потребує здатності молоді до конструктивної співпраці, толерантного ставлення до інших національностей і передбачає “... повагу до гідності, честі, культури, історії, мови кожного народу (великого або малого), постійний інтерес до національних цінностей не тільки свого, а й інших народів, готовність завжди прийти на допомогу людині іншої національності, доброзичливість, такт, увагу в спілкуванні з іншими народами, непримиренність до будь-яких виявів національної зверхності й окремішності” [6, с. 22–23].

Полікультурне середовище вищого навчального закладу має бути спрямоване на формування толерантних відносин, які розуміємо як усвідомлені й активні

зв'язки, що виникають між різними соціокультурними групами, а також усередині них у процесі їхнього соціального, освітнього, культурного життя й діяльності та ґрунтуються на прийнятті іншої людини як цінності, її праві бути іншою, готовності зрозуміти феноменальний світ іншої людини й здатності зберегти свою індивідуальність. Толерантні відносини сприяють конструктивному вибору “золотої середини”, коли “потрібно жити не для себе і не для інших, а зі всіма і для всіх” [7, с. 153].

Це можливо завдяки: організації навчально-виховного процесу на принципах взаєморозуміння, взаємодопомоги, діалогу, прийняття точки зору всіх учасників міжкультурного діалогу; виховання у студентів потреби самовдосконалення; організації спілкування з використанням відповідних вправ, тренінгів; створення ситуацій формування толерантних відносин.

Толерантна взаємодія в полікультурному середовищі ВНЗ охоплює як відносини між викладачем та студентом, так і стосунки у студентській полікультурній групі; забезпечує комфортність кожному студентові; впливає на формування доброзичливих відносин з одногрупниками та викладачами. Під впливом цих відносин студенти виявляють більшу активність. У їхній поведінці знижується вияв недоброзичливості, інтолерантності щодо однокурсників і викладачів; виникає атмосфера довіри та взаємних симпатій, що знімає емоційне напруження. Переконані, що тільки впевнена в собі людина, яка відчуває повагу та взаєморозуміння з боку як усього полікультурного колективу, так і окремих його членів, має можливість розкрити свої здібності, взяти активну участь у навчально-виховному процесі, а значить, скоріше адаптуватися до навчання у ВНЗ.

В основі реалізації зазначеної умови – організація педагогічного процесу на діалогічних засадах, що, насамперед, означає демократизацію відносин між викладачами і студентами, впровадження діалогових форм навчання, коли майбутній фахівець активно включається в соціалізаційну діяльність, у ситуацію діалогу з представниками інших культур, однокурсниками, студентами, викладачами. Організація міжкультурного діалогу, діалогічної взаємодії передбачає створення таких навчальних ситуацій, які дадуть студентам змогу розкрити свій внутрішній духовний світ і реалізувати творчий потенціал. Важливо, щоб зміст діалогу ставив їх у ситуацію вибору та включав життєво важливі питання, у ході з'ясування яких студенти вивчали себе й інших, визначали свої симпатії та антипатії, самостійно робили висновки й узагальнення. Ураховуємо, що діалогічне пізнання дійсності починається з визнання того, що світ поліфонічний і багатогранний, що існує безліч істин, серед яких варто знайти ті, які допомагають зрозуміти себе, усвідомити необхідність узгоджувати свої інтереси й цінності з потребами та установками інших людей на основі принципів демократії, справедливості, терпимості до розбіжностей між людьми у звичаях, віросповіданнях. Діалогічний досвід у певному сенсі ексклюзивний, у кожного він свій, і кожен виявляє в цій сфері діяльності безмежну творчість. Проблема діалогу виникає щоразу, коли йдеться про множинність думок, різницю поглядів, варіативність підходів, неоднозначність оцінок, суперечливість, конфліктність – усе те, що постійно наявне в житті людини, але не завжди знаходить вирішення в діалозі.

Відсутність діалогу, толерантності та взаєморозуміння між учасниками педагогічного процесу заважає співпраці іноземних студентів, призводить до виникнення підвищеної тривожності та конфліктів, болісного переживання ін-

толерантних ситуацій. У таких випадках студенти потребують підтримки з боку викладача, акцентування уваги на необхідності встановлення толерантних відносин, своєчасної допомоги у визначенні причин відсутності взаєморозуміння. Це вимагає від викладача не тільки налагодження систематичного зворотного зв'язку, а ще й встановлення атмосфери співробітництва.

Упровадження в навчально-виховний процес тренінгів, рольових ігор, обговорень сприятиме встановленню в студентській полікультурній групі таких відносин, як довіра, терпимість, взаємодопомога, турбота, що впливатиме на підвищення рівня підготовленості іноземних студентів-медиків до адаптації у процесі навчання (когнітивний, соціокомунікативний, мотиваційно-вольовий, діяльнісно-практичний критерії). Поділяємо думку В. Галузинського [2, с. 37] про те, що включенню студента в якусь діяльність передуює створення ним відповідної настанови. На формування цієї настанови впливає ряд чинників, що зумовлюються властивостями особистості. Серед них слід приділяти особливу увагу усвідомленню свого місця в колективі (особистісний аспект) та передбаченню наслідків своїх дій у полікультурному середовищі.

Процес упровадження зазначеної педагогічної умови вимагав перебудови навчально-виховного процесу ВНЗ таким чином, щоб процес адаптації дав змогу звести до мінімуму нижчі вияви людської природи (бездуховність, зневажання етичних норм суспільства, відсутність інтересу до людей і життя, інтолерантні відносини тощо). Цього можна досягти за умови співпраці викладачів, співробітників ВНЗ, студентів; додержування ними етичних норм, сформованих суспільством; виявлення інтересу до людей і життя, духовності, толерантності тощо.

Адаптивне освітнє середовище має реалізовувати ціннісне, поважне ставлення до особистості, гуманні відносини між людьми, соціально-психологічну підтримку та захист особистості; забезпечувати можливість культурного самовираження особистості, залучення її до світових і регіональних культурно-історичних цінностей, підвищення професійної підготовки та майстерності викладачів, їх педагогічної культури, міжкультурної комунікації.

Провідна роль у процесі адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ належить викладачу, який виступає не тільки як носій знань, а і як взірць нового для студентів соціокультурного середовища, що допомагає реалізувати складні соціологічні, психологічні, освітні й виховні завдання. Ці завдання зумовлені багатонаціональністю, соціальними й класовими відмінностями, новими умовами життя, незнанням мови, способу життя українського народу, різним рівнем підготовленості до навчальних дисциплін, релігією, світобаченням тощо. Постійне розширення культурологічного й країнознавчого світогляду викладача є одним з першочергових завдань на шляху реалізації зазначеної соціально-педагогічної умови.

Під час проведення констатувального етапу експерименту виявлено, що адміністрація медичного ВНЗ приділяє недостатньо уваги проблемам адаптації іноземних студентів, тому в структурі навчально-виховної діяльності ВНЗ соціально-педагогічна робота з такими студентами представлена недостатньо. Це зумовило необхідність вжиття заходів щодо організації спеціальної підготовки викладачів до роботи з іноземними студентами. Було організовано спеціальний науково-методичний семінар для викладачів, співробітників (адміністрації, працівників бібліотеки, гуртожитку тощо) вищого навчального закладу на базі постійно

діючого внутрішньовузівського семінару. Розроблена програма спецсемінару передбачала опанування викладачами вищого навчального закладу знань щодо: сутності адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ, її видів, чинників, показників; особливостей культури інших народів, їх традицій, звичаїв, вірувань, соціально-побутового укладу життя, уявлень про світ інших народів; сутність культурного шоку, його об'єктивних причин; особливості встановлення діалогічних, толерантних відносин. Особливий наголос ми робили на безумовній значущості результату адаптації іноземних студентів для успішної навчальної діяльності та професійного розвитку, на універсальності тих труднощів, з якими стикається іноземний студент, на визначальному характері впливу соціокультурного, соціокомунікативного, соціопобутового, професійного середовища в цілому та колективу вищого навчального закладу й колективів кафедр на перебіг його адаптаційних процесів, взаємодії суб'єктів освітнього процесу в просторі різноманітних культурних практик та мовного плюралізму, а також повноцінну ефективну самореалізацію особистості в умовах полікультурного освітнього процесу.

Були розглянуті такі питання: “Зміст адаптації іноземного студента до навчання у ВНЗ”, “Основні чинники адаптації іноземного студента до навчання у ВНЗ”, “Наставництво як умова успішного входження іноземного студента в освітній простір ВНЗ”, “Полікультурне середовище вищого навчального закладу”, “Толерантні відносини як мистецтво компромісу”, “Культура миру і прав людини”, “Міжкультурний діалог”. Крім теоретичного висвітлення сутності адаптації іноземного студента до навчання у ВНЗ, особливу увагу приділено власне проблемі психолого-педагогічного супроводу іноземних студентів, особливостям професійної взаємодії педагога й іноземних студентів, ускладненням професійно-педагогічного спілкування, професійним стереотипам та установкам. Саме це, на нашу думку, є умовою подолання тих соціальних, психологічних та професійних бар'єрів, які, з погляду Ю. Фокіна, перешкоджають відновленню інституту наставництва у вищій школі [8].

Увага була акцентована на тому, що завданням і студентів, і викладачів, є необхідність виявляти й послідовно викорінювати будь-які форми дискримінації в студентському полікультурному середовищі. Це реальний шлях до вироблення глобальних життєвих орієнтирів сучасної молодої людини – прийняття позиції терпимості й довіри, укорінення у ВНЗ та навколишньому світі духу толерантності як найважливішої цінності правового суспільства [3]. Основою зазначеного є організація навчально-виховного процесу на принципах взаєморозуміння, взаємодопомоги, діалогу, прийняття думки всіх учасників міжкультурного діалогу; виховання в студентів потреби самовдосконалення; організація спілкування з використанням відповідних вправ, тренінгів; створення ситуацій формування толерантних відносин.

Необхідність введення теми “Толерантні відносини як мистецтво компромісу” зумовлена тим, що, на жаль, часто, як свідчить практика, самі викладачі сприяють формуванню інтолерантних відносин між студентами та між студентами й викладачем. За нашими спостереженнями можна виділити принаймні сім основних причин, що призводять до виявів інтолерантності у відносинах між студентами та викладачем:

1. Невміння створювати нормальні умови для навчання. Досить часто педагог вбачає своє головне завдання в контролі за діями студентів, високій вимогли-

вості до них і покаранні навіть незначного порушення дисципліни. Проте головне завдання педагога – створення доброзичливої морально-психологічної атмосфери успішної співпраці студентів, що усуває причини виникнення конфлікту.

2. Невміння враховувати в роботі зі студентами їхніх індивідуально-психологічних особливостей. Деякі педагоги не зважають на те, що перед ними представники різних національностей зі своїми традиціями, звичаями, культурами, віросповіданням, які потребують індивідуального підходу.

3. Недостатня педагогічна майстерність частини викладачів, які не спроможні яскраво виступити перед аудиторією, пояснити нове завдання, допомогти раціонально організувати самостійну позанавчальну роботу, розв'язати суперечливі проблеми, використовувати під час занять та поза ними сучасні форми навчання й виховання, досвід педагогів-новаторів.

4. Нетактовність, а іноді грубість з боку педагога. У відносинах зі студентами ще досить часто виявляється зневага, ігнорування та різні види дискримінації, що негативно впливає на формування їхніх відносин та може спричинити конфлікти.

5. Неправильна стимуляція заохоченням і покаранням. Неприпустимо, наприклад, заохочувати та карати за результат дії, нехтуючи її мотивами. Це провокує виникнення інтолерантності у відносинах.

6. Неспроможність спиратися в роботі на неформальні молодіжні об'єднання.

Відзначалося, що у ВНЗ має панувати атмосфера толерантності (переконань, поглядів і навичок толерантної поведінки в мікросередовищі), позитивний підхід до етнічних питань і запобігання будь-яким виявам расизму, шовінізму, екстремізму, ксенофобії, національним стереотипам через створення доброзичливої атмосфери в колективах; шанобливе ставлення до інших людей, розуміння можливості різноманітного людського буття у відмінних одна від одної культурних, релігійних і соціальних сферах; сприяння створенню сприятливого мікросередовища культурного, міжетнічного взаєморозуміння.

Слухачі семінару були ознайомлені з особливостями культури, традицій, звичаїв країн, з яких прибули іноземні студенти, із такими напрямками формування толерантних відносин у системах “викладач – студент”, “співробітник ВНЗ – студент”, “студент – студент”, як: організація навчально-виховного процесу на принципах взаєморозуміння, взаємодопомоги, діалогу, прийняття поглядів усіх учасників діалогу; виховання в студентів потреби самовдосконалення; організація міжкультурного діалогу з використанням відповідних вправ, завдань, тренінгів; створення спеціальних професійно спрямованих, життєвих ситуацій, що вимагають виявлення толерантності.

Було зазначено, що формування толерантних відносин викладачів та студентів у полікультурному середовищі забезпечується за умов організації соціально-педагогічної роботи з формування навичок толерантної взаємодії; співпраці студентів різних культур, рас і віросповідань у навчальній та позанавчальній діяльності на принципах терпимості, взаєморозуміння, взаємоповаги; надання студентам знань про толерантні відносини та формування особистісних навичок толерантного ставлення у процесі спілкування з представниками різних соціокультурних груп.

Під час розгляду теми “Культура миру і прав людини” викладачі ВНЗ усвідомлювали, що у процесі навчально-виховної діяльності слід сприяти трансляції національних культур і формуванню національної самосвідомості (почуття власної гідності в представників кожної культури); орієнтувати студентів на відкритість в інші культури, особливо в культури сусідів, що сприяє гармонізації міжнаціональних відносин і запобіганню міжнаціональним конфліктам; забезпечувати сучасний цивілізований розвиток нації, міжнародний стандарт освіти. Знання власної історії та культури формує позитивні переконання, допомагає зрозуміти зміст процесів, що відбуваються. Якщо людина навчилася розуміти й поважати власну культуру, усвідомлювати її цінність і позитивні досягнення, вона надалі буде здатна поважати ті самі якості в іншій людині, носії іншої культури. Не приниження іншої людини, не прагнення переробити її на свій лад, а повага властивого їй права бути самою собою дасть змогу людині вільно почувати себе в будь-якому культурному середовищі.

Що стосується процесу виховання віротерпимості й поваги до осіб іншої національності або раси, то тут слід вибудовувати системну роботу, що включатиме надання студентам можливості вивчати українську релігійну культуру (на добровільній основі), організувати тренінги порівняльно-релігієзнавчого характеру, які дадуть студентам можливість здобути знання про релігії України, проводити систематичну виховну роботу, спрямовану на виховання правової культури, відповідальності за свої вчинки. Надання інформації про культуру, історію, релігію, мистецтво народів України, інших народів допоможе іноземним студентам зрозуміти взаємовплив, взаємопроникнення й взаємозбагачення культурно-історичного досвіду різних етнонаціональних спільнот, виявити його загальнолюдський потенціал. Наші міркування базувалися на результатах досліджень Я. Довгополової [3], П. Єпанчина [4].

Протягом науково-методичного семінару акцентувалося, що розвиток у людини здатності до діалогічності з навколишнім світом та іншими людьми має велике значення. Приєднуємося до думки Г. Буша, який емоційно й образно висловився із цього приводу: “Справжня людська діалогічна взаємодія – це головна, можливо, єдина передумова вдосконалення й облагородження всіх відносин, що існують у суспільстві та являють собою і передумову, і гарант, і регулятив життєтворчості людей. У муках відбувається становлення діалогічної людини, але іншого певного шляху не існує. Без діалогічних відносин людська культура й цивілізація будуть залишати у світі тільки руїни, сльоту, уламки та морок” [1, с. 16–17]. Цим зумовлена необхідність діалогічного підходу до організації навчальної діяльності у вищій школі. Діалогічність, що базується на суб’єкт-суб’єктній формі взаємодії викладача та студентів, має стати одним з основних педагогічних принципів розвитку особистості. Конструювання діалогічної взаємодії передбачає створення таких навчальних ситуацій, які дають змогу іноземним студентам розкрити свій внутрішній духовний світ і реалізувати творчий потенціал.

Зазначимо, що адаптаційні можливості особистісно орієнтованих технологій навчання також були предметом спеціального науково-методичного семінару, оскільки майже всі його учасники в процесі викладацької діяльності стикаються з іноземними студентами.

Висновки. У цілому реалізація розглянутої в статті соціально-педагогічної умови адаптації іноземних студентів до навчання в медичному ВНЗ привела нас до висновку про доцільність її упровадження в процес навчання.

Література

1. Буш Г.Я. О диалогической теории творчества / Г.Я. Буш // Современные проблемы теории творчества : сб. науч. ст. / [под ред. Г.Я. Буша]. – М. : Поиск, 1992. – С. 12–27.
2. Галузинский В.М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся / В.М. Галузинский. – К. : Рад. школа, 1982. – 136 с.
3. Довгополова Я.В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук / Я.В. Довгополова. – Х. : Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна, 2007. – 206 с.
4. Епанчин П.М. Воспитание веротерпимости в общеобразовательной школе как одна из форм профилактики экстремизма / П.М. Епанчин // Образование. – 2003. – № 9. – С. 59–62.
5. Макаев В.В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.
6. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику : учеб. пособ. для студентов / А.В. Мудрик. – М. : Изд-во Ин-та практ. психологии, 1997. – 137 с.
7. Уолцер М. Про толерантність / М. Уолцер ; [М. Лупішко (пер. з англ.)]. – Х. : РА-Каравела, 2003. – 148 с.
8. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
9. Woodrow M. Values in European Higher Education. The Ethnicity Test / M. Woodrow, D. Croiser // Education, Culture and Values. – 1998. – Vol. 6. – P. 97–100.

РАДЧЕНКО А.В.

ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я У ВНЗ

Проблеми професійної підготовки вчителя, а також дослідження його професійної діяльності надзвичайно актуальні на сучасному етапі, тому цьому присвячено багато праць вітчизняних і зарубіжних авторів. Так проблеми загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищій школі вивчають О. Абдуліна, О. Антонова, Ю. Бабанський, І. Бех, В. Бондар, В. Бобривський, О. Глузман, Б. Коротяєв, С. Сисоєва, І. Підласий, С. Харченко та ін.; психологічні особливості становлення майбутнього педагога, його готовність до професійної діяльності – М. Дьяченко, Н. Єрмолаєва, Р. Іматдінова, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, А. Маркова, М. Фіцула та ін.; педагогічні фактори професійного становлення, що сприяють формуванню та розвитку майстерності майбутнього фахівця та його компетентності, – В. Адольф, Є. Барбіна, Б. Грицюк, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Сластьонін, О. Чебикін та ін. Окремим аспектам розвитку професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах освіти з питань зміцнення здоров'я школярів присвятили свої наукові праці Н. Абаскалова, І. Бабич, В. Горашук, О. Дубогай, С. Кириленко, Л. Колгоморова, С. Тіщенко та ін.

Водночас треба відзначити, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я є новою та потребує подальшої розробки. Відповідно до логіки наукового дослідження необхідні подальші наукові кроки в напрямі вивчення й аналізу реальної практики професійної підготовки майбутніх вчителів основ здоров'я до діяльності. Але спочатку вважаємо за потрібне обґрунтувати та розробити категоріальну базу дослідження.

Виходячи з вищесказаного, сформулюємо критерії ефективності професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я.

Перший критерій – мотиваційно-ціннісний. Цей критерій характеризує самовідомість майбутніх учителів основ здоров'я, міру сформованості системи їх професійних ставлень до значущості педагогічної діяльності, а також компонент уявлення студентів про майбутню професію, самооцінку себе як професіонала, професійну мотивацію, інтернальність як корелят відповідальності за результат своїх дій, сприйняття здоров'я як найвищої життєвої цінності, розуміння цілей виховання здорової людини та небайдужого ставлення до власного здоров'я.

Другий критерій ми визначаємо як критерій науково-теоретичної когнітивності. Він характеризує рівень оволодіння майбутніми вчителями основами здоров'я, теоретичною базою гуманітарного та наукового знання з проблем основ здоров'я.

Третій критерій – критерій оволодіння практичної когнітивності. Він відображає рівень оволодіння засобами майбутньої професійної діяльності на практиці. Кожен із трьох критеріїв є сумою емпіричних показників, що входять до нього.

Розглянуті вище критерії, їх показники та рівні сформованості за кожним з них дадуть нам змогу визначити ефективність розроблених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів основ здоров'я.

Розпочинаючи аналіз за розробленими нами критеріями, варто зробити діагностику мотиваційно-ціннісного критерію як показника ефективності професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я.

Після проведення діагностики професійної підготовки в цьому контексті виявлено: професійна мотивація більшості студентів перебуває на середньому рівні, що свідчить про невизначеність у їх мотиваційній сфері. Відсутність динаміки з першого до третього курсу свідчить про недостатні заходи, які приймаються у педагогічному процесі для підвищення бажання студентів виявляти набуті знання.

Оцінка образів “Я-реальне”, “Я-студент” і “Я – майбутній професіонал” у більшості студентів досить висока, але не є неадекватною. Сила цих трьох образів також оцінюється студентами приблизно однаково, однак частка середніх оцінок у показнику сили образу набагато вища, ніж у показнику оцінки. Активність трьох образів також мало відрізняється і так само, як сила, має значну кількість середніх і високих оцінок.

Аналіз цілісності трьох основних образів свідчить про те, що самооцінка студентів характеризується досить високою цілісністю, при цьому образ “Я – майбутній професіонал” формується на основі образу “Я-студент”.

Динаміка самооцінки образів свідчить про підвищення оцінки та поваги до образу “Я – майбутній професіонал” залежно від курсу, підвищується оцінка сили та активності цього образу.

Тест інтернальності-екстернальності показав, що вибірка студентів характеризується рівною мірою середніми й високими значеннями інтернальності, що свідчить про їхню здатність і бажання бути відповідальними. Відповідальність є якістю, багато в чому залежною від виховання в родині, тому процес навчання не впливає на її розвиток – студенти різних курсів не відрізняються за рівнем екстернальності-інтернальності.

Дослідження розуміння цілей виховання здорової людини показало, що більша частина студентів слабо уявляє ієрархію цілей виховання і, відповідно, не має глибокого уявлення про процес виховання здорової особистості. Крім то-

го, розуміння цілей виховання здорової людини не залежить від курсу, а відтак, студенти не здобувають необхідних знань, щоб сформуванати системне бачення процесу виховання здорової людини.

Дослідження значущості здоров'я для студентів показало, що вони ставлять його на перше місце серед інших цінностей, причому найбільш важливим здоров'я є для студентів першого курсу, у студентів другого й третього курсів воно посідає третє та друге місця, тобто знаходиться у верхній частині ієрархії.

Дослідження ставлення до власного здоров'я показало, що гарний стан здоров'я викликає у студентів почуття задоволення, спокою, щастя, тоді як негативні почуття від погіршення здоров'я студентів вважають за краще приховувати. Однак анкета показує, що при погіршенні здоров'я студенти відчують себе, насамперед, засмученими та пригніченими, проте не відчують почуття сорому чи провини.

До трійки найпоширеніших методів підтримки здоров'я входять: відвідування спортивних секцій, фізичні вправи, уникнення шкідливих звичок. Менш за все студенти схильні до профілактичного відвідування лікаря й використання спеціальних оздоровчих систем. Аналіз основних причин недостатньої турботи про власне здоров'я показує, що студенти не схильні нехтувати здоров'ям. Відносно високу оцінку отримала така причина, як брак часу, проте її середньої оцінки недостатньо, щоб визнати її вагомою. Перелічені вище показники ввійшли до ціннісно-мотиваційного критерію. Аналіз отриманих результатів за цим критерієм свідчить про переважання середніх балів з тенденцією до низьких:

	Низькі	Середні	Високі	χ^2	p
Ціннісно-мотиваційний критерій	21	69	10	37,4	<0,0001

Для дослідження науково-теоретичного критерію використано тест знань. Зміст цього тесту відображає основні теоретичні знання з курсу "Основи здоров'я". Результуючий бал тесту – це відсоток правильності виконання тесту.

Тестування знань студентів показало, що більшість студентів (65%) знаходяться в інтервалі середніх балів.

Порівняння студентів різних курсів засвідчило, що відсоток правильності тесту в студентів першого курсу нижче, ніж у студентів другого та третього курсу, – менше ніж 50%. При цьому студенти другого і третього курсу рівні за своїми знаннями.

Отримані дані свідчать про те, що основний багаж знань з основ здоров'я студенти здобувають на другому курсі, а очікуваного збільшення знань у зв'язку з закономірним продовженням навчання не відбувається.

Отримані значення розподілилися таким чином:

	Низькі	Середні	Високі	χ^2	p
Науково-теоретичний критерій	26	73	1	48,4	<0,0001

Показовим є те, що студентів з високим рівнем розвитку науково-теоретичного критерію всього 1%, тоді як на середні значення припадає 73%, а на низькі – 26%. Отримані дані свідчать про значну тенденції цього критерію в бік низьких балів.

Порівняння студентів різних курсів показало відсутність відмінностей. Таким чином, базові знання з основ здоров'я, сформовані на першому курсі, не збільшилися за два роки навчання.

Наступним кроком нашого дослідження буде аналіз критерію практичної когнітивності, до якого увійшли такі показники:

- вміння конструювати педагогічну діяльність;
- методична готовність;
- здатність вести роз'яснювальну роботу;
- знання основ індивідуальних оздоровчих систем, які визначалася за допомогою спеціальних анкет.

Усі проаналізовані показники були нормовані в інтервал 0–1 і зведені в один показник – практична когнітивність. Отримані бали розподілилися таким чином:

	Низькі	Середні	Високі	χ^2	P
Практична когнітивність	32	58	10	21,8	<0,0001

У вибірці переважають студенти із середніми та низькими значеннями практичної когнітивності. Високі значення властиві лише 10% студентів. Таким чином, ми спостерігаємо середній рівень розвитку практичної когнітивності з тенденцією до низьких балів.

Порівняння студентів трьох курсів не виявило відмінностей, що свідчить про відсутність динаміки в розвитку практичних навичок.

Висновки. Отже, професійна мотивація більшості студентів перебуває на середньому рівні, що свідчить про невизначеність у їх мотиваційній сфері. Відсутність динаміки з першого до третього курсу свідчить про недостатні заходи в педагогічному процесі для підвищення бажання студентів виявляти здобуті знання. Оцінка образів “Я-реальне”, “Я-студент” і “Я – майбутній професіонал” у більшості студентів досить висока, але не є неадекватною. Сила цих трьох образів також оцінюється студентами приблизно однаково, однак частка середніх оцінок у показнику сили образу набагато вища, ніж у показнику оцінки. Активність трьох образів також мало відрізняється і так само, як сила, має значну кількість середніх і високих оцінок.

Дослідження знань студентів за допомогою педагогічного тесту показало, що більшість студентів перебуває на середньому рівні, проте кількість студентів з високими балами більша, ніж із низькими. Відмінності студентів залежно від курсу полягають у більш низьких показниках студентів першого курсу, порівняно з другим і третім. Судячи з усього, знання, здобуті на другому курсі, є базовими і не посилюються на третьому курсі. Загальний результат з науково-теоретичного критерію свідчить про середню науково-теоретичну підготовленість студентів з тенденцією до низьких показників.

Показники, що об'єднуються в критерій практичної когнітивності, свідчать про переважно середній і низький рівні його розвитку. Студентів з високими значеннями всього 10%.

Спираючись на ці висновки, ми можемо продовжити наш науковий пошук і розробити відповідні педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я.

Література

1. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей / [Б.А. Грицок, Р.П. Скульский, С.В. Домбровский и др.] – Л. : Свит, 1990. – 148 с.
2. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді : затверджено Наказом від 21.07.2004 р. № 605 // Завуч (Шкільний світ). – 2004. – № 28. – С. 25–28.
3. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні / [Т. Бойченко, В. Вадзюк, С. Волкова, В. Муратова та ін.] // Актуальні проблеми валеологічної освіти в навчальних закладах України в сучасних умовах : зб. наук. праць за матеріалами КДПУ імені Володимира Винниченка / [наук. ред. В.М. Манакін]. – Кіровоград, 2001. – С. 5–19.
4. Про вищу освіту : Закон України // Освіта України. – 2002. – № 17 (лютий). – С. 2–7.

СЕРДЮКОВА Р.Б.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ – ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ, ВИХОВАТЕЛЯ

*Учитель – це вічний двигун людської душі,
а вчительська праця – це щоденні творчість і мистецтво.
В.О. Сухомлинський*

Доля нашої держави й окремої особистості безпосередньо залежить від розвитку системи освіти. Приєднання України до Болонського процесу позначило важливу проблему реформування системи вищої професійної освіти, підвищення якості навчання, формування готовності випускників вищих навчальних закладів до подальшої діяльності в суспільстві.

В освітньому процесі у студентів формуються й розвиваються професійні компетенції, які визначають готовність до педагогічної діяльності. Поняття “професійна підготовка” включає в себе “... сукупність загальних і спеціальних компетенцій, що забезпечують успішну роботу за певною спеціальністю...”. Якщо майбутні педагоги сформуєть професійні навички ще в стінах вищого педагогічного навчального закладу, вони зможуть упевненіше стати на шлях самостійного оволодіння педагогічною майстерністю. Все частіше лунає вислів “Молоді вчителі – надія й опора школи. За ними – майбутнє.”

Молодих учителів очікує довге професійне життя. Праця вчителя вимагає особливих людських і професійних якостей, самовідданої любові до своєї справи й дітей. Питання про професійну адаптацію молодого вчителя є досить актуальним, йому необхідна психолого-педагогічна допомога, створення сприятливих умов для адаптації та успішної професійної діяльності.

Мета статті – розглянути педагогічну майстерність як основну умову продуктивної роботи педагога, як важливу умову формування особистості майбутнього вчителя, вихователя.

Останніми роками особливо гостро постає питання про призначення вищої школи. Парадигмальні зміни цілей освіти визначають нове розуміння функцій, здібностей, професійних уявлень учителя, зорієнтоване на компетентність і майстерність. Це відзначають сучасні вітчизняні вчені І.Д. Бех, І.А. Зязюн.

Педагогічні навчальні заклади готують учителів, вихователів. Як удосконалити педагогічний процес? Як домогтися того, щоб їх випускники були готові й здатні виховати саме нову людину, гідну сучасного суспільства?

Учительська праця – це праця створення людської особистості, це виховання молодого покоління, якому судилося продовжити почате старшим поколінням. До

всього, чого досягло суспільство, причетне безпосередньо учительство. Адже в кожного будівельника та хлібороба, робітника й ученого зоряним миттєвостям життя неодмінно передували шкільні роки. Скільки вчених, інженерів, педагогів, які досягли висот у своїй справі, пройшло через руки вчителів, їх розум і серце.

Який же має вплив особистість учителя на підвищення ефективності та якості навчання й виховання? Життєвий досвід показує, що немає іншої такої сфери людської діяльності, крім педагогічної, де б на результаті праці так позначалися особистісні якості працівника, його світогляд, переконання, витримка, самовладання, його вміння впливати на дитячий колектив і вести його за собою.

“Тільки особистість, – писав К.Д. Ушинський, – може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна створити характер” [6]. Робота в сучасних умовах все настійніше вимагає від викладачів педагогічних вищих навчальних закладів педагогічної майстерності, а тим більше, що цей викладач готує сам майбутнього вчителя і прагне до того, щоб його учень став майстром.

Що ж таке педагогічна майстерність? У “Педагогічній енциклопедії” із цього приводу зазначено: “Педагогічна майстерність – високе та постійно вдосконалюване мистецтво виховання й навчання, доступне кожному педагогові, який працює за покликанням” [3]. Педагогічна майстерність – основна умова продуктивної роботи вчителя.

Педагогічна майстерність – це синтез особистих якостей учителя, його знань, умінь і навичок. Високий рівень майстерності передбачає:

- 1) глибоке знання предмета на рівні сучасного розвитку науки;
- 2) методичну озброєність учителя, що забезпечує раціональну організацію навчального процесу;
- 3) уміння “бачити дитину”, колектив, розуміти інтереси й запити учнів, які відчують труднощі ними, швидко схоплювати особливості характеру та здібностей кожного учня, визначати найбільш доцільні форми й методи впливу на учнів;
- 4) вмиле використання якостей своєї власної особистості при організації діяльності учнів.

Перелічені умови майстерності вчителя тісно пов’язані між собою.

Свого часу А.С. Макаренко стверджував, що педагогічна майстерність не є властивістю лише талановитих людей. “Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої слід навчати так, як треба вчити лікаря, його майстерності, як треба вчити музиканта”, – писав він [2, с. 141–144]. Педагогічна майстерність удосконалюється в міру накопичення досвіду та розширення педагогічних знань, педагогічної освіти, воно включає в себе ряд найважливіших і різноманітних умінь, необхідних для професії вчителя:

- уміння робити складні істини зрозумілими й доступними для учнів, уміння своїм викладанням захопити кожного, не залишити байдужими;
- уміння спостерігати та аналізувати життя учнів, факти, явища, що впливають на формування, що дає можливість учителю приймати правильні рішення, а не діяти наосліп, за шаблонами;
- уміння керувати зростанням колективу, правильно розставити сили в ньому, організувати учнів на виконання загальної справи, чітко планувати роботу, контролювати її, об’єктивно розібратися в результатах, виявити винахідливість, кмітливість у вирішенні організаційних питань;

- спеціальні навички (технічні, трудові, художні, спортивні);
- уміння, пов'язані з технікою педагогічної справи, яким А.С. Макаренко надавав особливого значення: постановка голосу, вміння педагогічно точно розраховувати свої рухи, “трохи грати”, але водночас бути природним і щирим в очах своїх учнів. “Для мене в моїй практиці, – писав він, – як і для багатьох... досвідчених учителів, такі “дрібнички” стали вирішальними: як стояти, як сидіти, як підвищити голос, посміхнутися, подивитися... Тут ми стикаємося з тією сферою, яка всім відома в драматичному або навіть балетному мистецтві: це мистецтво постановки голосу, тону, погляду, повороту. Все це потрібно, і без цього не може бути гарного вихователя”. Все це особливо потрібно викладачеві педагогічного училища, коледжу, інституту, оскільки він не просто вчитель учнів, а вчитель майбутніх учителів.

Учитель, як ніхто інший, змушений усе життя вчитися. “Знання потрібні людині тому, що вона людина, – заявляв В.О. Сухомлинський. – Кожен учитель має бути вихователем розуму учня. Багато біди і труднощів навчання сягають своїм корінням у педагогічну убогість учителя, яка виявляється в тому, що він дає знання, перекладаючи їх зі своєї голови в голову учня, не знаючи, що ж робиться в голові. Щоб дати учням іскру знань учителя, треба ввібрати ціле море світла. Вчитель – це перший світоч інтелектуального життя” [4, с. 5].

Розглядаючи педагогічну майстерність, професіоналізм учителя можна уявити у вигляді вершини піраміди, в основі якої лежать професійні знання, на яких надбудовується професійний досвід, професійна компетентність і професійна придатність.

Такий розвиток професійної майстерності вчителя, вихователя можна розглядати поетапно:

- етап до професіоналізму, коли людина працює, але ще не володіє повним набором якостей справжнього професіонала;
- етап саме професіоналізму, коли людина демонструє стабільно високі результати своєї діяльності;
- етап суперпрофесіоналізму чи майстерності, що відповідає наближенню до “акме” – вершини педагогічних досягнень.

Зміни, що відбуваються в сучасній системі освіти, ставлять перед педагогами завдання постійного підвищення професійної майстерності. На сьогодні різко зріс запит на кваліфіковану, творчо мислячу, конкурентоспроможну особистість учителя, здатного виховати особистість у сучасному світі, що динамічно змінюється.

Враховуючи сучасні вимоги, можна визначити головні шляхи розвитку професійної майстерності педагога:

- робота в методичних об'єднаннях, творчих групах;
- активна участь у педагогічних конкурсах, фестивалях;
- інноваційна діяльність, оволодіння новими педагогічними технологіями;
- науково-дослідна діяльність;
- використання ТЗН тощо.

Педагогічна майстерність учителя вимагає від нього глибоких знань своїх учнів. Треба пам'ятати слова великого педагога К.Д. Ушинського: “Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна, перш за все,

пізнати його в усіх відношеннях” [6, с. 33]. Знаючи особливості своїх учнів, треба вміло ними користуватися. Саме вони й роблять вчителів більш душевно гнучкими, чуйними, добрішими, щедрими душею, емоційними. Доречно згадати тут слова Л. Кассіля: “Якщо б дорослі частіше згадували, якими вони були в дитинстві, а діти замислювалися над тим, якими вони стануть з роками, то старість не поспішала б до нас, а мудрість не спізнювалася”. Добре знання особистості вихованця дає можливість учителю завоювати авторитет, а він є важливим показником майстерності педагога.

Висновки. Педагог-майстер – це людина, безмежно закохана у свою справу, у предмет своєї роботи – учнів. Якщо педагоги володіють цією якістю, то вона легко передається й учням – майбутнім педагогам. Учителю-майстер, наставник, друг, вічно живе в пам’яті своїх учнів. Про це добре сказала письменниця Ф. Вігдорова у своїй книзі “Мій клас”: “... письменник залишає світу книги, художник – полотна, вчитель вічно живе у своїх учнях, їхніх справах, вчинках, характері. У цьому його щастя і частина безсмертя”. Саме таку любов і треба прищепити нашій зміні.

Час висуває вчителю дедалі вищі вимоги. Постійне вдосконалення навчання й виховання молодого покоління – це об’єктивна необхідність розвитку суспільства, його поступального руху вперед. Бути з віком нарівні, працювати, думати, шукати, домагатися подальшого світланку народної освіти – головні напрями педагогічної діяльності.

Усе це вимагає від викладачів ВНЗ постійної роботи над підвищенням своєї педагогічної майстерності як важливої умови формування майстерності майбутнього вчителя, вихователя.

Література

1. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном мире / Д. Иванов. – М., 2007. – С. 365.
2. Макаренко А.С. Изб. произведения / А.С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1985. – Т. 3.
3. Педагогическая энциклопедия. – М. : Сов энциклопедия. – Т. 2. – С. 39.
4. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М. : Изд-во политической литературы, 1988. – С. 105.
5. Фролов О.Г. Адаптация преподавателя к профессиональной педагогической деятельности / О.Г. Фролов. – Казань, 2006. – С. 10.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. – 1950. – Т. 8. – С. 23, 141–144.

СОВВА С.М.

ФОРМУВАННЯ МІЖНАРОДНОЇ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ В КУРСАНТІВ ВВНЗ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Наріжним питанням професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, які охоронятимуть кордони України з різними державами і, відповідно, повинні добре знати норми міжнародного співжиття, є формування їх міжнародної правової культури. З огляду на це *метою статті* є розгляд наукових підходів до сутності міжнародної правової культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

На сьогодні склалося шість основних підходів до визначення поняття “правова культура”. Зокрема, В. Владимірова, Р. Могилевський, В. Орехов вважають, що правова культура містить весь комплекс уречевлених та ідеальних елементів, що стосуються сфери дії права. У цьому разі правову культуру ви-

значено як об'єктивований результат діяльності суспільства. В. Владимірова поняття правової культури характеризує як складову загальної культури народу, відображення її розвитку, менталітету. Правова культура, на думку дослідниці, – це складне інтегроване й динамічне утворення, що кваліфікується як система правових цінностей на відповідному рівні розвитку суспільства, які у правовій формі відображають стан свободи особи та інші соціальні цінності [2, с. 6].

С. Дьомін, В. Шишкін, Л. Явич тлумачать правову культуру як комплекс цінностей, властивих певному історичному періоду (аксіологічний підхід). Зокрема, С. Дьоміна вважає, що правова культура є багатозначною характеристикою однієї з найважливіших сторін життя суспільства, невід'ємною складовою його загальної культури, яка містить правові цінності та норми в правовій сфері суспільного життя. У цьому випадку правова культура суспільства тісно пов'язана з політичною, що передбачає практичне освоєння політики й права [4, с. 12–13].

О. Аграновська, Є. Зорченко, А. Липас та інші вчені вважають, що правова культура – це сукупність прийомів, процедур, норм, що характеризують рівень правової діяльності, досягнутий суспільством. Акцент тут ставиться не на те, що відбувається в правовій сфері, а на те, як це робиться (технологічний підхід). За такого підходу не враховується правопсихологічний клімат соціуму, суспільна правова думка, ціннісно-правова орієнтація громадян тощо.

Представники креативного підходу Ю. Агєєв, В. Еглітіс, І. Зеленко за основу дефініції поняття “правова культура” взяли творчий аспект правотворчої діяльності. Зокрема, І. Зеленко визначає правову культуру як зумовлений соціально-економічним і політичним ладом якісний стан правового життя суспільства, як процес і результат, що виражається в досягнутому рівні нормотворення та використання системи джерел (форм) права, рівні ефективності юридичної практики, стані розвинутої правосвідомості й загалом – у вільному самовиявленні людини, коли зберігається єдність культури та свобода його суб'єкта [5, с. 10].

С. Алексєєв, Є. Лукашева, Р. Русинов та інші представники суб'єктивного підходу розглядають правову культуру як історично зумовлену сукупність навичок, знань, ідей і почуттів людей, а також їхнє закріплення в різних суспільних явищах.

Аналіз зазначених підходів дає змогу зробити висновок, що можна вести мову про визначення правової культури у вузькому та широкому значенні: як сукупність поглядів, оцінок, переконань, установок і зразків поведінки людини (вузьке значення) та як систему цінностей соціуму і його громадян, систему правових інститутів, прав та обов'язків, передумов і засобів реалізації правової діяльності людей (широке значення). Вузьке трактування поняття правової культури збігається з її характеристикою залежно від суб'єкта як правової культури особистості, широке – як правової культури суспільства.

З урахуванням широкого трактування правову культуру суспільства можна подати як сукупність норм, цінностей, юридичних інститутів, процесів і форм, що виконують функцію правової орієнтації людей у конкретному суспільстві. Це вся сфера матеріального й духовного відтворення права, юридична практика народу в конкретний історичний період. Правова культура суспільства забезпечує його стабільність, подальший прогрес та пов'язана з такими його атрибутами, як правова ідеологія, правотворчість, законодавство, законність, пра-

вопорядок, інститут прав людини, правозастосовна діяльність. Вона містить усі досягнення правового життя суспільства, характеризує її ціннісний зріз, рівень розвитку, досконалість у загальному контексті суспільного прогресу.

Проблема формування правової культури стала предметом наукового аналізу також порівняно недавно, з 90-х рр. ХХ ст. До цього часу цю проблему досліджували в аспекті правового виховання. За радянських часів (1940–1950-ті рр.), проблеми правового виховання вивчали П. Елькінд, Є. Лукашева, І. Покровський, В. Сокурєнко та ін. У 1960–1980-х рр. над цими питаннями працювали Т. Демченко, Ф. Третьяков, В. Тищенко та ін. Вони визначили мету й завдання правового виховання. Правда, всі дослідження були заполітизованими, заідеологізованими й догматичними. У цей час з'являються й праці, присвячені безпосередньо правовій культурі, але автори (О. Аграновська, В. Сальников, А. Семитко та ін.) розглядали її в тісному зв'язку із соціалістичною правосвідомістю.

Сьогодні у філософії проблеми правового виховання вивчають В. Каптарь, М. Попович, С. Сливка, В. Чефранов, М. Штангрет та ін. Дослідники вказують на великі резерви для правового виховання особистості, підвищення рівня її правової свідомості й правової культури. Зокрема, С. Сливка ґрунтовно дослідив філософсько-правові проблеми професійної культури юриста. Для того, щоб допомогти майбутнім юристам віднайти своє місце в суспільно-природно-правовому просторі, дослідник запропонував методологічні орієнтири, які співвідносяться з природними процесами у Всесвіті, його законами. С. Сливка обґрунтовано довів важливість філософсько-культурологічного підходу до розгляду юридичної діяльності, показав, до яких негативних наслідків призводить недооцінювання юристом ролі духовності, природного й позитивного права [12].

Питання формування правосвідомості та правового виховання досліджують такі українські вчені-юристи, як: В. Головченко, Ю. Грошевой, В. Зенін, В. Котюк, А. Крижанівський, В. Оксамитний, С. Сливка, Н. Соколов, В. Темченко, Г. Хохряков та ін. Серед зарубіжних науковців цю проблему розглядають П. Баранов, Т. Гейнер, І. Горлінський, О. Дамаскін, А. Зубков, Г. Мерлін, А. Мещерякова, В. Сальников, М. Стурова, М. Чарльз та ін. Вони вказують на роль особистісного фактора в забезпеченні правових відносин у державі та формуванні правової свідомості й культури, звертають увагу на органічний зв'язок між правовою та професійною культурою.

У психології окремі аспекти формування правової культури розкрито в працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, Г. Костюка, І. Кона, С. Максименка, С. Рубінштейна та ін. У наш час представники правової психології, зокрема О. Дулов, М. Єникєєв, В. Коновалова, М. Костицький, Д. Котов, О. Ратінов, О. Татаринцева, В. Татенко та інші, досліджують психологічні механізми правової регуляції поведінки особистості, генезис протиправної поведінки. Учені роблять висновок, що в основі виховання особистості, неприйняття протиправних форм поведінки має бути психологія правового виховання.

У педагогіці різні аспекти правового виховання вивчають В. Берман, І. Бех, Г. Давидов, М. Касьяненко, Л. Нечипоренко, М. Подберезський, Я. Подоляк, В. Паснюк, І. Рябко, М. Фіцула та ін. Вчені звертають увагу на невирішені проблеми реформування правовиховної роботи, зокрема вказують на важливість незаідеологізованого коментування права. Вони працюють над дос-

лідженням педагогічних можливостей і шляхів активізації правового мислення, усвідомленого засвоєння правових норм, внутрішнього прийняття права, включення його в систему особистісних ціннісних орієнтацій. Дослідники вивчають різні аспекти виховання правосвідомості та гуманістичної високоморальної поведінки, розглядають відношення права й моралі, вказують на правосвідомість як духовну цінність.

Як зазначає М. Фіцула, правове виховання є способом трансляції правової культури, передачі правового досвіду, норм правової діяльності, правових ідеалів і механізмів вирішення конфліктів у суспільстві. Метою правового виховання є розвиток самої людини, її правової свідомості й правової культури. Інакше кажучи, мета правового виховання – це формування правової культури. Зокрема, М. Фіцула вказує на велике суспільне значення правової культури. Вчений доводить, що низька правова культура, нерозуміння ролі права, невміння застосувати правову норму знижують соціальну активність, рівень професійних знань і вмінь будь-якого спеціаліста [13, с. 255].

Формуванню правової культури та дослідженню різних її аспектів присвячені праці багатьох науковців. Формування правової культури студентської молоді було предметом дослідження О. Дьоміної, М. Подберезького, М. Щербаня, Є. Федика та ін. Проблемі формування правової культури в співробітників органів внутрішніх справ присвячені дисертаційні дослідження В. Безбородого, І. Зеленко, С. Кунгожинова, П. Макушева, А. Морозова.

Проблеми правового виховання представників різних груп і професій на сьогодні досліджено менше. Зокрема, О. Менюк розглядав теоретичні та прикладні аспекти формування правової культури підприємця, А. Тукало – правову культуру депутатського корпусу, О. Маложон – соціально-правову культуру литовсько-польського періоду в історії України, Н. Коваленко – міжнародну правову культуру пілотів.

Правову культуру особистості дослідники найчастіше трактують як складову професійної культури. Поняття “професійна культура” використовують для позначення культури групи осіб, об’єднаних за професійною належністю. У традиційному розумінні поняття “професійна культура” базується на елементах загальної культури людини, але її виокремлюють з огляду на особливості виконання завдань та функцій представниками тієї чи іншої групи. Із застосуванням цього терміна, на думку С. Тихомирова і О. Гусарева, підкреслюють необхідність саме тих знань, умінь, навичок, без яких людина не зможе виконувати професійний обов’язок [3, с. 322]. Щодо таких понять, як професійна та правова культура, то дослідники вважають, що вони за обсягом співвідносяться як ціле та частка, але така частка, яка відіграє провідну роль стосовно інших (моральна, політична, психологічна культура та ін.).

К. Абульханова зазначає, що правова культура – це складова професійної. У правовій культурі закріплено вимоги до фахівця з погляду права. Дослідниця підкреслює, що право й культура – поняття нерозривні. Суспільство на початку третього тисячоліття новітньої земної цивілізації повертається до ідей про нерозривну єдність законності та культурності, права й загальнолюдських цінностей. Правова культура сучасного спеціаліста як складова загальної культури, на думку К. Абульханової, містить ґрунтовні знання вимог законів, законодавчих

актів, що регулюють відносини між громадянами, суворе й чітке виконання та застосування власне нормативних актів, використання своїх законних інтересів, нетерпимість до правопорушень культури [11, с. 170].

Цієї ж думки дотримується й І. Зеленко. Дослідниця доводить, що правоохоронна правова культура правоохоронних органів є різновидом професійної правової культури і, як така, складається із загальних результатів професійної підготовки, освіти та діяльності, що є сукупністю набутих правоохоронцями діяльнісних, професійно-ділових, комунікативних та особистісних якостей [5, с. 11]. С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, С. Скидан, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, К. Ушинський розглядають формування правової культури як одну з психолого-педагогічних основ успішної професійної діяльності фахівця.

С. Сливка визначає культуру особистості в широкому розумінні. Дослідник вважає, що це максимальні якісні, індивідуальні здобутки людини в матеріальній і духовній сферах та впровадження набутих цінностей у її життєдіяльність. Культура людини – це її цілісний внутрішній і зовнішній світ [12, с. 11]. Справжня культура твориться власними зусиллями, системою життєвих смислів суб'єкта, що реалізуються в засобах та результатах його діяльності [12, с. 8]. С. Сливка вважає, що культура особи – це філософська категорія, що відображає рівень соціалізації людини, її придатність до того чи іншого виду професійної діяльності [12, с. 67]. За визначенням С. Сливки, правова культура юриста – це рівень духовно-філософського осмислення духу природного і змісту позитивного права, коеволюції всіх його джерел у співвідношенні частини й цілого, раціональної власної професійної діяльності та вмиле утримання (регулювання) фахової гармонії в правовому полі [12, с. 188].

У такому самому контексті трактують культуру особистості В. Лозова та Г. Троцько. Вони визначають культурну особистість як специфічну суспільну особливість людини, спрямовану на освоєння матеріального й духовного досвіду [7]. Психологи Д. Бойко, М. Коченов, В. Медведєв, А. Ратінов, С. Яковенко та інші також розглядають правову культуру особистості як історично детерміновану, складну систему явищ у сфері дії права та його відображення у свідомості людини [1, с. 8].

Інші дослідники трактують поняття правової культури особистості дещо вужче. Зокрема, С. Демський, В. Ковальський, А. Колодій, В. Копейчиков визначають правову культуру таким чином: це глибокі знання й розуміння права, ретельне виконання його вимог як усвідомленої необхідності та внутрішньої переконаності [10, с. 121]. Дослідники зазначають, що правова свідомість і правова культура – це не тільки знання, розуміння та психологічне сприйняття чинного права, а й поведінка особи в межах чинної правової моделі [10, с. 122].

На думку С. Гусарева та О. Тихомирова, правова культура людини – це глибоке знання й розуміння права, високосвідоме виконання його вимог як усвідомленої необхідності та внутрішньої переконаності. У правовій культурі особистості виокремлюють такі структурні елементи, як правова свідомість, що формується на ґрунті правової ідеології та правової психології, елементи поведінки й безпосередньо правомірну поведінку, яка є формою зовнішнього прояву правової культури особистості. Таке структурування, на думку вчених, є результатом науково-теоретичного мислення, хоча в реальному житті всі названі компоненти одночасно співіснують у просторі та часі [3, с. 322].

Схожої думки дотримуються і П. Макушев, М. Подберезський. Зокрема, П. Макушев визначає правову культуру як систему правових знань, умінь, навичок, емоцій почуттів та вольових компонентів, що виявляються в правомірній діяльності. Відповідно, він вважає, що правова культура дільничних інспекторів міліції як професійної групи, члени якої професійно займаються юридичною діяльністю й мають фахову освіту та практичну підготовку, є однією з форм правової культури суспільства в цілому [8, с. 11]. У свою чергу, М. Подберезський поняття правової культури фахівця трактує як відносно стійке структурне поєднання інтелектуально-вольових і морально-психологічних компонентів, що, взаємодіючи, виявляються в світогляді, професійній діяльності та в особистому житті [9].

Безпосередньо міжнародну правову культуру вивчала Н. Коваленко. Дослідниця з'ясувала особливості міжнародної правової культури майбутнього пілота, визначивши її як компонент тезаурусу професійного інтелекту пілота, що включає юридичні знання, навички й уміння, а також професійно важливі якості, які дають змогу приймати й реалізовувати рішення на міжнародних повітряних трасах в очікуваних умовах та екстремальних ситуаціях [6, с. 44]. Н. Коваленко визначає поняття професійної культури пілота як інтегративну характеристику, що поєднує інтелектуально-світоглядний, духовно-моральний і мотиваційно-діяльнісний компоненти, які є основою формування культури особистості пілота в професійній льотній діяльності [6, с. 36].

Аналіз наукової літератури дає змогу зробити висновок, що правова культура особистості є складовою правової культури нації, суспільства тощо. Правова культура особистості – це зумовлені правовою культурою суспільства рівень і характер прогресивного правового розвитку особистості, що забезпечують її правомірну діяльність. Правова культура забезпечує необхідний рівень знання права, розуміння його соціальної цінності, уміння користуватися своїми юридичними правами, усвідомлене виконання своїх юридичних обов'язків. У широкому значенні слова правова культура включає всі правові цінності (вищий рівень розвитку законодавства, правову науку, законність, правопорядок тощо) і становить частину культури окремого індивіда. У вузькому – правова культура окремого індивіда означає знання ним чинного законодавства, його правильне розуміння, дотримання, виконання, застосування й нетерпиме ставлення до будь-яких порушень законності. Правова культура залежить від життєвого досвіду особистості, рівня її юридичної освіти, правових навичок і впливає на її юридично значущу поведінку.

З урахуванням усіх зазначених підходів до поняття “культура”, “правова культура”, “міжнародне право” *міжнародну правову культуру особистості можна визначити як знання нею закономірностей розвитку міжнародно-правових норм, розуміння норм та інститутів міжнародного права, особливостей взаємодії міжнародно-правової системи з внутрішньодержавним правом України, дотримання норм міжнародного права, його виконання й застосування та нетерпиме ставлення до будь-яких порушень прав людини як носія суб'єктивних юридичних прав і обов'язків та учасника правових відносин.*

Досліджень правової культури прикордонників на сьогодні порівняно небагато. Питання правової культури військовослужбовців за радянських часів досліджували О. Барабанщикова, В. Белявський, А. Бушуєва, Н. Феденко, В. Ша-

нін та ін. Вони аналізували зміст, форми та методи правового виховання, особливо питання правової пропаганди й виховання дисциплінованості. Водночас педагогічні основи формування правової культури, питання організації правового виховання в умовах військово-навчальних закладів не були предметом спеціального вивчення.

У науковій літературі висвітлено окремі концептуальні, змістовні й технологічні аспекти підвищення ефективності формування особистості офіцера-прикордонника в сучасних умовах (праці А. Галімова, І. Грязнова, Д. Іщенко, Б. Олексієнка, О. Пометун, В. Ягупова та ін.). Над обґрунтуванням теоретичних і методичних аспектів правового виховання в Збройних Силах та інших військових формуваннях України працювали вчені В. Кухар, В. Райко, В. Царенко, В. Хома. Зокрема, В. Царенко здійснив комплексне дослідження питань сутності, структури й функцій правосвідомості на прикладі військовослужбовців Прикордонних військ України. Він визначив рівень правосвідомості військовослужбовців строкової служби Прикордонних військ України та військовослужбовців за контрактом, запропонував визначення правосвідомості військовослужбовця-прикордонника й обґрунтував теоретичні положення моделі правосвідомості військовослужбовця [14].

Власне проблема формування міжнародної правової культури в професійній підготовці майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України не була предметом спеціального дослідження.

З огляду на специфіку міжнародної правової культури та вузького тлумачення поняття правової культури особистості для визначення сутності міжнародної правової культури офіцера-прикордонника досить важливим є діяльнісний підхід. За діялісного підходу культуру трактують невіддільно від специфіки людської діяльності, позначаючи нею характерні риси тієї чи іншої діяльності, зокрема навчальної, трудової, творчої, теоретичної та практичної (В. Давидович, Ю. Жданов, М. Каган, Л. Коган). Учені розглядають культуру як особливий специфічний засіб людської діяльності, єдність різноманітних історично опрацьованих форм цієї діяльності, що відображають рівень “олюднення” природи та міру саморозвитку людини. Учені вважають, що культура особистості – це соціально зумовлений рівень її розвитку в будь-якій сфері діяльності. Культура в цьому випадку є виявом, рівнем оволодіння людиною тією чи іншою сферою знань або діяльності, способом перетворювальної діяльності світу й себе. Освоєння офіцером-прикордонником міжнародної правової культури в такому разі передбачає, насамперед, процес нагромадження знань щодо норм міжнародного права, досвіду і якісної реалізації їх у професійній діяльності й поведінці, оволодіння способами практичної діяльності міжнародного права.

Окремо слід вказати на гуманістичну концепцію, представниками якої є педагоги С. Гончаренко, І. Ісаєв, І. Котова, В. Сластьонін, Є. Шиянов, та ін. Вони ведуть мову про базову культуру особистості, яка виступає найважливішою синтетичною характеристикою особистості, виражає універсальність зв'язків конкретної людини з навколишнім світом і суспільством та реалізується в процесах пізнавальної й комунікативної, професійної та суспільно корисної, творчо-активної й художньо-естетичної діяльності людини. Як зазначають дослідники, з одного боку, конкретна персональна культура (економічна, правова, управ-

лінська, гуманістична та ін.) виявляється в пізнавальній і практичній діяльності людини, з іншого – вона є структурним утворенням у системі базової культури особистості та виявляється в професійній діяльності й соціальній комунікації, індивідуальному самоперетворенні й самовдосконаленні.

Розгляд феномену культури з позицій діяльнісного та гуманістичного підходу дає змогу визначити міжнародну правову культуру офіцера-прикордонника як інтегральне особистісне утворення, що виступає невід’ємним компонентом і передумовою успішної професійної діяльності офіцера-прикордонника.

Висновки. Таким чином, з урахуванням наукових підходів до поняття “культура”, “правова культура”, “міжнародне право” міжнародну правову культуру офіцера-прикордонника можна визначити як сукупність знань щодо норм та інститутів міжнародного права, оволодіння системою видів і способів професійної діяльності в аспекті дотримання та виконання норм міжнародного права при охороні державного кордону, а також нетерпиме ставлення до будь-яких порушень прав людини як носія суб’єктивних юридичних прав і обов’язків та учасника правових відносин на державному кордоні.

Література

1. Бойко Д.М. Психологічні умови формування правової культури старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Д.М. Бойко ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 21 с.
2. Владимирова В.І. Педагогічні проблеми формування правової культури вчителя в історії вищої педагогічної школи України (1917–2002 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.І. Владимирова ; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2003. – 22 с.
3. Гусарев С.Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності) : навч. посіб. / С.Д. Гусарев, О.Д. Тихомиров. – 2-ге вид., перероб. – К. : Знання, 2006. – 487 с.
4. Дьоміна О.С. Формування правової культури студентської молоді в умовах сучасного українського суспільства : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / О.С. Дьоміна ; НАН України, Інститут держави і права ім. В.М. Корецького. – К., 2007. – 217 с.
5. Зеленко І.П. Правова культура працівників органів внутрішніх справ (загальнотеоретичний аспект) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 “Теорія та історія держави і права” / І.П. Зеленко ; Харківський національний ун-т внутрішніх справ. – Х., 2006. – 20 с.
6. Коваленко Н.О. Формирование международной правовой культуры у будущих пилотов в высших учебных заведениях : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теория и методика профессионального образования” / Н.О. Коваленко ; Государственная лётная академия Украины. – Кировоград, 2009. – 168 с.
7. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х. : Харк. держ. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2002. – 401 с.
8. Макушев П.В. Професійна правосвідомість і права культура дільничного інспектора міліції (шляхи формування і удосконалювання) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 “Історія політичних і правових учень” / П.В. Макушев ; Національна академія внутрішніх справ України. – К., 2004. – 21 с.
9. Подберезський М.К. Формування правової культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / М.К. Подберезський ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 37 с.
10. Правознавство : підручник / [авт. кол.: С.Е. Демський, В.С. Ковальський, А.М. Колодій (кер. авт. кол.) та ін.; за ред. В.В. Копейчикова]. – 5-те вид., перероб. та доп. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 736 с.
11. Психологія і педагогіка : учеб. пособ. / [под ред. К.А. Альбухановой и др.]. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
12. Сливка С.С. Юридична деонтологія : підручник / С.С. Сливка. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Атіка, 2006. – 296 с.
13. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
14. Царенко В.І. Формування правосвідомості особистості військовослужбовців-прикордонників України : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 “Теорія та історія держави і права; історія політичних та правових учень” / В.І. Царенко. – К., 2003. – 18 с.

ДЕБАТИ ЯК МЕТОД СТИМУЛЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Європейські тенденції гармонізації вищої освіти, участь України в Болонському процесі, реформування системи освіти в Україні потребують принципово іншого підходу до викладання дисципліни “Іноземна мова” у вищих навчальних закладах. У цьому контексті перед викладачами вищої школи постає питання про необхідність гармонійного поєднання традиційних методів навчання з новими педагогічними технологіями, зокрема з тими, що стимулюють мовленнєву діяльність студентів.

У педагогічній практиці за останні роки набули великої популярності активні методи навчання, тобто такі, що спонукають студента й викладача до інтерактивної суб’єкт-суб’єктної взаємодії. Є. Литвиненко та В. Рибальський визначають такі методи активного навчання: ділова гра, аналіз конкретних ситуацій, активне програмоване навчання, ігрове проектування, стажування й проблемна лекція [2, с. 4].

Опису інтерактивних технологій, їх можливостей у стимулюванні спілкування суб’єктів навчально-виховного процесу присвятили дослідження В. Євдокимов, Л. Корнєєва, В. Мартинюк [1], О. Пометун [3], Г. Селевко, О. Січкарук, Н. Суворова та ін.

У сучасному розумінні для інтерактивного навчання характерні такі риси: подвійний характер; спільна діяльність викладача та студентів; спеціальна організація й різноманітність форм роботи; цілісність і єдність навчального процесу; мотивація та зв’язок з реальним життям; виховання й розвиток особистості студентів одночасно з процесом засвоєння знань. Поняття “інтерактивне навчання” увійшло до дидактичної термінології для опису сутності та структури нового типу педагогічної навчально-пізнавальної діяльності. Інтерактивна технологія передбачає в діяльності педагога якісну перебудову, необхідність якої зумовлена встановленням нового типу суб’єкт-суб’єктних відносин у колективі та поза його межами.

Використання інтерактивних методів на заняттях з іноземної мови забезпечує розвиток творчих здібностей студентів, стимулює активність та винахідливість. До них можна зарахувати такі: “мозковий штурм”, метод проєктів, рольові та ділові ігри, дискусії, дебати, круглі столи, метод “мереживна пилка”, “кейс-метод”, “акваріум”, “мозаїка” тощо. Деякі із цих методів є звичними для українських навчальних закладів, але технологія дебатів ще викликає жвавий інтерес та застосовується на заняттях з іноземної мови не досить часто. Тому є потреба зупинитися на ній детальніше.

Мета статті – розкрити сутність дебатів як інтерактивного методу навчання, їх стилі, методіку роботи та теоретичне обґрунтування доцільності їх використання на заняттях з іноземної мови у ВНЗ.

Слово “дебати” прийшло до нас із Франції, і воно означає “словесний двобій”. Люди почали сперечатися тоді, коли навчилися не погоджуватися один з одним. Дебати беруть початок зі Стародавньої Греції, де суперечки були важливим елементом демократії. В Афінах громадяни сперечалися стосовно переваг і недоліків запропонованих законів; учні вчилися дискутувати, аналізуючи

проблеми з різних поглядів, з метою їх кращого розуміння. У середні віки в Європі, у системі освіти існували курси ораторського мистецтва та дебатів. На початку історії США дебати почали застосовувати в університетах. Під час президентських виборів 1960 р. перші телевізійні дебати між Джоном Кеннеді та Річардом Ніксоном знову привернули увагу до цього виду діяльності. Однак як вид молодіжної діяльності дебати виникли вперше в США в 1930-х рр. На сьогодні їх широко використовують у школах та університетах Західної Європи, США, Японії й Південно-Східної Азії. У 1993 р. Інститутом “Відкрите суспільство” засновано Міжнародну програму “Дебати” імені Карла Поппера, а в 1999 р. – Міжнародну освітню асоціацію “Дебати”, до якої входять 26 країн. До Росії та України “Дебати” прийшли в 1994 р.

Нижче подано три типи дебатів, які практикуються в Сполучених Штатах – всі ці типи легко адаптуються для міжнародних змагань, а їх елементи доцільно використовувати на заняттях з іноземної мови.

Дебати Лінкольна – Дугласа. Цей тип був змодельований за принципом відомих дебатів між Авраамом Лінкольном і Стівеном Дугласом. Це дебати “про цінність”. Учасники дебатів сперечаються з приводу базових принципів “за” або “проти”, тобто вони не обговорюють практичний аспект своєї позиції. Наприклад, учасник, що виступає за те, що “уряд повинен піклуватися про потреби бідних”, не повинен доводити ефективність тих чи інших урядових програм. Його мета – довести, що уряд повинен створювати ті або інші програми. Загалом дебати Лінкольна – Дугласа ґрунтуються на “ідеях та цінностях”, від яких залежать політичні, економічні, соціальні, моральні й естетичні позиції, яких ми дотримуємося.

Політичні дебати. На політичних дебатах розглядається практичне застосування конкретної позиції. (“Уряд повинен заборонити будь-яку рекламу тютюну”, “Імміграція повинна бути рішуче скорочена”). Команда, що підтримує цю пропозицію, пропонує особливий план для досягнення мети, зазначеної в темі, і доводить, що він набагато ефективніший, ніж інші. Наприклад, команда “за” може запропонувати якусь конкретну програму зміни певної соціальної політики. У команди “проти” є кілька можливостей відповіді: вони можуть заявити, що зміни небажані, тобто що збереження статусу-кво цілком можливо щодо цієї проблеми; можуть стверджувати, що запропонований план – поганий і продемонструвати, що його недоліки переважають позитивні риси; команда “проти” може запропонувати кращий план для вирішення проблеми.

Якщо переконання в дебатах Лінкольна – Дугласа мають філософський і літературний характер, то в політичних дебатах вони базуються на практичних і статистичних даних.

Парламентські дебати. Парламентські дебати побудовані за принципом дебатів у Британському парламенті. Одна команда представляє уряд, а інша – лояльну опозицію. Спікер палати керує ходом дії і є суддею. Всі учасники дебатів повинні звертатися до нього або неї: “пан спікер” або “пані спікер”. Кожна команда складається з двох учасників. Урядова команда складається із Прем’єр-міністра й члена уряду. Команда опозиції складається з лідера опозиції й одного її члена. Перший обов’язок урядової команди – визначити ті терміни, які вживаються в темі (реченні). Між темою обговорення й визначенням повинен бути зрозумілий логічний зв’язок.

Як правило, учасники парламентських дебатів досить широко використовують як практичні, так і філософські аргументи в підтримку своєї позиції (комбінація дебатів Лінкольна – Дугласа й політичних дебатів). Учасники цих дебатів можуть переривати один одного невеликими зауваженнями, що містять спростування будь-якого аспекту виступу опонента.

Програма дебатів Карла Поппера. Ця програма являє собою комбінацію дебатів Лінкольна – Дугласа й політичних. Цей тип дебатів призначений для розвитку навичок роботи в командах з трьох осіб у кожній, щоб студенти працювали разом як над підготовкою до дебатів, так і на самих дебатах. Програма дебатів Карла Поппера виникла як програма, що розвиває вміння міркувати й критично мислити. Програма має свій стиль, близький до стилю політичних дебатів, де студенти вчаться обговорювати проблеми, аналізувати проблеми з різних поглядів, визначати можливі шляхи (стратегії) їх вирішення. У цьому полягає мета програми дебатів Карла Поппера – залучати студентів до обговорення проблем і планування рішень, а не просто до дискусії.

Власний досвід роботи та аналіз методичної літератури дають змогу стверджувати, що в процесі вивчення іноземної мови можна використовувати дебати не лише як форму заняття, що потребує високого рівня володіння мовою та серйозної попередньої підготовки, а й окремі елементи цієї технології. Доречним є застосування на заняттях так званих “модифікованих” дебатів, у які внесені деякі зміни щодо правил, що дає змогу залучити до роботи всю групу. У модифікованих дебатах можлива зміна регламенту, збільшення кількості гравців у командах, допускаються запитання з аудиторії, організуються “групи підтримки”, обговорення проблеми продовжується після гри тощо.

Зупинимось на декількох основних елементах так званих “модифікованих” дебатів.

1. Вибір теми. Вона формулюється у вигляді твердження, наприклад: “Технічний прогрес веде до загибелі цивілізації”. Обираючи тему, необхідно враховувати вимоги, згідно з якими тема повинна: провокувати інтерес, зачіпаючи значущі для учасників дискусії проблеми; бути збалансованою й давати однакові можливості командам у наведенні якісних аргументів; мати чітке формулювання; стимулювати дослідну роботу; мати позитивне формулювання для сторони, яка стверджує.

Тобто на підготовчому етапі студенти повинні не тільки глибоко вивчити й ретельно опрацювати зміст запропонованої для гри теми, а й скласти кейси (систему аргументів) як для тієї команди, що стверджує будь-яке положення, так і для тієї, що його заперечує, оскільки жеребкування команд здійснюється незадовго до початку самої гри. При цьому для кожної сторони детально продумується стратегія заперечення, тобто складаються контраргументи на можливі аргументи опонентів, і пропонуються запитання, які сприяють виявленню суперечностей у позиції протилежної сторони.

2. Команда, що підтримує тезу. У дебатах спікери команди, які стверджують, намагаються переконати суддів у правильності своїх позицій.

3. Сторона, що заперечує. Спікери хочуть довести судді, що позиція сторони, яка стверджує, неправильна, або що їхня інтерпретація теми й аргументація своєї позиції має недоліки.

4. Аргументи. За допомогою аргументації ви зможете переконати суддю, що ваша позиція з теми – найкраща. Тобто ви дасте судді підстави повірити, що ваша позиція правильна. Аргументи можуть бути або слабкими, або сильними. Судді захочуть побачити, що ви продумували аргументи, враховуючи обидві точки зору на конкретну тему, і що ваші аргументи можуть витримати атаку опонентів.

5. Підтримка й докази. Разом з аргументами учасники дебатів повинні надати судді свідчення (цитати, факти, статистичні дані), що підтверджують їхню позицію. У дебатах свідчення добуваються шляхом дослідження. В основному це думки експертів.

6. Перехресні запитання. Дебати надають кожному учасникові можливість відповідати на запитання спікера-опонента. Раунд запитань спікера однієї команди й відповідей спікера іншої називається “перехресними запитаннями”. Запитання можуть бути використані як для роз’яснення позиції, так і для виявлення потенційних помилок супротивника. Отримана в ході перехресних запитань інформація може бути використана у виступах наступних спікерів.

7. Рішення суддів. Після того, як судді вислухають аргументи обох сторін із приводу теми, вони заповнюють суддівські протоколи, у яких фіксують рішення про те, якій команді надано перевагу за результатами дебатів (аргументи й спосіб доказу якої були більш переконливими).

Продуктивними на уроках іноземної мови є й інші формати дебатів: експрес-дебати, дебати як форма роботи з письмовим або усним текстом, “швидкісні” дебати тощо.

Експрес-дебати – це дебати, підготовка до яких зведена до мінімуму. Обговорення проводяться на основі матеріалу підручника або роздаткового матеріалу й тісно переплітаються з дебатами як формою роботи з текстом. Прикладом може бути обговорення теми “*Sport damages our health*” після прочитання тематичного тексту.

Наведемо інші приклади з власного досвіду роботи.

Teacher: Throughout the history of mankind the man tried to answer the question what love is. And still nowadays we don't have any perfect definition. Maybe today we'll manage to find the right answer. So, give your ideas, please. What is love for you?

S1. Love for me is the unity of soul and ideas. It keeps us from being unhappy. I think, the true love is when people respect each other, when man and woman try to understand each other and when the boy loves the girl he must not be afraid to say “I love you”.

S2. It's common knowledge that love is a universal language which is understandable to all people living on the Earth. It's a tender and perfect bridge.

S3. It seems to me, that love is like the arrow that strikes into the heart. Sometimes love is sweet like honey, but very often it is bitter and unhappy. Love is an interesting game and we are toys in it, but people cannot live without love.

Teacher: HIV infected children should study at special schools.

S1. Yes, I agree with it, because children don't realize that this disease is very dangerous for other people and accidentally can infect somebody.

S2. I don't agree with previous speaker, but I think that infected people should study at special schools, because they need medical help and special conditions.

Teacher: Are all inventions useful or harmful for mankind?

S1. To our mind such inventions as computers, planes, cars, space stations, radio, TV sets improved our life, changed our way of life for the better. These inventions are useful.

S2. We are sure that such inventions as chemicals, bombs, nuclear weapons may cause pollution, danger, death.

Teacher: The XXth century has given us plenty of things that improve our lives. Which is the most important and useful invention from your point of view?

S1. I think a mobile phone is an important invention. It is used by millions of people. It has changed the way we communicate. It is very convenient. As for me, I can't imagine my activities without a mobile phone.

S2. To my mind a computer is a very useful invention. They have changed the way we live. We can find a lot of information in it. We can use a computer to write a letter, to design a house, to send messages. As for me, I use my computer very often.

На початку навчального року можна запропонувати такі завдання: “Що впливає на стосунки у родині та з друзями? Як їх покращити?”, “Перспективи розвитку мого міста та університету”, “Чи впливає імідж викладача на формування Вашої особистості?”.

Вивчаючи тему “Вибір професії”, можна використати таке завдання: If you took a doctor from the 19th century and put her in a modern operating theatre, she would have no idea what to do, but if you put a teacher from the 19th century into a modern classroom she would be able to carry on teaching without pause. Give your reasons.

На початку будь-якого заняття можна запропонувати такі завдання для обговорення у формі міні-дебатів:

1. Your problem is your best friend. Recently she's had various problems in her life and is always ringing you up to pour her troubles into your sympathetic ear. However, you've got rather tired of listening to all this late at night especially when you have to get up early next day. Besides, you don't feel you can really help as she doesn't seem to listen to your advice and you're just getting depressed yourself. What can you do?

2. Your problem is your daughter. She goes to a school where the other children and their families all have a lot more money than you do. She has started to be upset about this and has refused to have anything second hand. She needs a new tennis racket and says she'd rather not play tennis than have a cheap or second-hand one. You just don't have the money for a good quality one and don't know what to do.

Висновки. Отже, дебати якнайповніше передбачають всебічне опрацювання будь-якої теми, формування критичного мислення, уміння відстоювати свою думку, вчаться толерантно ставитися до іншого погляду на проблему. Вони є універсальними за своїм характером, оскільки можуть бути наповнені будь-яким змістом та є одним із способів розвитку іншомовної комунікативної компетентності, з одного боку, і навичок соціальної взаємодії – з іншого.

Література

1. Мартинюк В.А. Ефективне використання новітніх технологій – необхідний чинник процесу творення інтерактивного проекту / В.А. Мартинюк // Інтернет, освіта і наука : тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф., 10–14 жовт. 2006 р. – Вінниця, 2006. – Т. 1. – С. 109.

2. Методические рекомендации по классификации методов активного обучения. – К., 1982. – 15 с.

3. Пометун О. До досвіду впровадження інтерактивних технологій [Електронний ресурс] / О. Пометун // Вісник шкільних обмінів. – Режим доступу: <http://www.visnyk.iatp.org.ua>.

МОТИВАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ПІДГРУНТЯ ПЕДАГОГІЧНОГО УСПІХУ

Вивчення творчого характеру педагогічної діяльності має велику історію. Багато відомих учених зробило свій внесок у її пізнання, однак ряд причин зумовив серйозне відставання в розробці таких важливих питань, як системогенез, креативність педагогічної професії. Одним із чинників, які гальмують вирішення цих питань, є практично ізольований один від одного розвиток психології та педагогіки, відокремленість цих галузей, консервативний вплив ідеологічних установок на розвиток теорії та практики педагогічної діяльності [4].

Через вплив перелічених факторів сучасний стан проблеми інноваційної діяльності викладача вирізняється відсутністю системності в баченні самої проблеми і, як наслідок, нерозробленістю критеріїв її оцінювання, далеко не повним висвітленням механізмів її становлення та розвитку і, відповідно, відсутністю концепції системної реалізації цих механізмів.

У творчих доробках відомих дослідників О. Бодальова, Ф. Гоноволіна, В. Кан-Калика, С. Кондратьєва, В. Крутецького, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, М. Нікандрова, О. Щербакова та інших розроблено уявлення щодо структури педагогічної діяльності, педагогічних здібностей та професійно значущих якостей викладача, розвиток і формування яких забезпечує становлення професіонала у сфері педагогічної діяльності.

Ці дослідники виділяють дві великі групи вмінь і сфер компетентності: операційної та особистісної. Перша група належить безпосередньо до процесу викладання, друга – це соціальні та особисті вміння, необхідні для успішного функціонування у взаємодії зі студентською аудиторією. Із цієї позиції особистість виступає не тільки як носій здібностей, а і як суб'єкт, який відповідає за їх формування та застосування.

Виключно важливою проблемою розгляду структури інноваційної діяльності є поєднання особистісного й операційного аспектів діяльності, результатом якого є необхідна єдність образу викладача-новатора. Цей напрям має принципове значення й успішно розробляється в дослідженнях І. Ісаєва, Є. Шиянова, О. Міщенко [4].

Вчитель може оволодіти професійними вміннями, виявляти деякі здібності й водночас негативно ставитись до своєї професії, характеризуватися низькою сприйнятливістю до нововведень. У зв'язку із цим неадекватна мотивованість може негативно вплинути на структуру й ефективність діяльності, що реалізується. Інноваційна діяльність пов'язана не тільки з умінням вирішувати завдання відомого кола, а й з наявністю мотиваційної готовності до пошуку та вирішення завдань за межами будь-якого зовнішнього контролю.

Мета статті – розкрити зміст мотивації викладачів вищої школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Проблема мотиваційної готовності, сприйнятливості до педагогічних інновацій є однією із центральних у професійній діяльності викладача, тому що тільки адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечить гармонійне здійснення цієї діяльності й саморозкриття особистості педагога.

Проблема мотивації інноваційної діяльності повинна бути розглянута як проблема знаходження суб'єктом-учителем адекватного особистісного змісту професійної діяльності в системі інших видів. Стан дискомфорту викладача, що виникає внаслідок неузгодженості мотивів, призводить до того, що робота втрачає елемент особистісного саморозвитку, творчого потенціалу й перетворюється на засіб заробітку. Таким чином, у структурі інноваційної діяльності з усією очевидністю виступає мотиваційний компонент.

Мотивація є однією з найдавніших і найскладніших галузей дослідження організаційної поведінки. Люди стають більш мотивованими, якщо мають цілі та впевнені, що їх зусилля сприятимуть досягненню цих цілей. Внутрішня мотивація часто є сильним генератором творчості. Важливим фактором є можливість зробити те, що замислив. Це включає в себе не тільки експертизу в конкретному полі діяльності та певні здібності, а й можливість розширити ці ідеї за межі роздумів, матеріалізувати їх, маючи, наприклад, необхідні інструменти, обладнання або матеріальну підтримку [1, с. 200].

Перш ніж розглянути поняття “мотивація до інноваційної діяльності”, ми розкриємо таке поняття, як “мотивація”. За словником С. Ожегова, мотивація – це збуджувальна причина, привід до якої-небудь дії. Виходячи із цього, ми розглядаємо мотив як збуджувальну причину або привід до виконання педагогічних творчих дій викладачами в процесі їхньої викладацької діяльності у ВНЗ. Це пояснюється тим, що мотив є суб'єктивним фактором, який спонукає до діяльності і являє собою відображення потреби в професійній діяльності. Більше того, мотиви є сукупністю емоційно-позитивного ставлення особистості до діяльності, потреби до здійснення, усвідомлення громадської значущості праці [2].

Що стосується змісту поняття “мотивація до інноваційної діяльності”, то ми розглядаємо її як удосконалення цієї діяльності. У працях П. Анохіна, О. Леонтьєва, Б. Ломова подано психологічний аналіз структури діяльності як динамічної системи дій під управлінням мотиваційного компонента. Враховуючи, що багатогранні відносини людини із середовищем зумовлено досить стійкою мотиваційною сферою особистості, то будь-яка діяльність, у тому числі й педагогічна творчість, скеровується багатьма мотивами, тобто є полімотивованою.

Як відомо, діяльність є специфічно людською формою активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої становить доцільну зміну й перетворення цього світу на основі освоєння та розвитку наявних форм культури. Інноваційна діяльність викладача спрямована на перетворення існуючих форм і методів навчання, створення нових цілей та засобів її реалізації, саме тому вона є одним з видів продуктивної, творчої діяльності людей.

Педагог вступає з іншими членами колективу в процес створення, використання й упровадження інновації, він обговорює зміст нововведення та ті зміни, які можуть відбутися в дисциплінах, свідомості, звичаях, традиціях, поведінці студентів.

Ці відносини в процесі спільної діяльності й міжособистісного психічного взаємовідображення формують соціально-психологічні відносини, а також основну групу мотивів. Індивідуалізоване ставлення викладача до змісту інновацій, до членів інноваційної групи може виражатися в діях, судженнях, настроях, очікуваннях і часто являє собою сплав свідомого й несвідомого. Це ставлення, як правило, активно впливає на процес становлення нового, виконуючи різні функції: активатора нововведення, перешкоди на його шляху тощо.

Мотиваційний компонент інноваційної діяльності варто розглядати у двох напрямках. По-перше, з погляду місця професійної мотивації в загальній структурі мотивів; по-друге, оцінивши ставлення викладача до змін, тобто потреби в педагогічних нововведеннях, їх сприйнятливості, що визначає змістовну сторону творчої спрямованості професійної діяльності.

Традиційно мотивацію поділяють на зовнішню й внутрішню (В. Асєєв, Л. Божович, А. Маркова, Дж. Олпорт та ін.), маючи на увазі джерело спонукання. Л. Захарова, уточнюючи види професійних мотивів викладачів, із широкої сфери факторів називає такі: матеріальні стимули, спонукання, пов'язані із самоствердженням, професійні мотиви й мотиви особистісної самореалізації. На наш погляд, виділення цих чотирьох груп мотивів виправдане, оскільки мова йде про людей з досить розвиненою самосвідомістю [4].

Розглянемо послідовно, як будується інноваційна діяльність викладача при очевидному домінуванні одного з перелічених мотивів.

1. *Зовнішні стимули*, пов'язані з матеріальною винагородою за ті чи інші елементи (а іноді й усю діяльність) щодо впровадження інновацій. До таких стимулів можна зарахувати матеріальну винагороду, присвоєння ученого звання, наукову кар'єру, задовільні умови праці й режим роботи, ослаблення вимог і контролю. Цю групу факторів можна умовно назвати стимулами зовнішньої мотивації. Робота викладача в цьому випадку безпосередньо не пов'язана з результатами професійної діяльності. Досягнути мети можна за допомогою різних засобів. Особливість роботи педагога із зовнішньою мотивацією полягає в тому, що він виконує необхідний і достатній, з формальної точки зору, обсяг роботи. Він орієнтований на зовнішні показники своєї праці. Практично не прагне до професійно-особистісного зростання, без втрат у сфері матеріального стимулювання й інших значущих змін умов роботи. Зміна роботи переживається легко.

Відмінності в мотивації виявляються не тільки в загальному підході до інноваційної діяльності, а й на рівні реалізації викладачем окремих прийомів і способів педагогічної діяльності. Педагог із домінуванням зовнішньої мотивації більше, ніж інші, байдужий до змін у своїй роботі, він, якщо й вносить деякі нововведення, то часто через те, щоб “не відстати від моди”, через “службову необхідність”. За даними опитування, такі вчителі становлять 24%. Використання ними нововведень має випадковий, епізодичний характер, часто, коли потрібно дати відкрите заняття. Така зовнішня непрофесійна мотивація призводить до зниження ефективності професійної діяльності в цілому, а також завдає шкоди студентам (у плані їхнього особистісного розвитку), хоча далеко не завжди це виражається так очевидно.

2. *Мотиви зовнішнього самоствердження* викладача (самоствердження через зовнішню позитивну оцінку оточуючих). У цьому випадку педагог займається впровадженням інновацій заради позитивного суспільного резонансу на його професійну діяльність. Цей мотив можна назвати мотивом престижу.

Педагогічна діяльність при домінуванні мотивів самоствердження приваблива тим, що часткове задоволення потреб, що відповідають цим мотивам, можливо на рівні реалізації педагогічної діяльності, тобто досягнення самоствердження щодо студентів та колег. Зв'язок із самооцінкою визначає високе місце мотиву самоствердження в загальній ієрархії мотивів. Ці мотиви також можуть бути як усвідомленими, так і неусвідомленими.

В обох випадках вони мають високу спонукальну силу. Особливість полягає в тому, що їх досягнення суттєво залежить від специфіки самооцінки. Тут можливі різні варіанти: перший наявний тоді, коли людина усвідомлює залежність між власним внеском в успішність діяльності й зовнішньою оцінкою цього внеску. Діяльність у цьому випадку буде сполучена з пошуком шляхів зовнішнього оцінювання підвищення її ефективності. Специфічна негативна особливість такого підходу полягає у виборі засобів, що обіцяють швидку й ефективну віддачу, активному пошуку та випробуванні нових методик викладання й виховання, часто без тривалого та наполегливого їх дороблення відповідно до індивідуального стилю діяльності. При аналізі своєї діяльності усвідомлено, а часто неусвідомлено акцентуються позитивні моменти реалізації задуманого й не зауважуються або зауважуються не повною мірою невдачі.

Можливий інший варіант: суб'єкт усвідомлює, фіксує відсутність обов'язкового, прямого зв'язку між власним внеском у професійну діяльність і позитивною оцінкою цього внеску оточуючими – основи вищого самоствердження особистості. У цьому випадку для особистості, мотивованої на самоствердження, цей вид професійної діяльності є засобом самоствердження доти, поки не буде знайдено інший, більш ефективний засіб, що реалізує цей мотив. Сформованість пізнавальної діяльності студентів, рівень засвоєння знань не є головною метою викладача, а засіб досягнення мети – позитивна оцінка його роботи (Л. Захарова). У таких випадках спостерігається тенденція перетворити використання нових, ефективних методів у самостійне завдання, підпорядковане не цілям навчання, а цілям особистого успіху. За даними опитування, такі викладачі становлять близько 32%.

3. Професійний мотив. Психологічна природа двох розглянутих вище мотивів пов'язана в першому випадку із задоволенням непрофесійних потреб, а в другому виступає як мета, пов'язана з мотивом самоствердження, підвищення самооцінки, що є необхідною умовою комфортного психологічного стану особистості. Професійний мотив у найбільш загальному вигляді виступає як бажання вчити й виховувати студентів.

Адекватно професійно мотивовані викладачі найбільш послідовні та наполегливі. Професійні мотиви, поєднані з високим рівнем креативності, забезпечують оптимальний результат педагогічної діяльності. Для таких педагогів характерний пошук інноваційних форм і методів роботи, осмислення своєї діяльності, створення власних концепцій навчання молоді.

Характерними для цього виду мотивації є:

- прагнення до пізнання та творення нового, невідомого (пізнавальні й творчі потреби) або потреба у творчій діяльності;
- бажання зрозуміти певне явище самому та розкрити його сутність іншим;
- інтерес до певної науки або до якогось конкретного явища;
- бажання принести користь своїм відкриттям усьому людству або принаймні вирішити яке-небудь народногосподарське завдання;
- бажання “залишити слід в історії” публікацією своєї роботи;
- прагнення до самореалізації, до слави, відомості [3].

На реалізацію інноваційної діяльності у випадку професійного мотиву значний вплив справляє рівень творчого потенціалу викладача, що буде розглянуто нижче.

4. Мотиви особистісної самореалізації. На думку ряду дослідників, потреба в самоактуалізації, що полягає в прагненні людини “бути тим, ким вона може

статі”, потенційно існує в усіх людей, але не в усіх виявляється в професійній діяльності, а тим більше усвідомлено. Самоактуалізація розглядається як безперервний процес, вибір з багатьох можливостей “можливості зростання” (А. Маслоу). Моменти самоактуалізації дають людині вищі переживання, які стають необхідною її складовою внаслідок своєї яскравої специфічності. Викладачі, які прагнуть до самоактуалізації, віддають перевагу творчим видам роботи, що відкривають очевидні можливості такого саморозвитку.

Кожне заняття для такого педагога – це поштовх до реалізації себе як особистості й професіонала. Отже, щоразу здійснюється вибір кращого варіанта методу, осмисленого через усвідомлення своїх здібностей і педагогічних завдань. Цей метод може бути не оптимальний об’єктивно, але завжди реалізується з урахуванням інтересів студентської аудиторії. Осмислюються результати, здійснюються спроби змін, модифікації, внесення інновації. Таку діяльність відрізняє високий рівень сприйнятливості нововведень, постійний пошук себе в усьому новому, потреба в створенні нового бачення різних форм педагогічної дійсності.

Мотиви самореалізації займають досить високе місце в системі мотивів інноваційної діяльності викладачів, їх відзначили 27% педагогів. Якщо вони виявляються пов’язаними з професійними педагогічними мотивами, то практично виключається прояв мотивів самоствердження, що пригнічують розвиток педагогічної діяльності.

Викладач, який іде таким шляхом, – це людина з високим рівнем творчого потенціалу, який виявляється в прагненні досягти результату у своїй діяльності без особистісної прагматичної мотивації, що одержує задоволення в самій інноваційній діяльності, яка має для нього глибокий особистісний зміст. Його відрізняє створення нових концептуальних підходів, високий рівень рефлексії й психологічної готовності до сприйняття нововведень.

Викладачі ж з негативною мотивацією деякою мірою піддані стереотипу, коли, спробувавши розв’язати педагогічне завдання й не зумівши це зробити, починають шукати конкретні інструкції в методичній літературі. Скопіювавши лекцію з такого посібника, педагоги часто відкидають будь-які зауваження й пропозиції змінити структуру або зміст заняття [4].

Висновки. Отже, формування особистості викладача багато в чому визначається суспільним оточенням, колективом педагогів – педагогічним співтовариством. Особистість кожного освітянина відрізняється своєрідністю, що й визначає ступінь сприйнятливості до педагогічних інновацій, характер і особливості авторської концепції, рівень її реалізації тощо. Одним з важливих факторів здійснення інноваційної діяльності є креативність викладача, яка необхідна для створення нового погляду, програми або посібника, а також для модифікації цього нового на рівні впровадження.

Література

1. Корогод Н.П. Інноваційні підходи в системі мотивації творчої діяльності науково-педагогічних працівників / Н.П. Корогод // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя. – 2008. – Вип. 51. – С. 200–204.
2. Осипова Т.Ю. Формування професійно-орієнтованої особистості майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Т.Ю. Осипова. – О., 2001. – 25 с.
3. Пьерон А. Потребности: Экспериментальная психология / А. Пьерон. – Вып. 3. – М., 1970.
4. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

СУТНІСТЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сучасна система вищої освіти в умовах модернізації створює передумови для індивідуалізації освітнього процесу, надаючи можливість вибору індивідуального шляху в освіті. Підготовка студентів до професійно-педагогічної діяльності має бути спрямована на вміння проектувати навчально-виховний процес, проектувати індивідуальний освітній маршрут кожного студента з метою їх особистісного розвитку в ході освітньої діяльності.

Все це зумовлює необхідність розробки нових технологій навчання студентів, які мають бути спрямовані на реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчанні, шанобливе ставлення до особистості студента, створення умов для виявлення й розвитку індивідуальних можливостей та здібностей. Одним із шляхів здійснення індивідуалізації освітнього процесу у ВНЗ є включення студентів у проектування та реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів освоєння освітньої програми, відповідних навчальних програм.

У психолого-педагогічній літературі поняття “індивідуальний освітній маршрут” зустрічається дедалі частіше, але його розробка в рамках особистісно орієнтованого навчання недостатня.

Мета статті – розкрити основні положення індивідуально орієнтованої освіти.

На сьогодні проблемі особистісно орієнтованого навчання приділяють увагу Н. Алексєєв, Є. Бондарєвська, Е. Зеєр, М. Кузнецов, В. Серіков, Е. Степанов, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.

В. Серіков та Н. Алексєєв, визначаючи поняття “особистісно орієнтоване навчання”, наголошують, що головне – це створити для студентів необхідні умови для розвитку їх здібностей і формування самостійності.

І. Якиманська вважає, що в основу особистісно орієнтованого навчання покладено визначення індивідуальності кожної людини, що має власний неповторний суб’єктний досвід. Під суб’єктним досвідом вона розуміє досвід життєдіяльності, якого дитина набуває ще до школи в конкретних умовах сім’ї, соціокультурного оточення, в процесі сприйняття та розуміння ним світу людей і речей [1].

На думку Є. Бондарєвської, метою особистісно орієнтованої освіти є людина культури, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатна до культурного саморозвитку й самовизначення [2].

Ми згодні з Г. Селевко, який стверджує, що своєрідність цілей особистісно орієнтованих технологій – в орієнтації на властивості особистості, її формування та розвиток відповідно до природних здібностей. А це означає, що особистісно орієнтоване навчання має бути індивідуальним.

О. Гребенюк відзначає, що в умовах гуманізації освіти, коли індивідуальність людини є вищою цінністю, формування індивідуальності майбутнього педагога стає найважливішою метою професійної підготовки [3].

Метою індивідуально орієнтованої освіти є підтримка та розвиток у людині механізмів самореалізації, саморегуляції, самовизначення, необхідних для розвитку особистісного образу й діалогічної взаємодії з людьми, природою, культурою та цивілізацією [1].

Під самореалізацією ми розуміємо процес і результат розвитку в людини задатків і здатностей, їх реалізацію у практичних справах. Це також прагнення особистості до постійного самовдосконалення.

Саморегуляція – постійне прагнення особистості до співвідношення своїх дій, учинків, намірів, інтересів з інтересами інших людей, їх діями й намірами, спонукання себе керуватися суспільними інтересами, не втрачаючи при цьому себе як особистість, неповторну індивідуальність.

Самовизначення – це становлення моральної позиції особистості, ствердження власного “Я”, усвідомлення себе, свого місця в суспільстві, свого призначення в житті.

У процесі моделювання індивідуально-освітнього маршруту студентів необхідно спиратися на положення індивідуально орієнтованої освіти [3].

Перше положення: освіта – це становлення людини, знаходження свого образу: неповторної індивідуальності, духовності, початок творчості. Створити людину – значить допомогти їй стати суб’єктом життєтворчості.

Друге положення: педагог виходить із того, що в кожного студента є особистісний зміст, особистісна значущість навчання, на яку треба спиратися в педагогічному процесі.

Третє положення: необхідно зберігати та відновлювати в людині сенс життя, особистісну волю, моральність, тілесне й духовне здоров’я. Соціалізація особистості повинна проходити за допомогою закладення механізмів адаптації, життєтворчості, рефлексії особистості, збереження її індивідуальності.

Четверте положення: спрямованість змісту освіти на задоволення екзистенціальних потреб особистості: потреб її буття, волі та вибору світогляду, дій, особистої відповідальності, самореалізації, самовизначення й творчості.

П’яте положення: педагогічна технологія заснована на переході від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від управління до самоврядування.

При організації навчальної діяльності студента необхідне включення його в процеси освоєння необхідних знань та діяльності, ціннісного самовизначення, вироблення власної технології в освіті при навчанні за індивідуально-освітнім маршрутом. Унаслідок цього буде відбуватися самовизначення студента у процесі освітньої підготовки.

Специфічними особливостями індивідуального освітнього маршруту є таке:

- індивідуальний освітній маршрут проектується спеціально для того, хто навчається, як освітня програма;
- студент виступає як суб’єкт вибору, розробки й реалізації освіти, тобто декларується його активність;
- забезпечується педагогічна підтримка студента в освіті; саме підтримка в освітньому процесі трансформує особистісно орієнтований освітній процес в індивідуальний освітній маршрут;
- при розробці індивідуального освітнього маршруту індивідуалізація передуює диференціації.

Проектування індивідуальних освітніх маршрутів студентів у ВНЗ включатиме такі етапи:

Етап аналізу ситуації. Це означає аналіз умов, у яких здійснюється педагогічний процес, передбачає характеристику учасників цього процесу. Це етап, на якому розкриваються суперечності.

Вироблення загального задуму. На цьому етапі намічаються основні шляхи вирішення розкритих суперечностей – вироблення концепції.

Реалізація проекту. Паралельно триває його доопрацювання відповідно до завдань, що змінилися, з опорою на результати педагогічної діагностики.

Дослідники підкреслюють, що іноді підтримка полягає в наданні студенту можливості зміни індивідуального освітнього маршруту. Зміни здійснюються різними способами, що передбачають:

- зміну індивідуального освітнього маршруту шляхом вибору іншої освітньої програми;
- зміну навчального плану й гармонізації освітньої програми та додаткової освітньої програми;
- внесення різноманітних змін в систему підтримки студента в процесі освіти;
- особистісну орієнтацію змісту освіти;
- особистісну орієнтацію технологічного інструментарію освітньої програми;
- зміну організаційно-педагогічних умов реалізації освітньої програми [1].

Необхідність розгляду процесу побудови індивідуально-освітнього маршруту студента, що спирається на ці ідеї, пов'язана з тим, що вони створюють умови для самовираження особистості при обов'язковому досягненні поставлених цілей навчання.

Зміст індивідуально-освітнього маршруту визначається освітніми потребами, індивідуальними здібностями й можливостями студента (рівнем готовності до освоєння програми), змістом програми.

До структури освітньої програми входять такі компоненти:

- 1) цільовий;
- 2) змістовий (відображає реалізований у рамках конкретної освітньої програми зміст);
- 3) технологічний (включає використовувані педагогічні технології, методи, методики, системи навчання й виховання);
- 4) діагностичний (розкриває систему діагностичного супроводу);
- 5) організаційно-педагогічний (визначає режимні умови реалізації, характеристику студента (вік, рівень готовності до засвоєння, освітні потреби), якому адресована освітня програма; форми атестації досягнень);
- 6) результативний (опис очікуваних результатів реалізації).

Вчені вважають, що орієнтація на особистісні досягнення того, хто навчається, – передумова успіху педагога. Передбачається, що орієнтація на успіх і особистісні досягнення студентів буде сприяти актуалізації вибору освітнього маршруту й проектування освітніх результатів самими студентами, у комбінації з підвищенням актуальності ситуації їх особистісного розвитку та підвищенням самооцінки.

У зв'язку із цим необхідно змінити принципи, спрямувати систему навчання на задоволення потреб в освітніх послугах і розвиток творчих здібностей студентів.

Розвиток творчості індивіда неможливий без надання йому певних “ступенів волі”, а саме:

- права на участь у формуванні свого власного індивідуального освітнього маршруту;

- права вибору форми навчання (групова, індивідуальна, денна, заочна, вечерня, екстернат);
- права скорочувати або подовжувати (у межах припустимого процес навчання і складати іспити за індивідуальним графіком);
- права включатися в процес навчання в будь-який час протягом семестру.

Індивідуалізація навчання повинна бути побудована на особистісних досягненнях студентів. Вчені пропонують використовувати “метод якісного структурування особистісних досягнень”, який враховує:

- аспект нормативних досягнень, що дає змогу проаналізувати результати діяльності студентів при засвоєнні наміченого рівня освіти;
- аспект творчого самовираження, мотиваційної діяльності, прагнення, активності у взаємозв’язку із ціннісними орієнтаціями, моральними установками особистості;
- аспект здатності до самоврядування й самоорганізації у взаємозв’язку з відповідальністю, готовністю до вибору цілей і позиції діяльності;
- взаємозв’язок особистісних проявів з умовами освітнього середовища.

Системний аналіз (як постійний фактор проектування) включає результати академічних досягнень, творчі прояви, оцінку власних можливостей і досягнень.

Висновки. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу зробити висновок, що освітній процес передбачає застосування особистісно орієнтованого підходу в навчанні. У процесі навчання індивідуально-освітній маршрут дає студенту можливість самореалізуватися, професійно самовизначитися. Процес навчання орієнтований на задоволення освітніх потреб студента.

Література

1. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–41.
2. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 28 с.
3. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности : курс лекций / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 94 с.
4. Социальная психология личности в вопросах и ответах : учеб. пособ. / [под ред. В.А. Лабунской]. – М. : Гардарики, 1999. – 397 с.

ТИМЧЕНКО-МІХАЙЛІДІ Н.С.

ТРЕНІНГ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МИТНИКІВ

Працівники митних органів, робота яких спрямована на захист економічних інтересів держави, боротьбу зі злочинністю, забезпечення реалізації вимог митного законодавства України, виконуючи свої службові обов’язки, мають органічно поєднувати високий загальноосвітній рівень, професіоналізм з дотриманням комунікативних і моральних норм. Успішне виконання цього завдання безпосередньо залежить від готовності та спроможності кожного працівника на належному рівні виконувати свої службові обов’язки, рівня сформованості комунікативних умінь, тому що вся професійна діяльність митника реалізується в комунікативному просторі.

У наукових працях з педагогіки й психології помітне посилення уваги дослідників до питань удосконалення професійної підготовки майбутніх митників: формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників, організаційно-правові аспекти психологічного добору, методика соціологічного обстеження працівників митних установ.

Чимало досліджень присвячено спілкуванню як важливому компоненту загальної культури фахівця (Т.В. Вильчинська, О.Я. Гойхман, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлін та ін.); культурі мови та ролі спілкування і взаємодії в розвитку професіоналізму фахівця (Б.Г. Ананьєв, О.І. Кретьова, А.В. Петровський, Ю.О. Сорокін та ін.); лінгвістичним та психолінгвістичним особливостям процесу комунікації (П. Лайтбоун, Т.В. Рябова, Н. Спада, Л.Я. Цвет) тощо. Проте проблема формування комунікативних умінь майбутніх митників потребує поглибленого вивчення.

Метою статті є обґрунтування ефективності тренінгу у формуванні комунікативних умінь майбутніх митників.

Останнім десятиліттям у навчально-виховному процесі ВНЗ набув поширення метод соціально-психологічного тренінгу (як дієвий засіб діагностики, корекції), наукові основи якого були закладені В.М. Бехтерєвим [2]. Серед засновників цього методу можна назвати імена таких психологів, як: А. Адлер, К. Левін, Ф. Месллер, Я. Морено, Д. Пратт, К. Роджерс, І. Ялом та ін.

“Тренінг можна визначити як метод діагностики й корекції соціально-перцептивних утворень учасників тренінгу, який заснований на інтенсифікації навмисного зворотного зв'язку в межах групового спілкування, організованого на суб'єкт-суб'єктних принципах” [6, с. 116]. Основними складовими методу є розширення та поглиблення свідомості, пізнання учасників, зміна їх установок за посередництва свідомого вибору, співробітництва та сумісної відповідальності в раціональному вирішенні проблем і виконанні завдань, що досягається переважно чином через самостійну активність учасників при мінімальному структуруванні їх діяльності тренером. Названі складники можна розглядати як основні цілі або завдання групової роботи, її необхідні етапи.

На сьогодні в практиці групової терапії використовують багато різновидів соціально-психологічного тренінгу (Т-групи, групи зустрічей, гештальт-групи, психодрама, групи тілесної психотерапії, танцювальна та арт-терапія, темоцентрована взаємодія, транзактний аналіз тощо). Наша стаття присвячена висвітленню особливостей використання в навчальному процесі групи тренінгу вмінь.

Групи тренінгу вмінь орієнтовані на розвиток особистості, реалізацію людського потенціалу; на навчання адаптивних способів поведінки, дій, що слугують засобами задоволення найважливіших життєвих потреб, зокрема потреби в спілкуванні; відзначається структурованістю, що пов'язано з належністю до поведінкового напрямку психотерапії.

В основу групового спілкування покладено такі принципи: “тут і зараз”, персоніфікації висловлювань, комунікації почуттів, активності, конфіденційності [1; 3; 6; 8]. Як провідний виділяємо принцип активності учасників, відповідно до якого всі повинні бути активними учасниками групи, а не спостерігачами групового процесу. Мова йде про те, що розвиток особистості можливий лише через її власну діяльність, “... в якій людина виступає активним суб'єктом, а не пасивним виконавцем зовні приписаних функцій і ролей” [4, с. 62]. На думку Л.А. Петровської,

ядро такої активності становить дослідницька за своєю суттю установка й позиція учасників. Останнє, зокрема, передбачає інтенсивне включення індивіда до групового процесу з метою активного придивляння, прислуховування, емоційного відгуку як до самого себе, так і до партнерів по спілкуванню та групи в цілому [6, с. 62–63]. Безумовне дотримання цього принципу забезпечує загальний ефект групового навчання, оскільки саме завдяки цьому створюються умови для самовдосконалення засобів організації комунікативної взаємодії в групі.

Групи тренінгу вмінь спрямовані на об'єднання дидактичних способів навчання з навчанням через безпосередній досвід. Із цією метою учасникам пропонують систематизовані інструкції щодо зміни способів поведінки, життєвих установок, досягнення цілей та ряд вправ для набуття досвіду. Специфічна мета тренінгових занять – розвиток навичок побудови та підтримки міжособистісних відносин, управління емоціями, навчання таких форм поведінки, які підтримуються суспільством та роблять можливим ефективне здійснення комунікативного процесу. Всі інші явища та процеси, які мають місце протягом роботи групи (підвищення самооцінки, впевненість у собі, саморозкриття, почуття задоволення від спілкування тощо), вважаються побічними результатами. Критерії оцінювання досягнень членів групи тренінгу вмінь досить жорсткі, а тривалість кожного етапу тренінгу чітко визначена. Успіхи учасників, а точніше демонстрація нових зовнішніх форм поведінки, обов'язково систематично фіксуються за допомогою тестових методик, шкал оцінювання, контрольних листків протягом усього курсу. Серед основних процедур роботи тренінгу вмінь виділяють визначення та оцінювання ситуацій, що викликають труднощі, моделювання подібних ситуацій і репетиція бажаної поведінки, інструктаж та підкріплення.

Моделювання – це особливий метод поведінкової терапії, використання якого досить ефективно у випадках, коли членам групи необхідно засвоїти нові чи посилити недостатньо виражені форми поведінки. Члени групи засвоюють новий спосіб поведінки, мають можливість спостерігати, як це роблять інші учасники та за реакціями на змодельовану поведінку, власними та оточуючих.

Під інструктажем мають на увазі втручання, за якого керівник підказує, натякає чи радить щось учасникам, якщо вони опиняються перед важкою проблемою [7]. Будь-яка позитивна оцінка з боку керівника чи інших членів групи є фактом підкріплення, яке являє собою стимул, що збільшує ймовірність відтворення дії, яка йому передувала.

Засобом ліквідації розриву між досвідом, набутим учасником тренінгу в групі, та його застосуванням у реальному житті, перенесенням у звичні умови існування змін, які відбулися на тренінгових заняттях, на думку прихильників групи тренінгу вмінь, є виконання обов'язкових домашніх завдань. Це може бути занотовування власних реакцій у проблемних ситуаціях, внесення пропозицій щодо можливих варіантів виходу з них, їх оцінювання, виконання доручень на встановлення контакту з незнайомою чи малознайомою людиною тощо.

Отже, досягнення результатів діяльності групи тренінгу вмінь відбувається в процесі відтворення процедур моделювання, інструктажу та підкріплення. Цей вид тренінгової роботи відрізняє націленість на конкретний результат, а основне завдання полягає в оволодінні новими поведінковими навичками. Слід зважати на те, що можливості саморозкриття, самодослідження в цьому випадку

виявляються помірними, ймовірність виникнення схильності до залежності дещо зростає. Враховуючи переваги та недоліки груп тренінгу вмінь, цей метод доцільно поєднувати з іншими, більш традиційними підходами до групової роботи з метою відпрацювання адекватних способів поведінки, що сприятиме розширенню можливостей щодо використання розмаїття досвіду, яким володіють члени групи, створення основи для набуття нового.

Враховуючи вказані характеристики методу тренінгу вмінь, вважаємо за доцільне використовувати цей комплексний метод як основний для формування комунікативних умінь, адаптуючи його до специфіки діяльності майбутніх службовців митних органів. Він передбачає можливість застосування значної кількості вправ, рольових ігор, комунікативних завдань для розв'язання учасниками, їх варіювання, пропонує декілька шляхів розвитку подій, побудови занять залежно від побажань та потреб членів групи. Участь у тренінговій групі вимагає постійної аналітичної роботи, заохочує висловлення почуттів, власної точки зору, опис вражень, обмін думками, участь у дискусії. Дотримання принципу конфіденційності, акцентування на рівності прав кожного з учасників групи, безоцінне сприймання, заборона критики без згоди на те іншого створює невимушену, доброзичливу атмосферу, породжує відчуття захищеності. За цих обставин тренінг умінь дає змогу реалізувати умову урізноманітнення та поступового ускладнення комунікативних завдань, навчання уважного ставлення до комунікативної поведінки, заохочення до її аналізу, гуманності відносин між студентами та між викладачем і студентами, застосування діалогових методів у процесі формування комунікативних умінь.

Основними критеріями добору методів формування комунікативних умінь, на нашу думку, мають бути активність пізнавальної діяльності студентів, її продуктивність, показником чого стане сформованість умінь і навичок, розширення й поглиблення пізнавального потенціалу через самостійний творчий пошук.

На підставі узагальнення та систематизації доробку науковців нами обрано організаційні форми спілкування, які реалізовувалися на практичних заняттях під час виконання навчальних завдань та обговорення результатів: індивідуально-колективне спілкування, спілкування в парах, спілкування в малих групах (поділ зроблено за критерієм рівня самостійності роботи чи співпраці з групою, її чисельності [5]).

При індивідуально-колективній формі спілкування всі присутні по черзі висловлюються з приводу запропонованої теми або демонструють виконання завдання, кожен студент розкриває своє бачення вирішення проблеми, слухачем та глядачем виступає вся аудиторія. Тривалість виступу може бути обмежена або ні. За такої організації спілкування майбутні митники навчаються формулювати власні погляди, відстоювати їх істинність та право на існування через винайдення вагомих аргументів.

Спілкування в парах має декілька варіантів. У відкритій парі двоє учасників ведуть між собою діалог, виконують завдання перед аудиторією. Пара створюється довільно, співрозмовники можуть дотримуватись як однакових, так і протилежних поглядів з питань, які обговорюються, мати різні чи однакові погляди на вирішення проблеми. Аудиторія має оцінити роботу учасників взаємодії, уміння аргументувати власну позицію. Фіксована пара не виносить деталі обговорення на суд аудиторії, працює відокремлено. Члени такої пари працюють з постійним партнером.

Якщо метою роботи у відкритих парах є показ самого процесу вирішення поставленої проблеми, то спілкування у фіксованих парах спрямоване на досягнення певного спільного результату. Спілкування в гнучких парах відбувається за умови постійної зміни партнерів. Отже, учасники можуть знайти однодумців, зібрати експертні оцінки, дізнатись про нові аргументи за чи проти, способи дії. За такої форми спілкування члени групи можуть організуватись:

- у вигляді двох кіл (зовнішнього та внутрішнього) з однаковою кількістю учасників, обличчям один до одного. Після короткочасного спілкування вони мають пересісти на сусіднє місце праворуч (або ліворуч, але всі). Рух у колах відбуватиметься в протилежних напрямках. Кожен матиме змогу поспілкуватись з половиною групи;

- у вигляді довільного руху по аудиторії та випадкових зустрічей співрозмовників. Кількість опитаних залежить від бажання й потреби самих учасників.

За умови парної роботи послаблюється психологічне напруження, викликане необхідністю одноосібного прийняття рішення; обмін думками відбувається у формі діалогу (обидва учасники перебувають в однаковому становищі чи виконують ролі, що нав'язані правилами); спостерігається збагачення досвіду альтернативними ідеями.

Спілкування в малих групах передбачає обговорення поставленого завдання з наступним повідомленням загального рішення одним з її представників для всіх присутніх, членів інших малих груп.

З метою вирішення складних проблем, що вимагають часу та розподілу функцій, утворюються проблемні групи (4–6 осіб), кожна з яких протягом певного часу працює з однією проблемою й має знайти варіант вирішення. Викладач здійснює загальний моніторинг роботи груп, надає конкретну допомогу. Після обговорення група делегує одного доповідача для повідомлення решті учасникам результатів напрацювання. Для вирішення нескладних завдань формуються міні-групи (2–3 особи).

Практика довела, що залежно від поглядів на порушену проблему може утворитись декілька різних за обсягом груп за інтересами. Викладач попередньо має ознайомити всіх з уже існуючими підходами до вирішення проблеми, учасники мають визначитись у своїх уподобаннях, аргументувати свій вибір, захистити відповідну гіпотезу. На розгляд групи може бути винесено лише один підхід, стосовно якого потрібно визначитись. У цьому випадку можуть утворитись групи прихильників, противників, нейтралів тощо.

У процесі навчальної діяльності спостерігається гармонійне поєднання індивідуально-колективного спілкування, спілкування в парах та малих групах. Розпочинається така форма організації спілкування з індивідуального виконання спільного для всієї групи завдання. Другий етап передбачає об'єднання членів групи в пари, порівняння результатів виконання завдання, розробку спільного варіанта. На третьому етапі створюються групи по чотири курсанти, які мають виконати завдання більш складного рівня. Наприкінці роботи представник від кожної групи повідомляє всім результат їх колективної роботи. Такий підхід сприяє формуванню в курсантів умінь порівнювати різні позиції, об'єктивно оцінювати власні погляди, доходити компромісу, налаштовує на співпрацю.

При якісній зміні в складі груп відбувається спілкування в змінних групах. Довільно утворені групи мають обговорити певне питання та ознайомити зі своїми міркуваннями інші групи. Для цього всі члени кожної з груп, крім одного, розходяться по різних групах та збирають інформацію про роздуми кожної групи. Людина, яка залишається, ознайомлює з висновками своєї групи нову групу, яка складається з представників усіх інших груп (по одній особі від кожної групи). Для цієї процедури необхідна рівність кількості груп кількості членів кожної групи. На завершення всі повертаються до груп початкового складу, повідомляють про почуте, обговорюють отриману інформацію, на її основі здійснюють самокорекцію та виробляють остаточне рішення, яке всім повідомляється.

Висновки. Вважаємо за доцільне зазначити, що основним шляхом включення учасників груп у спільну пізнавальну діяльність (а отже, і шляхом створення та вирішення проблемних ситуацій) є їх діалогічне й полілогічне спілкування, у ході якого виробляються індивідуальні та групові рішення, досягаються проміжні й кінцеві результати гри. Як наслідок, в учасників експериментального навчання формується узагальнений спосіб дій з аналізу ситуацій, виділення в них завдань та прийняття певного рішення. Робота в групі сприяє також осмисленню індивідом цілісної структури власних внутрішніх тенденцій поведінки, їх вплив (у тому числі деструктивний) на процес взаємодії з іншими людьми, що створює умови для психокорекції психічних якостей особистості в напрямі розвитку комунікативних умінь. Основна увага під час таких занять має зосереджуватися не на змістовій, а на динамічній стороні навчання. Саме завдяки цьому забезпечується рефлексивний характер освоєних їх учасниками знань, оскільки вони не повідомляються в готовому вигляді, а є наслідком їх власного досвіду, набутого через актуалізацію переживань, інтелектуальних зусиль та поведінки. Спільне навчання принципово змінює характер зворотного зв'язку. Стимулюючи та контролюючи результати навчання, взаємні зворотні зв'язки актуалізують внутрішні мотиви діяльності учасників занять, не користуючись при цьому зовнішніми спонукальними засобами (заохочення, покарання, оцінні судження, критика тощо) або ж формальною стимуляцією (залік, іспит тощо).

Підсумовуючи зазначимо, що результати впровадження групи тренінгу вмінь, описаних форм організації спілкування довели їх ефективність у процесі формування комунікативних умінь майбутніх митників.

Література

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой / Н.П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.
2. Бехтерев В.М. Избранные произведения / В.М. Бехтерев. – М. : Медгиз, 1954. – 528 с.
3. Ковалев А.Г. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А.Г. Ковалев. – М., 1980. – 197 с.
4. Коряк Н.М. Концепция развития личности и практика Т-групп / Н.М. Коряк, В.И. Шаляпин // Психологические условия социального взаимодействия / [под ред. Х. Миккина, Ю. Орн]. – Таллин : Изд-во ТГУ, 1983. – С. 59–67.
5. Місечко О.Є. Організація спілкування на семінарських заняттях як засіб формування професійних вмінь студентів педагогічного вузу / О.Є. Місечко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : ІЗМН, 1997. – Вип. 8. – С. 115–119.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
7. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекция групп: теория и практика : пер. с англ. / К. Рудестам ; [общ. ред. и вступ. сл. Л.А. Петровской]. – М. : Прогресс, 1999. – 368 с.
8. Форверг М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения / М. Форверг, Т. Альберт // Психол. журнал. – 1984. – Т. 2. – № 5. – С. 57–64.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ДО МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сьогодні складність вивчення проблем маркетингу у сфері фізичної культури й спорту пов'язана з рядом обставин. По-перше, за своєю внутрішньою сутністю маркетинг у його сучасному уявленні є двоєдиним процесом, що включає, з одного боку, вивчення ринку в найширшому розумінні цього терміна, з іншого – активну дію на ринок. По-друге, існує думка, що в умовах загального дефіциту вивчення та використання маркетингу в якій-небудь сфері є зайвим; правда, це думка не більшості фахівців. По-третє, у цілому суспільство значною мірою відстає від сучасних вимог у галузі освоєння маркетингових принципів управління, причинами чого є і дефіцит літератури, який лише останнім часом почали долати, і дефіцит фахівців-маркетологів. В.В. Кузін і М.Е. Кутєпов вважають, що у сфері фізичної культури та спорту це обставина відчувається ще гостріше [2, с. 76]. По-четверте, сфера фізичної культури та спорту є досить специфічною, що зумовлено виробництвом різного типу продукту, і поєднанням комерційного й некомерційного характеру діяльності.

Сучасну концепцію маркетингу у сфері фізичної культури розробили російські науковці Л.В. Жестянников [1] та О.М. Степанова [7]. Соціально-психологічне забезпечення маркетингової діяльності в спорті досліджував російський учений В.Б. Мяконьков [5]. Маркетинг у професійному футболі розглядав С.Г. Лисенчук [4]. Маркетингову діяльність вищих навчальних закладів фізкультурного профілю в системі кадрового забезпечення сфери фізичної культури і спорту вивчала вітчизняна дослідниця М.М. Приймак [6].

Мета статті полягає в з'ясуванні структурних компонентів готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності.

Розглянемо структуру готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності як сукупність чотирьох взаємопов'язаних структурних компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, технологічного, комунікативного), що наповнені якісними характеристиками й показниками (рис. 1).



Рис. 1. Структурні компоненти готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності передбачає наявність у майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту системи особистісних сенсів, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, потреб, які не лише регулюють формування готовності до маркетингової діяльності, а й відображають установку на формування готовності як особистісно необхідного та внутрішньо прийнятого.

Різні аспекти мотивації досліджували такі вчені, як: О.П. Богословська, І.В. Зайцева, Д.А. Зубков, Ю.В. Любимова, Р.А. Пилоян, О.В. Петунін, В.В. Сибирев, Т.В. Фендель.

Когнітивний компонент готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності передбачає наявність у майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту сукупності знань про сутність і специфіку маркетингової діяльності у сфері фізичної культури та спорту.

Когнітивний компонент є наслідком пізнавальної діяльності та характеризується обсягом професійно орієнтованих знань (широтою, глибиною, системністю), стилем мислення студента й у цілому є орієнтовною основою майбутньої професійної діяльності в галузі “Фізична культура і спорт”. Рівень інформованості студента про технології маркетингової діяльності характеризується обсягом знань у цій галузі. Знання збагачує особистісне бачення проблематики у галузі технологій маркетингової діяльності, є необхідною умовою постановки й вирішення професійних проблем відповідно до особистих потреб та інтересів майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту. Професійно орієнтовані знання студента, який орієнтований на використання технологій маркетингової діяльності, можна репрезентувати як відомості про методологічні основи маркетингових технологій, про їх сутність, специфіку та характерні ознаки; про особливості використання. Знання розглядають як основу для орієнтації студента в різноманітті маркетингових технологій, що є передумовою їх оптимального використання. Зміст мотиваційно-ціннісного й когнітивного компонентів зумовлює стратегію професійної поведінки майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту, орієнтованого на використання технологій маркетингової діяльності.

На основі вивчення літератури, власного досвіду викладацької діяльності, а також попереднього опитування студентів було створено орієнтовний перелік знань, які, на нашу думку, сприятимуть оновленню цілей, методів, засобів, організаційних форм, змісту формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності. Він може бути поданий у такому вигляді: 1) знання про концепції маркетингу у галузі фізичної культури і спорту; 2) знання про сегментування ринку послуг фізичної культури і спорту; 3) знання про маркетингові стратегії у сфері “Фізична культура і спорт”; 4) знання про проектування й організацію виробництва послуг у галузі “Фізична культура і спорт”; 5) знання про якість послуг фізичної культури і спорту з позицій маркетингу; 6) знання про конкуренцію та конкурентоспроможність послуг фізичної культури і спорту; 7) знання про комунікативну політику в маркетингу послуг фізичної культури і спорту; 8) знання про ціноутворення на ринку послуг фізичної культури і спорту.

Технологічний компонент готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності передбачає наявність у майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту комплексу вмінь і навичок щодо використання технологій маркетингу у структурі власної професійної діяльності.

Технологічний компонент заснований на комплексі вмінь і навичок, характеризує реалізацію цієї стратегії. Уміння передбачають усвідомлене оволодіння діяльністю. Н.В. Кузьміна виокремлює п'ять інваріантних компонентів у структурі педагогічної діяльності [3]. У структурі особистості педагога їм відповідають п'ять груп професійних умінь: гностичні, проектувальні й конструктивні, організаційні та комунікативні. Модифікуємо їх відповідно до формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності.

Гностичні вміння виражаються в умінні оволодівати, поповнювати й розширювати свій кругозір щодо готовності до маркетингової діяльності. Рівень сформованості гностичних умінь з погляду технологій маркетингової діяльності виражається в такому: умінні та потребі систематично поповнювати й розширювати знання про технології маркетингової діяльності шляхом самоосвіти, ґрунтовного вивчення досвіду колег, аналізу реального процесу; умінні вивчати переваги й недоліки власної особистості та індивідуального стилю професійної діяльності у плані використання технологій маркетингової діяльності; умінні досліджувати зміст навчального матеріалу, навчального посібника у плані вибору відповідної маркетингової технології.

Проектувальні вміння виражаються в здатності планувати маркетингову діяльність у галузі “Фізична культура і спорт”. Ступінь сформованості проектувальних умінь визначається за вмінням виокремлювати найбільш раціональні форми, методи, прийоми організації маркетингової діяльності.

Конструктивні вміння виражаються у виборі оптимальних прийомів і засобів навчання з дисциплін “Вступ до спеціальності”, “Маркетинг у фізичній культурі і спорті”, “Організація маркетингу фізкультурно-оздоровчих послуг” та “Економіка фізичної культури”, у відборі та дозуванні навчального матеріалу щодо ефективного здійснення маркетингової діяльності. Рівень сформованості конструктивних умінь визначається за вмінням обирати оптимальні форми, методи та прийоми навчання з урахуванням загальних і особистих цілей щодо підготовленості до здійснення маркетингової діяльності.

Організаційні вміння виражаються в здатності організувати свою працю відповідно до завдань навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Рівень сформованості організаційних умінь визначається щодо вмінь організувати свою працю та працю підлеглих.

Комунікативні вміння виражаються в здатності використовувати різні механізми формування міжособистісних відносин.

Комунікативний компонент готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності передбачає наявність у майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту комунікативних умінь для здійснення маркетингової діяльності у сфері фізичної культури й спорту. Компонент передбачає наявність у студента достатнього рівня розвитку вмінь і навичок конструктивної та ефективної контактної взаємодії з людьми, з професійним середовищем, професійного спілкування зі співробітниками й керівниками, готовності йти на ділову й особисту взаємодію з колегами по роботі й здібностей встановлювати, підтримувати та розвивати таку взаємодію. Комунікативний компонент передбачає наявність достатнього рівня мовної культури молоді

людини, її вміння правильно користуватися словом, мовою. Мовна культура майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту є важливим показником рівня розвитку культури їх мислення, професійно-мовна культура студента є показником розвитку його професійного мислення.

Для виявлення стану формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності проведено анкетування студентів вищих навчальних закладів, у якому взяло участь 456 осіб. Респондентами виступили 51 студент Бердянського державного педагогічного університету, 72 студенти Запорізького національного університету, 36 студентів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 162 студенти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 84 студенти Луцького інституту розвитку людини "Україна", 51 студент Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Проаналізуємо результати анкетування студентів.

Результати відповідей на перше запитання анкети "Чи поділяєте Ви точку зору про те, що маркетинг – це одна із систем управління господарською діяльністю, що орієнтується на врахування вимог ринку та активний вплив на попит з метою розширення збуту товарів?" свідчить про те, що із 456 студентів поділяють цю точку зору 38,32%, частково поділяють – 30,58%, не поділяють – 14,79%, важко було відповісти – 16,31%. Аналіз відповідей свідчить про те, що більшість опитаних респондентів поділяють різною мірою думку про те, що маркетинг – це одна із систем управління господарською діяльністю, яка орієнтується на врахування вимог ринку та активний вплив на попит з метою розширення збуту товарів.

Результати відповідей студентів на друге запитання анкети "Чи дотримуєтесь Ви думки, що маркетингова діяльність – це діяльність підприємства на ринку, яка передбачає врахування потреб у товарах і послугах, стану попиту, ситуації на ринку?" – подано в таблиці.

Таблиця

Розподіл відповідей студентів на запитання:

"Чи дотримуєтесь Ви думки, що маркетингова діяльність – це діяльність підприємства на ринку, яка передбачає врахування потреб у товарах і послугах, стану попиту, ситуації на ринку?", %

Варіанти відповідей	Загальний показник	Вищий навчальний заклад					
		НПУ М.П. Драгоманова, 162 особи	ЧНУ імені Б. Хмельницького, 51 особа	ЛПРОЛ, 84 особи	ЗНУ, 72 особи	БДПУ, 51 особа	К-ПНУ імені Івана Огієнка, 36 осіб
Так, поділяю	34,26	19,14	35,29	40,48	41,67	41,18	27,78
Частково поділяю	34,13	40,74	33,33	26,19	31,94	39,22	33,33
Ні, не поділяю	15,48	19,75	17,65	19,05	13,89	5,88	16,67
Важко відповісти	16,14	20,37	13,73	14,29	12,50	13,73	22,22

Відповіді студентів на це запитання розподілилися так: із 456 студентів поділяють таку думку 34,26%, частково поділяють – 34,13%, не поділяють – 15,48%, важко було відповісти – 16,14%. Майже третина опитаних респондентів повністю підтримує думку, що маркетингова діяльність – це діяльність підприємства на ринку, яка передбачає врахування потреб у товарах і послугах, стану попиту, ситуацію на ринку.

Результати відповідей на третє запитання анкети “Наскільки Ви володієте знаннями про зміст маркетингової діяльності?” показали, що із 456 студентів володіють знаннями 9,1%, частково володіють – 50,24%, не володіють – 21,44%, важко було відповісти – 19,22% (рис. 2).

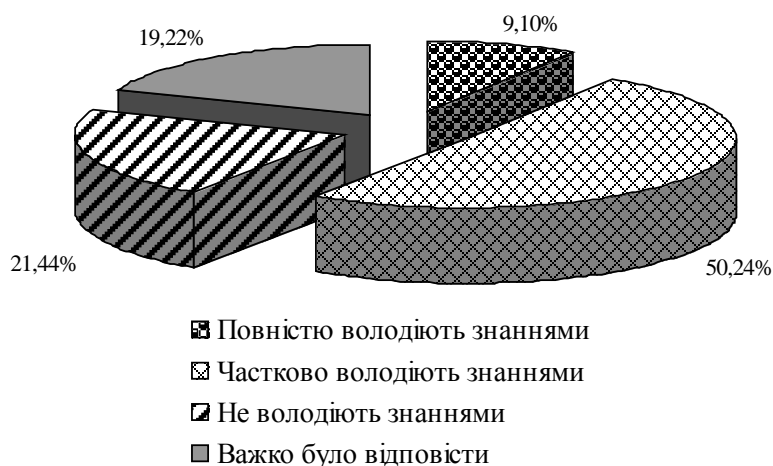


Рис. 2. Розподіл студентів щодо володіння знаннями про зміст маркетингової діяльності, %

Висновки. Структурними компонентами готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності є такі: мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність у майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту системи особистісних сенсів, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, потреб, які лише регулюють процес формування готовності до маркетингової діяльності як особистісно необхідний і внутрішньо прийнятий; когнітивний компонент передбачає наявність у майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту сукупності знань про сутність і специфіку маркетингової діяльності в галузі фізичної культури і спорту; технологічний компонент передбачає наявність у майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту комплексу вмінь і навичок щодо використання технологій маркетингу в структурі власної професійної діяльності; комунікативний компонент передбачає наявність у майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту комунікативних умінь для здійснення маркетингової діяльності в галузі фізичної культури і спорту.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні методик для характеристики рівнів сформованості компонентів готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності.

Література

1. Жестянников Л.В. Современная концепция маркетинга услуг в сфере физической культуры и спорта / Л.В. Жестянников. – СПб. : СПбГУЭФ, 2000. – 320 с.
2. Кузин В.В. Методологические основы маркетинга вида спорта / В.В. Кузин, М.Е. Кутепов // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет : ежегодник. – М., 1993. – С. 76–84.

3. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 211 с.
4. Лисенчук С.Г. Маркетинг в профессиональном футболе : дис. ... канд. наук по физ. восп. и спорту : 24.00.01 / С.Г. Лисенчук ; Национальный ун-т физического воспитания и спорта Украины. – К., 2002. – 219 с.
5. Мяконьков В.Б. Социально-психологическое обеспечение маркетинговой деятельности в спорте : дис. ... доктора психол. наук : 13.00.04 / В.Б. Мяконьков. – СПб., 2004 – 324 с.
6. Приймак М.М. Маркетингова діяльність вищих навчальних закладів фізкультурного профілю у системі кадрового забезпечення сфери фізичної культури і спорту України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту : спец. 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / М.М. Приймак. – К., 2003. – 17 с.
7. Степанова О.Н. Маркетинг в сфере физической культуры и спорта : монографія / О.Н. Степанова. – М. : Сов. спорт, 2003. – 255 с.

ТОКАРЄВА А.В.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ВНЗ

Сучасні методичні дискусії у сфері викладання іноземних мов в Україні підкреслюють необхідність систематичного тренування студентів з метою розвитку навичок, необхідних у ситуаціях міжкультурного спілкування, навчання якого – одне з головних завдань у викладанні мов. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти пропонують засоби реалізації цієї мети. По-перше, це розвиток культурного досвіду студентів (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв країни мови); по-друге, розвиток комунікативних умінь студентів (оволодіння особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування) [3].

Дослідження різних аспектів соціолінгвістики, включаючи культурний компонент у викладанні іноземних мов, беруть початок у наукових працях Л. Виготського, Ю. Верещагіна, В. Костомарова, Л. Щерби та здебільшого розглядають так звану високу культуру, чи культуру з великої літери “К” (історію, географію, уряд, традиції). Нещодавно дискусії навколо культури з малої “к” (культури поведінки та культури спілкування) почали набирати сили. Багато авторів, серед яких М. Байрам, С. Тер-Мінасова, О. Тарнопольський, наголошують на тому, що культура поведінки є найменш практично представленим аспектом при навчанні мов. Такий підхід створює ситуацію, коли “живі мови” вивчаються як “мертві”. Щоб подолати наявне становище, у методику викладання іноземних мов було впроваджено поняття “моделі поведінки та спілкування” (Communicative Behavioral Patterns) [4]. До цього поняття увійшли моделі мовленнєвої поведінки, моделі немовленнєвої поведінки та стилі громадського життя. Моделі мовленнєвої поведінки добре розроблені та вже викладаються в сучасних мовних курсах, моделі немовленнєвої поведінки й стилі громадського життя розглядаються в декількох працях, які було видано нещодавно. Це “Стандарти комунікативної поведінки у США” (О. Тарнопольський, Н. Складенко), “Спілкування крізь культури” (С. Тінг-Тумі), “Дзеркала та вікна” (Європейський центр сучасних мов), “Нові методи вивчення культури” (А. Фантіні).

Існує ще один вектор у сучасних методичних дискусіях щодо міжкультурного спілкування.

Сьогодні є широко визнаним той факт, що англійська мова більше не є іноземною або другою мовою, але є глобальною мовою. Центральне поняття міжкультурного спілкування “міжкультурна компетенція” набуває нового зміс-

ту, який підкреслює не тільки необхідність знайомства студентів з культурою країни (культури з великої літери “К”) або вивчення моделей поведінки та спілкування (культури з малої “к”), а й урахування культурного походження студентів, яке є невід’ємною складовою викладання іноземних мов.

Мета статті – проаналізувати декілька сучасних концепцій міжкультурної комунікації.

Перш за все, відзначимо, що власний досвід роботи на кафедрі іноземних мов факультету міжнародної економіки й міжнародних відносин Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара свідчить про те, що кількість студентів з інших країн зростає щороку. Кафедра визнає комунікативний підхід до викладання англійської мови як такий, що домінує, використовуючи матеріали, які сприяють максимальній співпраці студентів та які організовані навколо тем, здатних викликати їх інтерес.

Педагогічна модель, на якій ґрунтується комунікативний метод викладання, передбачає, що студенти, вивчаючи мову, досягають більш значних результатів, коли навчальне середовище гармоніює з їхнім стилем навчання та їх баченням навчального процесу.

Після роботи зі студентами, зокрема китайцями, та спостереження за їх реакцією на виконання комунікативних завдань більше ніж за два роки навчання, у нас виникло запитання: “Чи це є найбільш ефективним методом розвитку їх мовленнєвих навичок, наскільки комунікативним може бути клас китайських студентів?”

Нам відомо, що азіатський педагогічний контекст має погляди, цінності та педагогічні доктрини, які значно відрізняються від традиційних англомовних країн, наприклад, Великобританії або Сполучених Штатів.

Китайську культуру можна описати як культуру високого контексту, колективну, орієнтовану на побудову формальних міжгрупових відносин. Як протилежний приклад, американська культура є емоційною, індивідуальною, орієнтованою на укладання угод та неформальною.

Дані, наведені в журналі з викладання англійської *Asian EFL Journal* [5], підтверджують, що інтерактивні техніки культурно несумісні з баченням студентами-азіатами навчального процесу. Збереження репутації, сором’язливість, небажання ставити викладачу запитання, надзвичайна перевага послідовності, планування, фокусування, зв’язку, логіки та структури, дедуктивний, центрований на викладачеві стиль вважаються важливими факторами, які доцільно втрачувати в процесі викладання.

Розпочавши дослідження з питання придатності завдань та технік, використовуваних у класі з китайцями, ми також організували зворотний зв’язок з українськими студентами. Студенти вказали на такі плюси, як теми, що стимулюють до навчання, розвинуту здатність висловлювати свої думки та спілкуватися з іншими, зростання лексичного запасу; водночас вони наголосили на необхідності додати більше граматики та правил, більше диктантів і вправ із підручника. У минулому Україна була однією з республік Радянського Союзу, де високий контекст, колективізм, формальність характеризували культуру, соціальні відносини та педагогічні моделі. Зараз ми мусимо балансувати між цінностями, які успадкували з минулого (які в деяких педагогічних аспектах схожі на азіатські) і новими (запозиченими із Заходу). У Національній програмі з англійської мови для Про-

фесійного спілкування в Україні сказано, що в більшості класів превалюють не комунікативні завдання та техніки, робота фокусується на структурних компонентах мови, механічних завданнях і вправах; домінує викладацький стиль, який збігається з уявленнями щодо навчального процесу у відповідях студентів. Дані, наведені в Національній програмі, свідчать про необхідність збільшення центрів і програм підготовки викладачів у руслі комунікативного викладання [8]. Переконані, що наведені дані також свідчать про необхідність аналізу контексту вживання зазначеного методу або культури реципієнта. Тобто виникає ще один напрям розвитку міжкультурного спілкування – це врахування культурного походження студентів, яке задає контекст і може бути обмежувальним фактором при впровадженні комунікативного підходу в процесі викладання іноземних мов.

Доцільно також звернути увагу на декілька питань, які ґрунтуються на спостереженнях за поведінкою студентів іноземців. Так, китайські студенти побоюються висловлювати свої думки в аудиторії. Це особливо помітно, коли студенти з Китаю відвідують заняття разом з українськими колегами. Бажання встановити дружні відносини зі студентами українцями, з одного боку, та відчуття “зневажливого ставлення” з боку українських студентів – з іншого, спричиняють значне дистанціювання іноземців. Результати, отримані М. Айано в рамках проекту дослідження психологічного стану японських студентів у Великобританії, також свідчать про проблеми асиміляції іноземних студентів, що частково пов’язано зі страхом бути приниженими як місцевими студентами, так і своїми співвітчизниками. За словами однієї студентки, яка брала участь в експерименті, вона “бажає встановити рівні відносини зі студентами англійцями, а не відносини помічника та “безпорадного” [6, с. 24]. Зважаючи на зазначене, М. Айано доходить висновку про необхідність упровадження системи підтримки як для студентів іноземців, так і для місцевих студентів з метою налагодження дружніх стосунків. Це може означати організацію міжкультурної освіти, яка б допомогла не тільки іноземцям, а й місцевим студентам навчитися взаємодії в культурному розмаїтті навчального та професійного середовища.

Отже, концепція міжкультурної комунікації сьогодні виходить за межі сфери викладання іноземних мов і поширюється на питання організації навчального процесу в цілому.

Такої самої думки дотримується авторський колектив на чолі з О. Артем’євою, яка розглядає аспекти міжкультурної комунікації в контексті методологічних питань організації професійної підготовки спеціалістів. Поняття “міжкультурна компетенція”, за аналізом О. Артем’євої, зараз вживається в більш широкому контексті. Якщо раніше формування міжкультурної компетенції пов’язували з мовленнєвим матеріалом та іншомовними реаліями, тепер це опанування етнографічною, паралінгвістичною, мовленнєвою інформацією, інформацією про специфіку образу комуніканта. Формування міжкультурної компетенції автор пов’язує з володінням певною сукупністю знань про культуру країни іноземної мови, з умінням долати міжкультурні розходження в процесі міжкультурного спілкування [1].

У своїй дисертаційній роботі, присвяченій питанням формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах, Л. Воротняк указує на те, що міжкультурна (в її роботі – полікультурна) компетенція є найбільш ємною та всеохопною. Вчені Р. Агадуллін, Л. Галуз, Е. Сус-

лін, А. Сущенко визначають її як здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою й культурою; як спроможність до цілісного використання принципів міжкультурної комунікації та єдиного бачення ролі культурних відмінностей у процесах міжкультурних взаємодій; як здатність до адаптації в параметрах загального сприйняття, інтерактивності, пристосування до змін в іншому культурному середовищі; як здатність людини до продуктивної особистісної та професійної взаємодії в багатомовному багатонаціональному середовищі. Л. Воротняк вважає, що “формування міжкультурної компетенції означає формування загальної здатності людини до плідної життєдіяльності в умовах поліетнічного й полікультурного суспільства, яка б ґрунтувалася на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знань, умінь і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії” [2, с. 19].

На нашу думку, більш практичним є визначення міжкультурної компетенції, надане М. Байрамом [7]. На його думки, студенти не можуть оволодіти знанням про всі культури, з якими вони можуть контактувати. Тому вивчення культури країни іноземної мови може бути прикладом, який має комбінуватися з розвитком методів подолання інших ситуацій міжкультурної комунікації. Формування міжкультурної компетенції, за М. Байрамом, це навчання студентів методів аналізу міжкультурної комунікації, які б допомагали орієнтуватися в неочікуваних ситуаціях, які не були раніше в їхньому досвіді і які відображають суспільство не тільки крізь призму культури домінуючої еліти. Автор вважає необхідним озброїти студентів методами критичного та порівняльного аналізу на основі особистого досвіду, поглядів і соціальної ідентичності студентів.

Висновки. У сучасних дискусіях навколо концепцій міжкультурної комунікації більш гучними стають ідеї організації полікультурної освіти та використання міждисциплінарного підходу до формування міжкультурної компетенції студентів.

Література

1. Артемьева О.А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева, Р.П. Мильбруд. – Таганрог : Изд-во ТГТУ, 2005 – 91 с.
2. Воротняк Л.І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Хмельницький, 2008. – 258 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 276 с.
4. Тарнопольський О.Б. Стандарти комунікативної поведінки у США / О.Б. Тарнопольський, Н.К. Скляренко. – К., 2003. – 207 с.
5. Asian EFL // Journal. – 2004. – September. – Vol. 6. – Issue 3. – Art. 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.asian-efl-journal.com.
6. Byram M. Living and Studying Abroad: Research and Practice: Multilingual Matters Ltd, 2006. – 276 p.
7. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Multilingual Matters Ltd, 1997 (abstract).
8. English for Specific Purposes (ESP) in Ukraine: National Curriculum for Universities: K., 2005. – 122 p.

ЗАСТОСУВАННЯ ОНТОЛОГІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ АЛГОРИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Постійне поповнення й відновлення знань є необхідною умовою високої кваліфікації та компетентності інженерно-педагогічних кадрів. У рамках компетентного підходу до навчання майбутніх інженерів-педагогів як основні професійні компетентності, на нашу думку, можна виділити такі: освітня, педагогічна, психологічна, інтелектуальна, комунікативна, наукова, інформаційно-технологічна, технічна. В освітньо-кваліфікаційних характеристиках зазначено, що інженер-педагог комп'ютерного профілю повинен опанувати систему вмінь вирішувати таке типове завдання діяльності, як алгоритмізація процесів, обчислювальних задач, у тому числі інженерно-педагогічних. Отже, алгоритмічна компетентність, що є складовою інтелектуальної компетентності [4, с. 43; 9, с. 1], має важливе місце в системі професійних компетентностей інженера-педагога комп'ютерного профілю. Особливу увагу формуванню алгоритмічної компетентності ми приділяємо при вивченні теорії алгоритмів.

На сьогодні в галузі штучного інтелекту й інформаційних технологій досить активно розвивається новий напрям: онтології та їх застосування. Концепція онтологій є одним із формалізмів подання знань, що найбільш активно розвиваються, проте онтологічний підхід не набув достатньої практичної реалізації в системі освіти. Нами розроблено методичку навчання студентів інженерно-педагогічних спеціальностей теорії алгоритмів на основі побудови онтології змісту навчального матеріалу дисципліни, що сприяє формуванню алгоритмічної компетентності в студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці способу формування алгоритмічної компетентності в студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю шляхом застосування в навчальному процесі онтологій змісту навчального матеріалу.

Формування компетентностей у студентів різних спеціальностей останні декілька років досліджує багато вчених: Е.Ф. Зеєр, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, А.В. Хуторський та ін.

Концепціям онтологічного подання знань та визначенню поняття онтологій присвячені праці Т. Бернерса-Лі, Дж. Хандлер, О. Лассіла (Т. Berners-Lee, J. Handler, O. Lassila), Т. Грубера (T.R. Gruber). Методології створення онтологій розробляли Н.Ф. Ной (Natalya F. Noy), Дебора Л. МакГіннесс (Deborah L. McGuinness) та ін. Проблеми використання онтологій як дидактичного засобу висвітлені Т.А. Гавриловою, І.А. Лещовою, Д.В. Лещовим.

Алгоритмічна компетентність є системним та динамічним утворенням, що характеризується певним рівнем розвитку алгоритмічного мислення, усвідомленням загальних компонентів алгоритмізації й виявляється в різних формах алгоритмічної діяльності (моделювання та структурування знань, конструювання алгоритмів тощо). Алгоритмічна компетентність як компонент інтелектуальної компетентності майбутнього інженера, педагога комп'ютерного профілю в загальному вигляді є його здатністю управляти своєю пізнавальною та професійною діяльністю: від постановки завдання до досягнення необхідного результату [4, с. 43].

Для структурування алгоритмічних знань і моделювання предметних сфер, що описуються цими знаннями, ми використовуємо так звані онтологічні структури. Поняття онтології спочатку виникло у філософії. Онтологія (від грец. *ontos* – суще, *logos* – вчення) є розділом філософії, що вивчає буття. З розвитком інформаційних технологій та штучного інтелекту поняття онтології набуло іншого значення. В інформатиці онтологія – це спроба всеосяжної та детальної формалізації деякої галузі знань за допомогою концептуальної схеми. Зазвичай під онтологією мається на увазі специфікація концептуалізації (визначення Т. Грубера [11]), де як концептуалізація виступає опис множини об'єктів і зв'язків між ними. Формально онтологія складається з понять, термінів, організованих у таксономії, їх описів і правил виведення. Онтології застосовуються в штучному інтелекті, семантичній павутині (Semantic Web) і технологіях програмування для подання знань про реальний світ або його частини (предметні сфери).

Онтологічний підхід подання знань виник з концепції Семантичної павутини (Semantic Web). У багатьох галузях розробляються стандартні онтології (формальні явні описи термінів предметної сфери та зв'язків між ними), які можуть використовувати експерти з предметних сфер для спільного використання та анотування інформації у своїй галузі.

Найбільш застосовуваною семантичною технологією на сьогодні є проект Semantic Web. Ідея семантичної мережі (Semantic Web) вперше була проголошена в 2001 р. Т. Бернерсом-Лі (творцем World Wide Web) [10]. Їх суть полягає в автоматизації “інтелектуальних” завдань обробки наявних у Всесвітній мережі ресурсів. Обробкою й обміном інформації повинні займатися не люди, а спеціальні інтелектуальні агенти (програми). Але для того, щоб взаємодіяти між собою, агенти повинні мати спільне формальне подання значення для будь-якого ресурсу. Саме з метою подання загальної, явної та формальної специфікації Semantic Web використовуються онтології. Другою за масштабом завдань галуззю використання онтологій можна умовно вважати сферу інформаційного пошуку (Information Retrieval). При цьому зазвичай мають на увазі комплексну діяльність зі збору, організації, пошуку, вилучення та поширення інформації за допомогою комп'ютерних технологій [6].

Наявні спроби використання онтологічного підходу і в навчальному процесі. Але вони обмежені створенням онтологій структури та основних компонентів навчальних курсів [3], налагодженням розподіленого доступу до навчальних ресурсів в Інтранет/Інтернет-середовищах на основі онтологічного підходу й технологій Semantic Web [5, с. 3], створенням електронних освітніх середовищ, що реалізують моделі онтології [2, с. 7] тощо.

Ми пропонуємо застосування онтологічного підходу для формування алгоритмічної компетентності в студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю таким чином: подання теоретичних знань у вигляді онтології, побудова онтології навчального матеріалу як спосіб пізнання та отримання узагальненої структури знань про предметну сферу, що охоплює зміст навчальної дисципліни.

1. Подання теоретичних знань у вигляді онтології (концептуальної схеми) відбувається при викладанні нового матеріалу. У процесі проведення лекції викладачем будується та модифікується концептуальна схема, яка містить вивчені поняття, і детально аналізуються взаємозв'язки між ними. При цьому комплекс-

на онтологія навчального матеріалу й формальний концептуальний аналіз дадуть змогу сформуванню у студента зв'язкової когнітивної концептуальної моделі розділу предметної сфери, що вивчається. Інтерактивне “спостереження” за побудовою онтології, в процесі якої відбувається послідовне виявлення “прихованих” знань, покращує формування понять, а концептуальна схема відображає їх ієрархію та залежності між ними. Візуалізація онтології є інструментом, що дає можливість зробити видимою концептуальну модель предметної сфери, у якій вузли виражають поняття (концепти), а зв'язки описують співвідношення між цими поняттями. Таким чином, студенти залучаються до активного аналізу структурних взаємодій між окремими поняттями предметної сфери.

2. Побудова онтологій як інструмент пізнання. Процес створення онтологій дає змогу отримати найбільш повне уявлення про предметну сферу. Отже, кращий шлях навчання – самому спробувати викласти (зобразити) матеріал предметної сфери таким чином, щоб інші змогли отримати про нього уявлення.

Створення онтології навчального матеріалу студентами зводиться до виділення концептів – базових понять цієї предметної сфери, побудови зв'язків між концептами – визначення співвідношень і взаємодій базових понять та порівняння побудованої онтології з наявними – проведення паралелей з іншими сферами знань [1].

В основу використаної нами методології під час розробки онтології навчального матеріалу покладено ітеративний підхід, описаний у посібнику зі створення онтологій [12]. Воно починається з першого “чорнового” варіанта онтології. Після того, як визначена базова версія, ми перевіряємо й уточнюємо отриману онтологію, додаємо деталі, обговоривши її зі студентами. У результаті майже напевно потрібно буде переглянути початкову онтологію. Цей процес ітеративного проектування може тривати протягом усього життєвого циклу онтології. Під час створення онтології змісту навчального матеріалу ми пропонуємо студентам користуватися Protégé (<http://protege.stanford.edu>). Це локальна, вільно розповсюджувана Java-програма, розроблена групою медичної інформатики Стенфордського університету. Програма призначена для побудови (створення, редагування та перегляду) онтологій прикладної сфери. Її первинна мета – допомогти розробникам програмного забезпечення у створенні й підтримці явних моделей предметної сфери та включенні цих моделей безпосередньо в програмний код. Protégé містить редактор онтологій, що дає змогу проектувати онтології, розгортаючи ієрархічну структуру абстрактних чи конкретних класів.

Розглянемо послідовність створення онтології більш детально. На першому кроці визначається сфера й масштаб застосування онтології за допомогою відповідей на такі запитання: яку сферу буде охоплювати онтологія; для чого ми збираємося її використовувати; на які типи запитань повинна давати відповіді онтологія; хто буде використовувати й підтримувати її? Відповіді на ці запитання можуть змінюватися під час проектування онтології, але в будь-який момент часу вони допомагають обмежити масштаб моделі.

Другий крок – розгляд варіантів повторного використання існуючих онтологій, адже варто врахувати, що нашу роботу зробив хтось ще, і перевірити, чи можемо ми покращити або розширити існуючі напрацювання для нашої конкретної предметної сфери та завдання.

Третій крок – складання списку всіх термінів предметної сфери. Важливо отримати повний список найбільш важливих термінів, не турбуючись про те, чи стане термін надалі класом або властивістю класу.

Наступні три кроки – розробка ієрархії класів, визначення їх властивостей та встановлення обмежень на властивості. Вони найважливіші та найтриваліші за часом у процесі проектування онтології. Останній крок – це створення конкретних примірників класів та визначення їх властивостей.

Приклад онтології навчального матеріалу з теорії алгоритмів, реалізованої засобами Protégé, подано на рисунку.

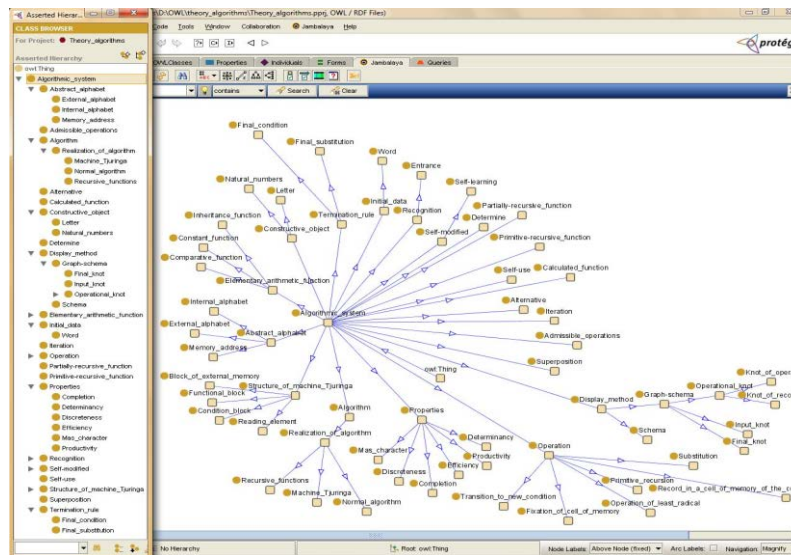


Рис. Фрагмент онтології навчального матеріалу з теорії алгоритмів

Ми бачимо, що при побудові моделі предметної сфери студент структурує цю сферу, визначає подібність і відмінність між об'єктами, аналізує залежності за ознаками. У результаті виконання завдання формується цілісна структура індивідуального знання студента й процес навчання наближається до творчого. Таким чином, будуючи онтологію, студенти будують власні знання з теорії алгоритмів. У цьому випадку важливим інструментом пізнання є не сама онтологія як така, а процес її побудови (виявлення структури, закономірностей тощо).

3. Отримання узагальненої структури знань про предметну сферу, що охоплює зміст навчальної дисципліни. Онтологія є специфікацією концептуалізації предметної сфери. Побудована окремим студентом онтологія повинна стати узагальненою структурою знань про зміст навчання, що поділяється всіма студентами групи. Як зазначено в Концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні, сьогодні новою стратегією є “підготовка фахівця, здатного самостійно отримувати знання й застосовувати способи виконання професійної діяльності в мінливих соціально-економічних умовах”. При стрімкому зростанні обсягів інформації в навчанні майбутніх інженерів-педагогів слід звернути увагу на виділення фундаментального інваріантного знання. Це, як зазначає Н.Ф. Тализіна [8], дасть змогу в подальшому різко скоротити обсяг навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню. Відпрацьоване та засвоєне на кількох часткових явищах фундаментальне знання надасть змогу вивести всі інші випадки прояву інваріанти за

допомогою простих логічних процедур. Засновані на знанні інваріанти, узагальнені види діяльності забезпечать фахівцю можливість вирішення величезної кількості окремих завдань. Таким чином, узагальнені базові знання з основ теорії алгоритмів є досить важливою складовою знань, необхідних майбутньому інженеру-педагогу комп'ютерного профілю для подальшого успішного оволодіння спеціальними навчальними дисциплінами та для майбутньої професійної діяльності.

Розроблена нами методика навчання теорії алгоритмів заснована на вивченні основних тем комп'ютерної науки, інтеграції тем і проблем, що належать до різних галузей знань; використанні принципу міждисциплінарності, дотримання високого ступеня насиченості змісту. Таке навчання сприяє розвитку творчого, абстрактно-логічного мислення, здатності до дослідної роботи, забезпечує самостійність у навчанні.

Висновки. Запропонований спосіб формування алгоритмічної компетентності в студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю передбачає оволодіння способами побудови своєї освіти з урахуванням успішності в особовій і професійній діяльності. При застосуванні описаного онтологічного моделювання змісту навчального матеріалу результатом освіти крім звичних знань, умінь, навичок, буде ще й сформованість у майбутніх інженерів педагогів алгоритмічної компетентності, що виявляється в здатності до моделювання та структурування знань, а також характеризується певним рівнем розвитку алгоритмічного мислення, адже онтологія є зручним та потужним інструментом пізнання, для візуалізації концептів, зв'язків між ними, загальної структури предметної сфери.

Література

1. Гаврилова Т.А. Использование онтологии в качестве дидактического средства [Электронный ресурс] / Т.А. Гаврилова, И.А. Лещева, Д.В. Лещев // Искусственный интеллект – 2000. – № 3. – С. 34–38. – Режим доступа: http://www.iai.dn.ua/public/JournalAI_2000_3/1/04_Gavrilova_Leshcheva_Leshchev.pdf.
2. Дубров С.Н. Интегрированная обучающая система на базе онтологии и формального концептуального анализа [Электронный ресурс] / С.Н. Дубров, Ю.И. Нечаев // Телематика'2006 : материалы XIII Всероссийской научно-методической конференции. – Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/9222.pdf>.
3. Жыжырий Е.А. Применение web-онтологий в задачах дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Е.А. Жыжырий, С.С. Щербак. – Режим доступа: <http://shcherbak.net/dist/>.
4. Лобанова Н.В. Структура и формирование интеллектуальной компетентности будущего учителя с дополнительной специальностью “Информатика” [Электронный ресурс] / Н.В. Лобанова, М.Е. Маньшин, Т.К. Смыковская // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 3. – С. 42–46. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.u/data/2010/08/27/1214987531/42-46.pdf>.
5. Манцивода А.В. Онтологические системы и задачи управления контентом [Электронный ресурс] / А.В. Манцивода, В.С. Ульянов // Телематика' 2005 : материалы XII Всероссийской научно-методической конференции. – Режим доступа: http://tm.ifmo.ru/tm2005/db/doc/get_thes.php?id=234.
6. Онтологии и тезаурусы : учебное пособие / В.Д. Соловьев, Б.В. Добров, В.В. Иванов, Н.В. Лукашевич. – Казань ; М., 2006.
7. Соколова Н.В. Информационная модель дисциплины как средство эффективного обучения [Электронный ресурс] / Н.В. Соколова, М.В. Голубева. – Режим доступа : http://wayforyou.naukapro.ru/ot2006/1_045.htm.
8. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хохловский. – Саратов, 1987.
9. Ярыгин О.Н. Структурная модель интеллектуальной компетентности для системной динамики [Электронный ресурс] / О.Н. Ярыгин // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2010. – № 2. – Режим доступа: http://www.intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_11.
10. Gruber T.R. A translation approach to portable ontologies. Knowledge Acquisition, 5(2): 199-220, 1993.
11. Berners-Lee T. The Semantic Web. Scientific American / T. Berners-Lee, J. Handler, O. Lassila. – 2001. – May.
12. Natalya F. Noy, Deborah L. McGuinness. Ontology Development 101: A Guide to Creating Your First Ontology / F. Noy Natalya, L. Deborah // Stanford Knowledge Systems Laboratory Technical Report KSL-01-05 and Stanford Medical Informatics Technical Report SMI-2001-0880.

РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Глобальні катастрофи, світова криза, посилення конкуренції на ринку праці зумовлюють появу широкого кола соціально-психологічних та особистіних проблем, вирішення яких належать до компетенції практичних психологів. Тому необхідність такого фахівця не викликає сумніву, стимулюючи розгортання відповідних теоретичних і прикладних досліджень у напрямі підвищення ефективності його функціонування. Актуальним є реформування системи вищої психологічної освіти з метою формування професіоналізму в майбутніх психологів ще в умовах ВНЗ. Такі спроби відбуваються, фіксуючи позитивну динаміку.

Мета статті – розглянути актуальні питання професійної підготовки психологів у ВНЗ, спрямованої на формування в них професіоналізму; обґрунтувати необхідність обліку ролі рефлексії в процесі формування професіоналізму у майбутніх психологів.

Однією з фундаментальних професійно важливих якостей психолога є рефлексія (рефлексивність, здатність до рефлексії й рефлексування). Формуванню цієї якості в майбутніх психологів в умовах фахової підготовки на етапі навчання у вищій школі науковці приділяють дуже мало уваги, попри те, що рефлексія становить ядро професіоналізму психолога.

Термін “рефлексія” не є новим у науці та має свою історію вивчення. Вчені, активно досліджуючи засади формування й розвитку індивідуального, колективного чи історичного суб’єкта, все частіше звертаються до категорії “рефлексія”. Близькими за сутністю до суб’єктно-діяльнісної парадигми психологічного дослідження є аналіз механізмів рефлексії, запропонований Г.П. Щедровицьким, а також моделі рефлексивної психології, групових рефлексивних процесів та структур, розроблені М.І. Найд’оновим, Л.А. Найд’оною, С.Ю. Степановим. У численних дослідженнях формування й розвитку рефлексії викладено результати його вивчення на певних вікових етапах, у конкретних видах діяльності, у професійному становленні тощо.

Г.О. Дегтяр та А. Бізяєва розуміють рефлексію як найважливіший чинник розвитку високого професіоналізму, який виявляється в здатності суб’єкта до постійного особистісного і професійного самовдосконалення, творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу й саморегуляції. Автори підкреслюють значущість рефлексії для професійної діяльності людиноцентристських професій унаслідок її дослідницького, нерегламентованого характеру. Вони тлумачать рефлексію як складний психологічний феномен, який виявляється в здатності професіонала займати аналітичну позицію стосовно своєї діяльності. Вони пропонують двопланову концептуальну модель рефлексії, яка включає: операціональний рівень (конструктивно-виконавські, мотиваційні, прогностичні аспекти, що відображаються в рефлексивній свідомості) та власне особистісний рівень (професійно-особистісна суб’єктивна орієнтація вчителя в його діяльності й особистісна, суб’єктивна включеність у рефлексивну ситуацію) [2].

Аналіз наукових праць з проблеми рефлексії яскраво свідчить про наявність щонайменше чотирьох аспектів її вивчення у вітчизняній психології: кооперативного (Н.Г. Алексєєв, В.В. Рубцов, А.Т. Тюков, Г.П. Щедровицький), де реф-

лексія забезпечує проектування спільної діяльності індивідів з урахуванням координат їх професійних позицій та групових ролей, а також розглядається як звільнення суб'єкта з процесу діяльності, як його вихід у зовнішню позицію щодо неї; комунікативного (Г.М. Андрєєва, Я.Л. Коломінський, Л.А. Петровська, В.А. Петровський), де рефлексію розглядають як істотну складову розвинутого спілкування та міжособистісного сприймання, як специфічну якість пізнання іншої людини; інтелектуального (Є.В. Бодрова, В.В. Давидов, В.Е. Мільман, Н.І. Поліванов), де рефлексія досліджується як вміння виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії, як психологічний механізм теоретичного мислення; особистісного (О.Г. Асмолов, М.Й. Боришевський, І.С. Кон, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, О.Т. Соколова, А.В. Столін, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова), де рефлексія забезпечує самоорганізацію та самообілізацію особистості в різних умовах життєдіяльності. Особистісний аспект рефлексії стосується завдань дослідження більшою мірою і знаходить своє вираження, з одного боку, у конструюванні нових образів себе в майбутніх психологів у результаті спілкування з іншими людьми та активної діяльності, а з іншого – він виявляється у виробленні більш адекватних знань про навколишнє середовище.

Оскільки сьогодення відзначається високою мінливістю культурних впливів, постійною зміною вимог до пріоритетів, настанов, цінностей, то така ситуація детермінує об'єктивну необхідність у здійсненні рефлексії, що покликана посилити адаптивні, самоактуалізуючі можливості людини й ті особистісні, стрижневі якості, які визначають її самоцінність і мають бути збережені в процесах соціального самовираження, захищені від знищення зовнішніми впливами, розкриті в продуктивному творенні. Так, людська діяльність опосередковує як мимовільні, прищеплені соціалізацією властивості, так і творчі процеси, що потребують переоцінювання ситуації, усталених способів взаємодії та власного місця в середовищі.

Зупинимося на сучасному стані досліджень механізмів та рушійних сил формування рефлексії в онтогенезі. Розпочнемо з вивчення розвитку рефлексивності в структурі мислительних процесів особистості (Ж. Піаже, Л.С. Виготський, З.О. Зак, Н.І. Льюр'я та ін.). Наступний підхід представлений працями Н.Г. Алексєєвої, М.Й. Боришевського, А.В. Карпова, І.С. Кона, В.С. Мухіної, В.І. Слободчикова, П.Р. Чамати та інших і пов'язаний з розглядом рефлексії як особистісної якості, включаючи дослідження рефлексії в структурі самосвідомості й самооцінки особистості, вивчення розвитку рефлексії як самостійного феномену. Інтелектуальна, кооперативна, комунікативна та особистісна рефлексія, про які зазначено вище, дозрівають у різні періоди онтогенезу. Особистісна рефлексія формується найбільш інтенсивно в підлітковому та юнацькому віці, при цьому в період пізньої юності вирішуються завдання вибору життєвого шляху, остаточного, дієвого самовизначення та інтеграції в суспільство дорослих людей. Саме на цьому етапі розвитку рефлексії й відбувається формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ.

На сьогодні склалася певна традиція у вивченні рефлексії в контексті як професіоналізації особистості в цілому (О.М. Борисова, М.Ю. Варбан, С.В. Васьківська, Л.М. Карнозова, В.М. Козієв, С.В. Кондратьєва, Н.В. Кузьміна, Ю.М. Кулюткін, О.С. Михайлова, Г.Ф. Похмелкіна, А.О. Реан, І.М. Семенов, В.А. Семиченко, Г.С. Сухобська, О.П. Фірсова та ін.), так і професійного становлення майбутнього практичного психолога зокрема (Г.С. Абрамова, О.Ф. Бондаренко, Ю.Г. Долінська, І.В. Дубровіна, Ю.М. Ємельянов, С.Д. Максименко, П.А. М'ясоїд,

М.М. Обозов, В.Г. Панок, Л.А. Петровська, Н.І. Пов'якель, Є.І. Рогов, Л.Г. Терлецька, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева, Н.Ф. Шевченко, С.І. Яковенко, Т.С. Яценко та ін.). У працях названих науковців яскраво показано, що професійний розвиток особистості є однією з форм особистісного розвитку індивіда, багатоплановим, складно детермінованим, таким, що має специфічну структуру та динаміку управління процесом перетворення людини в суб'єкта професійної діяльності. Встановлено, що фахова підготовка майбутніх психологів потребує цілеспрямованого та планомірного формування професійної свідомості як психічного утворення, що інтегрує професійні знання, структуровані в певні програми професійних дій, та знання людини про саму себе як про представника професії психолога. У результаті аналізу найбільш поширених підходів до дослідження професійної свідомості та професіоналізму особистості нами встановлено, що провідним фактором цього процесу є власна активність особистості майбутніх психологів, її рефлексія.

Так, Є.І. Головаха, Ч. Кулі, О.П. Огурцов, Н.В. Паніна, Є.Е. Смірнова, А.П. Сопіков, В.М. Титов, Г.П. Щедровицький наголошують на ролі й необхідності інших людей у розвитку рефлексивних процесів індивіда. На ролі спільної діяльності для формування рефлексії зосереджували увагу такі дослідники, як М.І. Найдьонов, Л.А. Найдьонова, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов.

Показано, що найбільш істотними рефлексивними компонентами у формуванні професіоналізму психолога є особистісна рефлексія та рефлексія професійної діяльності. Фактором рефлексії, як правило, виступає проблемно-конфліктна ситуація, що виникає або в діяльності, або в особистісному просторі суб'єкта, а умовою здійснення рефлексії є децентрація, вихід у надситуативну активність. У науці встановлено, що особистісна рефлексія є рефлексією у сфері самосвідомості, усвідомлення самого себе як суб'єкта професійної діяльності, наявності в себе професійно значущих особистісних якостей, рівня їх сформованості, визначення способів їхнього розвитку та корекції. Рефлексія фахової діяльності є складним процесом, що включає, передусім, інтелектуальний та міжособистісний аспекти рефлексії. Цей процес передбачає усвідомлення майбутніми психологами основ та структури ефективної професійної діяльності, її професійних цінностей і перспектив, особливостей професійної взаємодії та позицій суб'єктів цієї взаємодії, на основі чого здійснюється оптимальна й адекватна регуляція діяльності.

На основі теоретичного аналізу праць таких учених, як: Г.С. Абрамова, О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, Ю.Г. Долинська, Ю.М. Ємельянов, Л.М. Карамушка, Л.А. Кияшко, В.П. Москалець, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.Г. Панок, Л.А. Петровська, Н.І. Пов'якель, Є.І. Рогов, В.А. Семиченко, Л.М. Собчик, Н.В. Чепелева, Л.І. Уманець, Н.Ф. Шевченко, Т.С. Яценко та інших, – можна висунути припущення про необхідність доповнення традиційної системи фахової підготовки майбутніх психологів цілеспрямованими зусиллями з розвитку в них стійкої потреби в професійному самовдосконаленні, з формування професійного способу мислення, адекватної професійної самосвідомості та вироблення професійної ідентичності, пов'язаними, зокрема, з розвинутими особистісною рефлексією й рефлексією фахової діяльності.

Основними принципами формувального впливу в цьому напрямі є такі: формування здатності до рефлексії в контексті професійного становлення та

особистісного розвитку; наступності (від самопізнання до самовизначення й далі до практично-професійної діяльності); підтримки розвитку (“прийняття” в групі тренінгу, позитивний зворотний зв’язок тощо); відповідності змісту віковим особливостям розвитку самосвідомості; інтегрування змісту та адекватного відображення в ньому суттєвих характеристик професійного середовища; проблематизації життєдіяльності (рефлексивне середовище, організація умов для сприйняття зворотного зв’язку, проблемно-конфліктні ситуації тощо); діалогічності взаємодії викладача та студента, завдяки чому забезпечується комунікація цінностей і професійних смислів від викладача до студента через рефлексивні механізми навчального процесу [1].

Існують праці, у яких обґрунтовується доцільність застосування як основного в роботі з формування рефлексії майбутніх практичних психологів інтегрованого соціально-психологічного тренінгу (тренінгу професійної рефлексії). Його головна мета, на думку авторів, полягає в підвищенні рефлексивної сфери майбутніх психологів (що включає як самоусвідомлення, так і усвідомлення проблем професійної діяльності).

Багате теоретичне підґрунтя для досліджуваної нами проблеми створили праці, присвячені ролі рефлексії в розвитку й становленні особистості та соціуму (Г.О. Голицин, А.З. Зак, О.А. Кузьмін, М.О. Розов, С.Л. Рубінштейн, І.М. Семенов, В.І. Слободчиков, С.Ю. Степанов, І. Фіхте, Г.А. Цукерман, Г.П. Щедровицький та ін.).

Широкоаспектними є дослідження розвитку рефлексивної свідомості на різних етапах онтогенезу та в певних аспектах професійного становлення, на що вказують у своїх працях М.Ю. Варбан, А.М. Виногородський, М. Келесі, В.І. Слободчиков, Т.М. Яблонська.

Отже, рефлексія – це системоутворювальна риса людини, одна з найважливіших відмінностей свідомості та мислення індивіда від тварини. Цей феномен зумовив появу самої психологічної науки: на початковому етапі становлення психології рефлексія (уречевлена у формі методу інтроспекції) посідала значне місце в системі пізнавальних засобів. І на сьогодні здатність до самоаналізу, самопізнання привертає увагу науковців та практиків, постаючи як важливий компонент психологічного впливу.

Значний інтерес до рефлексії зумовлений також тенденціями сучасної психолого-педагогічної науки, що позначається тенденціями накопичення знань, домінуванням предметного пізнання з превалюванням аналітичних методів, що приводить до необхідності пошуку місця людини в продукованому знанні та світі, представляє рефлексію як життєво необхідну функцію [5].

Вивчення рефлексії у філософії та психології продовжують трансценденталістську тенденцію пізнання, в основі якої лежить розуміння недостатності предметно зорієнтованого мислення й виявлення розташованих виключно у самій свідомості та мисленнєвій логіці чинників, що зумовлюють зміст знання. Однак у царині трансценденталізму набула розвитку переважно інтелектуальна рефлексія як метод гносеологічної розробки когнітивних процесів. Рефлексія тлумачиться як дистанційно-відсторонене спостереження за роботою свідомості, як неситуативна аналітика свідомості, що розкривається в безособовому об’єктивному описові ідеальної, надособової структури істинного знання та бе-

зособової структури пізнання. У психології проблема інтелектуальної рефлексії є більш розробленою, ніж рефлексія особистісна.

Праці Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, О.О. Бодальова, С.Л. Рубінштейна, В.В. Століна, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокової, Є.В. Шорохової та інших авторів є корисними для подальшого вивчення явища рефлексії у професійному становленні майбутніх психологів у ВНЗ. Результати досліджень гносеологічних характеристик рефлексії та їх вираження у пізнавальних і загалом мисленневих процесах представлені в працях Г.О. Антипова, Е.В. Ільєнкова, О.П. Огурцова, Ж. Піаже, Л.С. Родоса, М.О. Розова, Г.П. Щедровицького. Теорії інтелектуальної та особистісної рефлексії В.В. Давидова, Г.О. Голіцина, Б.Д. Ельконіна, О.З. Зака, О.О. Тюкова; експериментальні розробки дослідження місця процесу планування в рефлексії В.В. Давидова, Є.І. Ісаєва, В.Х. Маггаєва, Я.О. Пономарьова, І.Н. Семенова, С.Ю. Степанова; теоретичні положення щодо ролі рефлексії в навчальній діяльності М.Г. Алексеєва, М.Е. Боцманової, В.В. Рубцова, М.О. Семенова, М.І. Поліванова, Є.М. Дубовської, О.Є. Мальської, О.О. Сидельникової, І.М. Улановської, О.В. Яркіна; дослідження рефлексії як феномену комунікації І.Є. Берлянда, Р.Я. Гузмана, Г.П. Щедровицького становлять необхідне теоретичне підґрунтя для дослідження нами ролі рефлексії у формуванні професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки.

А отже, аналіз основних теоретичних підходів до висвітлення в педагогіці, психології та філософії питання рефлексії, а також методологічних засад феномену рефлексії приводить нас до наступного етапу дослідження. Нами розглянуто соціально-психологічні та психолого-педагогічні виміри професійної й особистісної рефлексії, зокрема, можливий вплив рефлексії студентів – майбутніх психологів на їхнє професійне становлення. Феномен особистісної рефлексії розкривається, зокрема, як усвідомлення суб'єктом детермінант і засобів власної діяльності.

Це усвідомлення є моментом удосконалення діяльності, адже особистісна рефлексія уможлиблюється опосередкуванням ідеальних моделей накреслених цілей, залучених засобів. Особистісна рефлексія, як чинник оптимізації засобів і цілей діяльності, безпосередньо пов'язана із соціальним виявленням індивіда. Рефлексивно визначені способи діяльності цілеспрямовано включаються в соціальний контекст. У підході до особистісної рефлексії застосовано герменевтико-екзистенціальну традицію її тлумачення. Зокрема, особистісна рефлексія розглядається в контексті комунікативних процесів [2].

Для реалізації цілей нашої статті ми визначили на основі аналізу наукової літератури такі об'єктивно необхідні компоненти рефлексивного процесу, які наявні як в інтелектуальній, так і в особистісній рефлексії. У контексті особистісної рефлексії компоненти представлені ідеальною моделлю кінцевої мети діяльності (наприклад, ідеальний образ власного професійного "Я"; усвідомленням власного досвіду (особистісних рис, умінь, навичок, умов діяльності, особистого статусу в певній ситуації; з'ясуванням необхідних перетворень для наближення його усвідомлених характеристик (перш за все, особистісних рис) до ідеальної моделі (перевіг розгортатиметься як планування діяльності, в якому останній момент рефлексивної структури буде наслідком зіставлення бажаної ідеальної моделі та усвідомленого досвіду). Таке зіставлення поширюється на процес формування професіоналізму, що розгортається в рефлексивному полі [4].

Якщо розглядати рефлексію й професіоналізм психолога, то варто вказати, що результати досліджень практики роботи психолога дають змогу впевнено стверджувати, що причиною переходу професіонала взагалі й психолога зокрема з одного рівня професіоналізму на інший є рефлексія.

Рефлексія – це психічний механізм, що забезпечує існування людської діяльності. Він не зводиться лише до тих, що є в людини: до мислення, свідомості, самосвідомості, волі та інших психічних механізмів. Рефлексія інтегрує всі психічні функції для однієї мети: забезпечити існування людської діяльності як джерела існування самої людини. Рефлексія – це внутрішня частина діяльності, психологічна її частина; її передумови закладені природою в кожній людині у вигляді фізіологічного механізму зворотного зв'язку – рефлексів. Але до становлення повноцінної рефлексії психіка людини повинна пройти певний шлях.

Запуск рефлексії здійснюється при виникненні ускладнень у діяльності, які являють собою незавершеність певної дії, викликану перешкодами. Де виникло припинення, там з'являється функція рефлексії як необхідність зняття ускладнення через спеціальні аналітичні процеси. Кінцевий результат рефлексії – змінений проект дії, в якій усунуто ускладнення. У рефлексії виділяється три функції: дослідження, критика й перепроєктування (перенормування). При цьому дослідження – це реконструкція ситуації ускладнення, побудова уявлення про те, що відбулося, критика – виявлення причини та її розгортання в часі, перепроєктування – деформація способу дії так, щоб нова дія відбулася без ускладнень.

У рефлексії виділено таку послідовність процесів: здійснення діяльності, фіксація ускладнення в діяльності, вихід з діяльності в простір рефлексії, реконструкція ситуації, визначення причин ускладнення, перепроєктування дії, вихід з рефлексії в діяльність, здійснення діяльності. Рефлексія вважається такою, що відбулася тоді, коли налагоджений безперервний замкнутий цикл цієї послідовності процесів [6].

Рефлексуватися може як діяльність уся повністю, так і якісь її окремі сторони. Існує певний цикл зміни акцентів у рефлексії: з результативності діяльності на процес її здійснення; з процесу на організацію процесу; з організації процесу на критеріальність організації процесу.

Процеси рефлексій можуть проходити ніби в двох режимах: перший режим такий, що консервує, забезпечує збереження колишнього способу дії; другий режим такий, що розконсервовує, спрямований на зміну колишнього способу дії.

При природній рефлексії всі акценти, як правило, перемішані. Зміна акцентів не помічається, всі процеси рефлексій “склеєні”. Цілеспрямоване рефлектування неможливе. Роль культури полягає в наданні процесам рефлексії цілеспрямованого, оформленого, організованого характеру.

При штучній рефлексії всі її акценти підконтрольні. Така рефлексія відбувається в суворій відповідності із системою норм здійснення процесу рефлексії. Культурні норми рефлексії створюються на підставі ціннісних і інтелектуальних критеріїв, вони не повинні призводити до руйнування психіки людини, зобов'язані бути “екологічними” щодо людини. Водночас вони покликані здійснювати психологічні процеси. Поєднати ці вимоги дуже складно.

Як зазначають Д.Ф. Ільєсов, О.А. Ільєсова, Л.В. Шмелькова та Ю.В. Шмарін, розвиток професіоналізму та професійної компетентності найефективніше

відбувається в проектно-дослідницькій діяльності [3; 5; 6]. Майбутній психолог переходить у пошуковий режим, він починає в думках перебудовувати свою діяльність відповідно до професійно-особистісної спрямованості. Будучи властивістю особистості, що сформована, професійна спрямованість впливає на рівень поточних мотивів, підвищує ефективність діяльності й рефлексивність.

Рефлексивність – це принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; наочний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту та методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову й специфіку духовного світу людини. Саме вона дає майбутньому професіоналові можливість подивитися на свою працю з позиції іншої людини, виробити відповідне ставлення до своєї професії, визначити ставлення студента до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Рефлексія – це процес осмислення чого-небудь за допомогою вивчення та порівняння, “новий поворот” духу після здійснення пізнавального акту до Я (як центру акту) і його мікрокосмосу, завдяки чому стає можливим привласнення пізнаного. Важливими співпроцесами є самопізнання та самосвідомість.

Водночас професійна рефлексія – це співвідношення себе, своїх можливостей, своїх дій з тим, що вимагає робота. Тоді професійну рефлексію психолога ми визначаємо як усяку професійну рефлексію, зміст якої пов'язаний з особливостями психологічної роботи, з власним досвідом психолога, переглядом його підстав, способів професійних дій (зокрема, у зв'язку із сучасними тенденціями в психологічній практиці, соціокультурній ситуації) [4].

Механізми рефлексій мислення є основою мобільності, тобто здатності психолога до регуляції власної інтелектуальної діяльності, уміння долати бар'єри й стереотипи, що виникають у процесі мислення. У мобільності рефлексія – це принцип людського мислення та діяльності, що спрямовує його на осмислення власних передумов: наочний розгляд самого знання; критичний аналіз його змісту й методів; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню свідомість і специфіку духовного світу людини.

Рефлексія, як система методів і засобів вивчення професійного рівня психолога, створює основу для виявлення ускладнень у роботі, сприяє усвідомленню й пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Водночас вона дає змогу визначити сильні сторони вчителя, намітити шляхи та конкретні чинники їх закріплення й розвитку в індивідуальному стилі професійної діяльності психолога.

Рефлексія забезпечує науковий підхід до організації роботи, професійного розвитку та саморозвитку майбутніх психологів. Проведення рефлексії й особливо самопізнання професійної діяльності психолога спрямовано на оволодіння кожним майбутнім психологом навичками самоаналізу, самооцінки. Це дає змогу перевести роботу з майбутніми фахівцями з психології в режим активного саморегулювання й самокорекції. Рефлексія слугує основою і для процесу проектування майбутніх психологів. Проектування в роботі психолога може бути спрямоване на три основні процеси: організацію та супровід професійних ситуацій; здійснення професійних обов'язків і діагностування результатів у ситуації, що реалізується.

Висновки. Отже, рефлексія – це аналіз здійсненої діяльності, спрямований на виявлення причин ускладнень і зміну норми діяльності так, щоб у новій нормі ці причини були б усунуті. Рефлексія при оцінюванні діяльності та її резуль-

тату перебудовує діяльність, зберігаючи необхідне й усуваючи непотрібне, додаючи потрібне. Іншими словами, рефлексія виконує три основні функції: дослідження або побудова картини здійсненої діяльності, критика або пошук причин ускладнень, нормування – створення норми, яка забезпечувала б функціонування діяльності без ускладнень.

Література

1. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : дисс. ... канд. пед. наук / А.А. Бизяева. – СПб., 1993. – 191 с.
2. Дегтяр Г.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. – Х., 2005. – 182 с.
3. Ільясов Д.Ф. Особливості проектування освітніх програм / Д.Ф. Ільясов, О.А. Ільясова // Шкільні технології. – 2004. – № 5. – С. 3–13.
4. Калиновский Ю.И. Развитие социально профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. ... доктора пед. наук / Ю.И. Калиновский. – СПб., 2001. – 205 с.
5. Шмарін Ю.В. Соціологічний аспект проектування освітніх систем / Ю.В. Шмарін // Педагогіка. – 2003. – № 10. – С. 15–20.
6. Шмелькова Л.В. Мета – проектно-технологическая компетентність педагога / Л.В. Шмелькова // Шкільні технології. – 2002. – № 4. – С. 54–57.

ЧЕРНОВА К.М.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глибокими соціально-економічними зрушеннями. Наша держава, беручи активну участь у світових процесах євроінтеграції та глобалізації, вимагає від системи вищої освіти підготовки високопрофесійних менеджерів, здатних гнучко реагувати на вимоги часу. При цьому особливого значення набуває не лише здобуття студентами спеціальних знань, а й формування в них під час навчання у ВНЗ професійних якостей, необхідних для повноцінної реалізації в майбутній професійній діяльності.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що сучасні дослідники приділяють чималу увагу проблемі фахової підготовки майбутнього менеджера. Так, питання підготовки кваліфікованих фахівців у галузі управління розглядають В. Єфремов, О. Кудрін, Т. Литвиненко, В. Маслова, В. Маслов, В. Олійник, Ю. Старостін та ін. Особливості підготовки фахівця-менеджера для різних галузей економіки і господарства висвітлено в працях В. Бондаря, Ю. Васильєва, Г. Гаукач, В. Лазарєва, Ю. Мічуди, Н. Селіверстової, В. Симонова, В. Шаркунової, М. Поплавського, О. Скарня та ін.

Однак, незважаючи на існуючі дослідження, на сьогодні недостатньо вивченою є проблема становлення професійно значущих якостей майбутнього менеджера у процесі фахової підготовки.

Мета статті – розкрити сутність сучасних підходів до змісту професійно значущих якостей майбутнього менеджера.

Для розкриття сучасних підходів до визначення змісту професійно значущих якостей майбутнього менеджера звернемось спочатку до аналізу базового поняття “менеджер”.

У “Великому тлумачному словнику української мови” зазначено, що менеджер – це, по-перше, людина, яка відповідає за координацію та контроль над

організацією праці; по-друге, той, хто управляє промисловим, торговим, фінансовим та іншим підприємством; по-третє, підприємець у сфері мистецтва, який організовує тренування й виступи спортсменів та концертну діяльність артистів [1, с. 518]. В “Енциклопедії бізнесу” подано загальну дефініцію слова: “менеджер – це особа, яка реалізує функції управління: планування, організацію, мотивацію та контроль” [11, с. 267]. “Тлумачний словник російської мови” за редакцією Д. Дмитрієва визначає менеджера як людину, яка несе відповідальність за роботу всього підприємства, фірми, відділу [9, с. 575].

Для повнішого розкриття суті змісту поняття зупинимося більш детально на історичному аспекті становлення менеджера як керівника-професіонала. На межі XIX та XX ст. значення слова “менеджер” було тотожним зі значенням слова “підприємець” і лише в середині XX ст. відбувалося остаточне розмежування цих понять. Найбільш повно це зробив В. Марченко, який зауважував, що сьогодні на Заході це дві різні професії, принципово відмінні: у типі стратегічної орієнтації й у підході до здійснення задуму, у формі набуття ресурсів і методів їх залучення, включаючи відмінність в організаційній структурі відповідних ділових підприємств [6, с. 17]. В Україні інститут менеджменту почав формуватися з початку 1990-х рр. XX ст. і є порівняно молодим. У сучасному розумінні менеджер – це фахівець, який організовує, налагоджує конкретну діяльність підлеглих йому працівників і одночасно сам виконує певний обсяг управлінських функцій. Іншими словами, менеджер – це управлінець, директор, завідувач, адміністратор, функціонер, найманий професійний керівник, що не є власником фірми. Ускладнення сучасних економічних, технологічних і політичних відносин вимагає від менеджерів не тільки глибоких знань і особистих здібностей, а й особливої професійної підготовки та кваліфікації в галузі управління як особливої практичної діяльності, що пов’язана з прийняттям рішень, умінням використати різноманітні ресурси, відповідальністю за результати всього підприємницького процесу [10, с. 37]. Для виконання управлінських функцій і ролей менеджер повинен мати відповідні знання, вміння, а також володіти певними професійні якостями.

Погоджуючись із думкою М. Лобура [5], зауважимо, що професійно значущі якості – це особисті якості суб’єкта, які необхідні для успішного оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками, вони визначають успішність навчання у встановлені терміни та ефективність професійної діяльності. Професійно значущі якості не є постійними, вони розвиваються в процесі діяльності за наявності позитивних мотивів та спрямованості на цю професію.

Аналіз наукової літератури дає можливість зробити висновок, що забезпечити високу ефективність у ринкових умовах може тільки професіонал, який володіє певними професійними якостями, інтегрованими управлінськими навичками, такими як [2]:

– адаптаційна мобільність: схильність до творчих форм діяльності, неперервність, поглиблення й оновлення знань, ініціативність, нетерпимість до відсталості, консервативних проявів, прагнення вчити інших, бажання якісних змін в організації й у змісті власної діяльності, готовність до обґрунтованого ризику, прагнення нововведень, розширення кола своїх повноважень, діловитість;

– контактність: товариськість, емпатія, інтерес до людей, високий рівень розуміння у сфері міжособистісних відносин, здатність приваблювати людей, бачити себе зі сторони, слухати, розуміти й переконувати людей, уміння подивитися на конфліктну ситуацію очима співрозмовника;

- стресостійкість: інтелектуальна й емоційна захищеність у проблемних ситуаціях, самовладання та тверезість мислення у прийнятті колективних рішень, володіння навичками саморегуляції стану;
- домінантність: владність, честолюбство, прагнення до особистісної незалежності, лідерство, готовність до безкомпромісної боротьби за свої права, самоповага, високий рівень самооцінки та домагань, сміливість, вольовий характер;
- рефлексивність: остаточна усвідомленість професійної діяльності, реалізація набутих знань і досвіду, здатність до самовдосконалення, самоактуалізація, націленість на пошук нових нестандартних способів вирішення професійних завдань.

Розглядаючи якості майбутнього менеджера, значущі для його професійної діяльності, зауважимо, що ані в педагогіці, ані в психології немає єдиної думки як стосовно того, що називати професійно значущими якостями, так і стосовно їх кількості.

Утім, аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що до якостей фахівця вчені (Е. Зеєр, В. Сластьонін, О. Столяренко, В. Шадриков) відносять, насамперед, комплекс моральних, політичних, естетичних, ділових та організаційських якостей. Так, дослідниця професійно-художнього навчання В. Радкевич наводить такі професійно значущі якості фахівця: самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, доводити до кінця почату справу, творчий підхід до професійної діяльності, гнучкість, неординарність мислення, комунікабельність, здатність до навчання, неперервного підвищення кваліфікації, творчої взаємодії в професійному середовищі [7, с. 58].

У свою чергу, Р. Гейзерська [3], спираючись на прийняту в психології праці класифікацію професійно значущих якостей фахівця, представляє такі групи: моральні, комунікативні, вольові, інтелектуальні, атенційні, психомоторні. Розкриємо суть кожної із цих груп з огляду на специфіку професійної діяльності менеджера.

Група моральних якостей включає в себе здатність діяти відповідно до чинного законодавства держави, правил економічної поведінки, традицій і норм моралі, психологічно грамотно керувати колективом, володіти високими моральними якостями.

Комунікативна група. Кваліфікований менеджер знає, як вибрати найбільш підходящі інформаційні засоби або канали комунікацій. Він розуміє, що форма комунікації впливає на характер повідомлення, яке має бути передане. Як слушно зазначає В. Каткова [4, с. 84], комунікативні якості в процесі професійного становлення менеджера відіграють велику роль: вони сприяють веденню ефективного, цілеспрямованого, правильного спілкування; вони одночасно виступають і як джерело інформації, і як засіб впливу на співрозмовника.

Група вольових якостей характеризується відповідальністю, організованістю та практичністю, готовністю до ризику, володінням прийомами вольової регуляції поведінки, емоційно-вольовою стійкістю при вирішенні завдань управлінського характеру. Формування й розвиток у майбутніх менеджерів названих якостей – важливе завдання вищої школи.

Інтелектуальні якості допомагають менеджеру знаходити правильні рішення в роботі, зумовлюють ефективність праці, пошук нових шляхів вирішен-

ня нестандартних ситуацій, реалізацію нових, ефективних форм організації своєї діяльності, здатність до самовдосконалення як фахівця, до рефлексії професійного образу “Я”, можливість генерувати ідеї щодо створення нових ефективних проектів. До якостей цієї групи можна віднести критичність розуму, винахідливість, відкритість до всього нового. Інтелектуальні якості базуються на перцептивних та атенційних якостях, які характеризують властивості сприймання й уваги.

Атенційні якості менеджера характеризуються здатністю тривалий час зберігати стійку увагу, зосереджуючись на необхідному об’єкті, та здатністю швидко переключати увагу з одного об’єкта на інший.

Психомоторні якості менеджера включають професійну працездатність, активність і саморегулювання. Ці властивості та здібності забезпечують менеджеру високу працездатність у виконанні професійних функцій.

Розглядаючи проблему змісту професійно значущих якостей майбутнього менеджера, звернемо увагу на структуру якостей, якої дотримується психолог Г. Юркевич [12]. Дослідниця схильна окремо виділяти:

- вольові якості, що характеризують ставлення менеджера до себе й свого саморозвитку, наполегливість, рішучість, впевненість у собі, зібраність, витримку, стресостійкість;

- емоційно динамічні якості: почуття гумору, життєрадісність, оптимізм;

- якості, що характеризують ставлення менеджера до колег, підлеглих, а саме: комунікабельність, контактність, емпатія;

- якості, що характеризують ставлення менеджера до управлінської діяльності та вирішення управлінських завдань, а саме: високий професіоналізм, творчий характер праці, відчуття нового, відчуття ситуації.

Крім того, ми дотримуємося думки, що однією з найголовніших якостей сучасного менеджера є високий рівень рефлексивної культури, що передбачає певний рівень розвитку професійного самоусвідомлення та професійної компетенції, соціально й професійно зумовлених засобів усвідомлення та переосмислення змісту професійної діяльності [8]. Саме розвинутість рефлексивної культури зумовлює інтенсивність формування досвіду майбутнього менеджера й усвідомлення ним рівня власної професійності.

Висновки. Отже, у науковій літературі існує декілька підходів до класифікації професійно значущих якостей менеджера з огляду на специфіку його професійної діяльності. Професійно значущі якості не є постійними, вони вдосконалюються та поглиблюються в процесі діяльності за наявності позитивних мотивів і спрямованості на цю професію.

Таким чином, можна сказати, що професійно значущі якості майбутнього менеджера – це система пов’язаних між собою взаємозумовлених індивідуально-особистісних рис та здібностей, що актуалізуються на рівні професійних завдань, на поведінковому рівні й у процесі професійної соціалізації особистості та сприяють успішності професійної діяльності. Досить складним залишається питання підготовки й формування менеджера в умовах вищої школи, який би володів усіма переліченими якостями. Тому наші подальші дослідження будуть спрямовані на визначення педагогічних умов, що забезпечують формування цих якостей.

Література

1. Великий тлумачний словник української мови / [укл. і гол. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
2. Волкова Н. Проблема підготовки майбутніх економістів до управлінської діяльності / Н. Волкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2002. – Вип. 1 (5). – С. 57–65.
3. Гейзерська Р.А. Формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Р.А. Гейзерська. – Луганск, 2008. – 22 с.
4. Каткова В.П. Роль комунікативних якостей студентів-менеджерів у процесі професійного становлення фахівця / В.П. Каткова // Наука і освіта. – 2009. – № 7. – С. 83–86.
5. Лобур М.С. Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М.С. Лобур. – К., 2006. – 21 с.
6. Марченко В.В. Социальная психология предпринимательства / В.В. Марченко. – Ярославль : МАПН и ЯрГУ, 1996. – 382 с.
7. Радкевич В. Обґрунтування цілей професійно-художнього навчання фахівців художніх промислів і ремесел / В. Радкевич // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць / [редкол.: І.А. Зязюн (голова), В.О. Радкевич, Н.М. Чепурна (заступники голови) та ін.]. – К. ; Черкаси : Черкаський ЦНТЕІ, 2007. – Вип. 4. – С. 56–65.
8. Слостенин В. Рефлексивная культура и профессионализм учителя / В. Слостенин // Педагогическое образование и наука : научно-методический журнал. – 2005. – № 3. – С. 35–42.
9. Толковый словарь русского языка / [под ред. Д.В. Дмитриева]. – М. : Астрель : АСТ, 2003. – 1582 с.
10. Утлик Е. Особенности личности менеджера / Е. Утлик // Вестник университета. – М. : ГУУ, 2002. – № 1. – С. 35–42.
11. Щокін Г.В. Практична психологія менеджменту : наук.-практ. посіб. / Г.В. Щокін. – К. : Україна, 1994. – 399 с.
12. Юркевич Г.Й. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 “Соціальна психологія” / Г.Й. Юркевич. – К., 2006. – 21 с.

ЧОРНА С.С.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Проблема формування педагогічної культури майбутнього викладача вищого навчального закладу набуває особливого значення в сучасних умовах. Об'єктивно високий рівень педагогічної культури майбутніх викладачів ВНЗ може бути забезпечений тільки за умови безперервного навчання й удосконалення знань, умінь, навичок, що здійснюються в умовах магістратури.

Магістратура є складовою системи ступеневої освіти, однією з форм підготовки науково-педагогічних, наукових і керівних кадрів. Головна мета магістратури – підготовка фахівців з поглибленими теоретичними та спеціальними знаннями; фахівців, які оволоділи методами та засобами наукових досліджень, умінням самостійно на високому рівні вести наукову, педагогічну й управлінську роботу, оволоділи педагогічною культурою [2].

Мета статті – розкрити особливості технології формування педагогічної культури майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Поняття “педагогічна технологія” – це галузь знань, яка включає методи, засоби та прийоми навчання, виховання й теорію їх використання для досягнення цілей [3, с. 76]. Технологія формування педагогічної культури майбутніх викладачів вищої школи розглядається як систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу в магістратурі.

Враховуючи тривалість і динамічність процесу формування педагогічної культури майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, у програмі педагогічного експерименту було передбачено поетапність формувальних впливів.

Перший етап здійснювався на основі розробленого спецкурсу “Педагогічна культура викладача вищої школи”, який передбачав: особистісно орієнтовані форми викладання теоретичного матеріалу (лекція-прес-конференція, лекція-дискусія, лекція-діалог, проблемна лекція); практичні заняття, на яких упродовжувались інноваційні методи навчання (метод синектики, метод конкретної ситуації, метод “мозкового штурму” тощо), вирішувались проблемні педагогічні ситуації, використовувались психолого-педагогічні тренінги; самостійну роботу (різноманітні види наукових робіт, виступи на наукових конференціях тощо).

Експериментальний спецкурс “Педагогічна культура викладача вищої школи” був проміжною ланкою між теоретичним засвоєнням знань з теорії педагогічної культури та її практичним застосуванням у реальних умовах сучасної вищої школи. Лекційні заняття проводились у формі лекції-прес-конференції, лекції-дискусії, лекції-діалогу, проблемної лекції.

Магістранти поповнювали й оновлювали знання в галузі освітнього процесу у ВНЗ, ознайомлювались зі здобутками сучасних видатних педагогів і дослідників-новаторів, здобували знання з питань розвитку педагогічної культури та її основних компонентів, вдосконалювали свою педагогічну техніку, педагогічну майстерність і педагогічну культуру.

Усі проведені різнопланові лекції мали одну важливу рису – наявність активного діалогу між лектором і магістрантами. Як свідчать опитування магістрантів, такі лекції стали для них джерелом більш повних і якісних знань щодо розуміння сутності педагогічної культури і стали для них настановою діалогової взаємодії зі студентами.

Позитивним виявилось і те, що вже на першій лекції було розпочато роботу над складанням педагогічного словника (глосарію), яка продовжувалась на кожному занятті, спочатку під керівництвом викладача, а потім самостійно.

Практичні заняття неможливі без пошуку нових методик, саме тому в основу практичних занять було покладено завдання, які враховували рівень сформованості педагогічної культури викладачів ВНЗ. Зміст завдань допомагав забезпечити розвиток у магістрантів здатності актуалізувати знання для вирішення професійних завдань, подолання консервативності мислення, закріплення основ педагогічної культури й гнучкості професійної техніки.

У дослідній роботі передбачалося використання завдань-ситуацій, які враховували різні рівні пізнавальної діяльності магістрантів, їхню активність і самостійність у вдосконаленні педагогічної культури. Ознайомлення магістрантів з типовими ситуаціями з педагогічної практики, методами вирішення оперативних і тактичних завдань, які стоять перед викладачем, сприяло формуванню в них професійної спрямованості уваги, пам'яті, мислення, уяви, початкового педагогічного досвіду роботи у ВНЗ і педагогічної культури.

Для розвитку педагогічної культури в навчальному процесі в експериментальних групах було застосовувано такі методи навчання: конкретної ситуації, інциденту, сенситивний, “мозкового штурму”, синектики, ділової гри, а також заняття у формі “круглого столу”.

Для демонстрації вдалого поєднання методів “мозкового штурму” та конкретної ситуації було проведено відкрите заняття у формі консультації на тему “Культура педагогічного спілкування”, метою якого було набуття магістрантами умінь і навичок доцільного педагогічно зорієнтованого спілкування.

Метод синектики було застосовано в методиці проведення практичного заняття з теми “Культурологічна спрямованість змісту вищої освіти”. Стимулювання оригінальних, нестандартних думок і поглядів магістрантів привело до розгляду не тільки історичного аспекту розвитку культури та освіти, а й усвідомлення її філософсько-педагогічного змісту.

Слід зазначити, що заняття в експериментальній групі були спрямовані також на формування педагогічної техніки, бо вміння педагогічної техніки характеризують зовнішні форми поведінки викладача, адже викладач впливає на студентів підсвідомо: жестом, мімікою, пантомімікою, голосом. Важливим компонентом психотехніки є також вміння викладача управляти своїми емоціями й використовувати їх у власній діяльності.

Значну увагу приділяли оволодінню магістрантами вміннями самопізнання, правильного оцінювання своїх позитивних якостей і недоліків, управління своєю поведінкою, самопочуттям, емоціями, а також розвиткові вміння співпереживати та співчувати.

Із цією метою на практичних заняттях спецкурсу “Педагогічна культура викладача ВНЗ” магістранти також опановували мистецтво особистісно орієнтованого стилю спілкування, формували вміння вирішувати конфліктні ситуації в студентській аудиторії. Тому майбутнім викладачам пропонували психолого-педагогічні ситуації, спрямовані на ефективність педагогічної взаємодії, на розвиток педагогічної культури й емпатії.

Необхідно зазначити, що в основу виконання завдань було покладено принцип рольової перспективи, що передбачало створення для кожного магістранта умов, за яких би він зміг повністю виявити себе в складній і відповідальній ролі. При цьому враховували індивідуальні можливості, рівень психологічної й практичної підготовленості, досвід їхньої педагогічної діяльності.

Магістранти також пропонували конфліктні ситуації із власного досвіду та всі разом знаходили шляхи їх вирішення.

Для цього магістрантам було надано опорну схему аналізу проблеми:

- опис психолого-педагогічної ситуації або конфлікту;
- внутрішні та зовнішні умови виникнення конфліктної ситуації;
- психологічний аналіз відносин, що склалися між учасниками конфлікту;
- аналіз поведінки учасників у ситуації.

Таким чином, моделювання психолого-педагогічних і конфліктних ситуацій активізувало в магістрантів не лише предметно-змістову сторону мислення, а й мотиваційну, що забезпечувало розвиток у них стійких професійних інтересів, потреби вдосконалювати свою педагогічну культуру та займатися професійним самовихованням.

На практичних заняттях використовували також психолого-педагогічний тренінг як метод активізації здатності майбутніх викладачів до розвитку педагогічної культури. Було запропоновано такі теми тренінгів, під час яких магістранти набували навичок встановлення контактів у педагогічному спілкуванні, ро-

зуміння власного емоційного стану та стану студентів, співпереживання. Проводячи тренінги, ми спостерігали накопичення досвіду моделей поведінки та збагачення професійної самосвідомості майбутніх викладачів ВНЗ.

На другому етапі магістранти в Клубі педагогічної творчості “Новатор” знайомились із досвідом і секретами педагогічної майстерності видатних педагогів сучасності: І. Зязюна, В. Кудіна, К. Корсака та ін.

У процесі підготовки й проведення різноманітних зустрічей і вечорів у Клубі педагогічної творчості “Новатор” майбутніх викладачів ВНЗ залучали до широкого кола соціально-педагогічних відносин з метою накопичення досвіду культури педагогічного спілкування, що дало змогу забезпечити невимушений перехід мотиваційно-ціннісного ставлення магістрантів до професійної діяльності у їх внутрішню позицію.

На третьому етапі було передбачено поступовий перехід від теоретичного й методичного озброєння майбутніх фахівців до практичного застосування знань та вмінь. Це були завдання, пов’язані з відвідуванням лекційних і практичних занять провідних викладачів кафедри та робота з викладачами-наставниками.

Педагоги-наставники звертали увагу магістрантів на:

– вимоги до організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, до ведення документації у ВНЗ;

– форми організації навчання у ВНЗ (лекції, семінари, колоквиуми, лабораторні роботи, практикуми, самостійна робота, науково-дослідна робота, виробнича педагогічна й дипломна практика, консультації, контрольні, курсові та дипломні роботи);

– зміст і форми виховної роботи студентських груп;

– методи й методичні прийоми навчання.

Педагоги-наставники сприяли розкриттю творчого потенціалу молодого спеціаліста; залучали до проведення методичних семінарів і науково-практичних конференцій, роботи Клубу педагогічної творчості “Новатор” тощо; формували педагогічні цінності та педагогічну культуру майбутнього педагога.

На кінцевому етапі магістерської підготовки нами було запропоновано доповнення до програми педагогічної практики.

Слід зазначити, що педагогічна практика магістранта є одним із основних шляхів формування його педагогічного досвіду та педагогічної культури.

Організація педагогічної практики майбутніх викладачів ВНЗ в умовах проведеного експерименту мала свої особливості, що суттєво вплинули на формування її мети, завдань, змісту та результатів.

Метою експериментальної педагогічної практики було оволодіння педагогічною культурою в процесі ефективного виконання виховних, освітніх і розвивальних завдань, пов’язаних з майбутньою професійною діяльністю, поглиблення, розширення й оновлення інформації з проблем андрагогіки, ознайомлення зі здобутками сучасних видатних педагогів і дослідників-новаторів, їхнім умінням продемонструвати високий рівень педагогічної техніки, педагогічної майстерності як важливого стимулювального фактора самоосвіти, саморозвитку й самореалізації.

Враховуючи мету, було сформульовано такі завдання педагогічної практики:

– закріплення та збагачення знань щодо педагогічної культури;

– формування та розвиток компонентів педагогічної культури;

– ознайомлення із сучасним станом організації педагогічного процесу у ВНЗ;

– розвиток професійних якостей у майбутнього викладача ВНЗ тощо.

Саме тому нами було запропоновано ввести до програми педагогічної практики ряд питань з курсу “Педагогічна культура викладача вищої школи”, щоб майбутні викладачі застосовували навички педагогічної культури на практиці.

Експериментальна педагогічна практика в умовах магістратури була спрямована на формування в магістрантів таких умінь:

– готувати лекції, проводити семінарські та практичні заняття, враховуючи знання з педагогічної культури;

– керувати навчальною й виховною діяльністю студентів на засадах гуманізму;

– аналізувати власну педагогічну діяльність, визначати недоліки та шляхи її подолання, застосовувати новаторський досвід у формуванні педагогічної культури;

– використовувати інноваційні педагогічні методики;

– впроваджувати результати конкретних досліджень з формування педагогічної культури в практичну роботу ВНЗ.

Отже, впровадження в зміст педагогічної практики питань педагогічної культури забезпечило етику відносин між майбутніми викладачами ВНЗ та студентами, духовний розвиток магістрантів, розвиток педагогічних цінностей, педагогічної майстерності, професійних якостей і властивостей майбутніх викладачів ВНЗ. Педагогічна практика магістранта виступає одним із основних шляхів формування його професійного досвіду та педагогічної культури.

Висновки. Таким чином, технологія формування педагогічної культури майбутніх викладачів вищої школи в навчально-виховному процесі магістратури оптимізується шляхом упровадження спецкурсу “Педагогічна культура викладача вищої школи” із застосуванням особистісно орієнтованих форм викладання теоретичного матеріалу (лекцій-прес-конференцій, лекцій-дискусій, лекцій-діалогів, проблемних лекцій); інноваційних методів навчання (методу синектики, конкретної ситуації, “мозкового штурму” та ін.); використання психолого-педагогічних тренінгів; залучення магістрантів до участі в роботі Клубу педагогічної творчості “Новатор”; проведення науково-практичних і теоретичних конференцій за участю видатних учених, науковців, викладачів-новаторів; впровадження експериментальної педагогічної практики, спрямованої на формування педагогічної культури.

Література

1. Підласий Г.П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / Г.П. Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.
2. Приходько М.І. Магістратура як складова частина підготовки науково-педагогічних кадрів / М.І. Приходько // Освіта Донбасу. – 2004. – № 3–4. – С. 116–119.
3. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Н.А. Фоменко. – К. : Слово, 2005. – 216 с.
4. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология : учеб. пособие для студ и препод. педагогических учебных заведений, учителей школ / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 223 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. зазначено, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам середньої та вищої школи. Сьогодні в Україні відбувається реформування освіти, робиться спроба реорганізації освітніх моделей. Науковці, педагоги, методисти прагнуть оновлення освіти, наголошуючи на необхідності відмови від знанневої парадигми, оскільки: 1) сама по собі інформація втрачає вагу, якщо не має прикладного характеру, тоді як здобування інформації стало пріоритетним у діяльності людини; 2) відпадає необхідність перевантажувати пам'ять певними знаннями, зростає потреба вміти користуватися ними.

Професійне становлення студента – це накопичення не тільки знань, а й досвіду практичної діяльності, набуття професійної майстерності, формування ставлення до професії [5].

У цьому взаємозв'язку оперативних та особових компонентів провідна роль, поза сумнівом, належить спрямованості свідомості: те, як усвідомлює особа свою спрямованість, своє місце й роль у майбутній діяльності.

Професійна підготовка не орієнтована на якісні показники, нові принципи та технології навчання, спостерігається розрив між загальнокультурним і професійним компонентами в навчанні, що не забезпечує формування професійної культури вчителя, його готовності до педагогічної творчості й співпраці з учнями. Не виявляються та не формуються професійно значущі якості, не долається відчуженість від потреб суспільства [6].

Про наявність проблеми професійної готовності фахівця фізичної культури можна судити за рівнем відповідності результатів професійної діяльності соціальним вимогам. У дослідженнях останніх років, присвячених аналізу педагогічної підготовленості фахівця фізичної культури, констатується явна невідповідність показників, що фіксуються, їх необхідному соціально-нормативному рівню. Навчально-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах України в 2008/09 н. р. здійснювало 28 574 вчителів фізичної культури, з яких 79% мають вищу, 12% – середню спеціальну освіту. Водночас 9% – це вчителі, які не мають освіти з фізичної культури.

Психологічна готовність студентів університету до роботи вчителя формується під впливом цілеспрямованого розвитку професійно значущих якостей особи вчителя, управління формуванням психологічних знань, умінь, навичок, станів [2].

Актуальність проблеми формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності акумулює проблеми психологічної науки, пов'язані з особливостями особистості, рисами її характеру, потенційними можливостями, які зумовлюють успішність професійної підготовки. Психологію формування готовності до професійної діяльності вивчали українські дослідники, серед яких: Г.О. Балл, Г.С. Костюк, Є.О. Мілерян, В.О. Моляко, П.С. Перепелиця, М.Л. Смұльсон та ін. Науковці розглядають готовність у безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів,

якостей особистості, необхідних для успішної діяльності [2; 4]. Автори досліджень також зазначають, що готовність як передумова будь-якої діяльності є водночас і її результатом [2]. Теоретичні засади вивчення психологічної готовності до професійної діяльності, а також її мотиваційного аспекту розробляли Г. Балл, М. Дяченко, Л. Кандилович, Н. Левітов, В. Моляко, Л. Орбан-Лембрик, І. Пасічник, Н. Побірченко, М. Смульсон та ін. [1; 4].

Актуальність цієї проблеми зумовлена, по-перше, тісним зв'язком між фізичною підготовленістю й загальним станом здоров'я. По-друге, учителі фізичної культури, які працюють з усіма дітьми, мусять системно й послідовно формувати мотивацію щодо здорового способу життя.

Останнім часом опубліковано ряд наукових праць, що висвітлюють проблеми формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності в школі (М. Данилко, Н. Мацкевич, О. Петунін та ін.). Досліджуючи проблеми професійної підготовки фахівців з фізичної культури, науковці наголошують на важливості теоретико-методичного й фізичного аспектів (Л. Волков, О. Дубогай, С. Канішевський, Б. Шиян), професійно-педагогічної спрямованості (Е. Вільчковський, Н. Зубанова), психолого-педагогічних основ навчання (Г. Ложкін, О. Федик), розвитку професійно важливих здібностей (Л. Головата, М. Кричфалушій, В. Ялович), використання диференційованого підходу (А. Цьось), активізації самостійної роботи студентів (В. Наумчук, Т. Овчаренко) [1; 2].

Мета статті – розкрити особливості, сутність та структуру готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності у сфері фізичного виховання.

Входження освіти України у світовий освітянський простір, підготовка спеціалістів на рівні міжнародних стандартів вимагають суттєвого покращення процесу формування фахівців різних напрямів із вищою освітою. Передусім, це стосується закладів вищої освіти соціально-гуманітарного спрямування, у яких шляхом удосконалення навчально-виховного процесу, різних видів практик студентів можна досягти значно вищого рівня професійної підготовки, а в кінцевому підсумку – закласти необхідний фундамент формування особистості сучасного фахівця [3].

Категорію готовності сьогодні активно досліджують у зв'язку зі співвіднесенням її з процесом формування й становлення майбутніх спеціалістів для різних галузей професійної діяльності. Крім того, готовність як потенційний стан особистості професійно підготовленого спеціаліста розглядається і як теоретична проблема, і як практично орієнтований підхід [1].

Поняття “готовність” є предметом дослідження вітчизняних учених (як психологів, так і педагогів). Семантичний аналіз поняття готовність варто розпочати з визначення В.І. Даля: “готова (про людину) – та, що приготувалася, така, що зібралася зовсім, що пристосувалася до чогось; яка може та бажає виконувати. Готуватися, збиратися, знаряджатися, налаштуватися на щось; ... Готовність – це стан чи властивість готового” [3, с. 200].

У структурі особистості майбутнього педагога важливе місце посідає професійна підготовка студента до роботи в школі. Зокрема, Г. Троцько виділяє такі основні компоненти професійної готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності: мотиваційний (позитивне ставлення до педагогічної професії,

стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності, інтерес до роботи вчителя), морально-орієнтаційний (моральне обличчя педагога, оволодіння професійно-педагогічними навичками та загальнолюдськими цінностями, етикою, наявність поглядів, переконань, принципів і готовність діяти відповідно до них), змістовно-операційний (професійні знання та вміння, педагогічне мислення, професійна спрямованість уваги, сприймання, уява, педагогічні здібності), емоційно-вольовий (цілеспрямованість, працьовитість, наполегливість, рішучість, самостійність, ініціативність, емоційний стан, товариськість), оцінонний (самооцінка своєї професійної підготовленості відповідно до вирішення професійних завдань), психофізіологічний (здібності, які забезпечують учителеві високу працездатність при виконанні професійних функцій) [3, с. 47].

Дослідник А. Ліненко звертає увагу на такий аспект, як готовність майбутніх учителів до професійної діяльності, оскільки саме в педагогічному вищому навчальному закладі у процесі навчання формуються основи педагогічної майстерності, закладається підґрунтя готовності до майбутньої професійної діяльності вчителя. Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності – це, перш за все, нагромадження знань, умінь і навичок практичної діяльності. Поняття “готовність до педагогічної діяльності”, на думку автора, включає педагогічну самосвідомість, інтерес до педагогічної діяльності та потребу в ній, мотиви діяльності, педагогічні здібності, теоретичні знання предмета й способів діяльності, навички та вміння, професійно значущі якості майбутнього педагога [6, с. 126].

Професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Це – психічний, активно-дієвий стан особистості, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність [1]. В. Моляко стверджує, що готовність – це складне особистісне утворення, багаторівнева та багатопланова система якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дають змогу певному суб’єкту ефективно виконувати конкретну діяльність [3]. М.Т. Данилко [1] визначив шляхи й педагогічні аспекти формування професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури з позицій цілісності особистості, з урахуванням специфіки діяльності, мотивації та навчально-виховних процесів.

Досліджуючи проблеми підготовки до професійної діяльності вчителя з фізичної культури, О.В. Петунін [5] розробив структуру готовності до професійної діяльності, що об’єднує такі елементи: мотиваційний, інформаційний (когнітивний), діяльнісний [5, с. 29–30].

Мотиваційну сферу свідомості особи вчителя фізичного виховання становлять інтерес до фізкультури і спорту, схильність до педагогічної праці в цій сфері, прагнення до постійного вдосконалення, любов до дітей, відчуття обов’язку й відповідальності за доручену справу, глибока переконаність у великій суспільній важливості фізичного виховання учнів [5, с. 29–30].

Ставлення до професії починається з мотиву обирання спеціальності та зацікавленості майбутньою професією, що передбачає встановлення позитивних відносин між суб’єктами педагогічного процесу.

Вивчаючи стан готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання до самостійної професійної діяльності, ми використали опитувальники “Мотиви до обрання спеціальності” та перелік компонентів сформованості самостійної тво-

рчої діяльності у сфері фізичного виховання: мотиваційний, інформаційний (когнітивний), діяльнісний (специфічний для фізичного виховання). Опитано 98 студентів Класичного приватного університету напряму “Фізичне виховання” четвертого (денної форми навчання) та п’ятого (заочної) курсів.

У ході анкетування отримано такі результати (див. рис.).

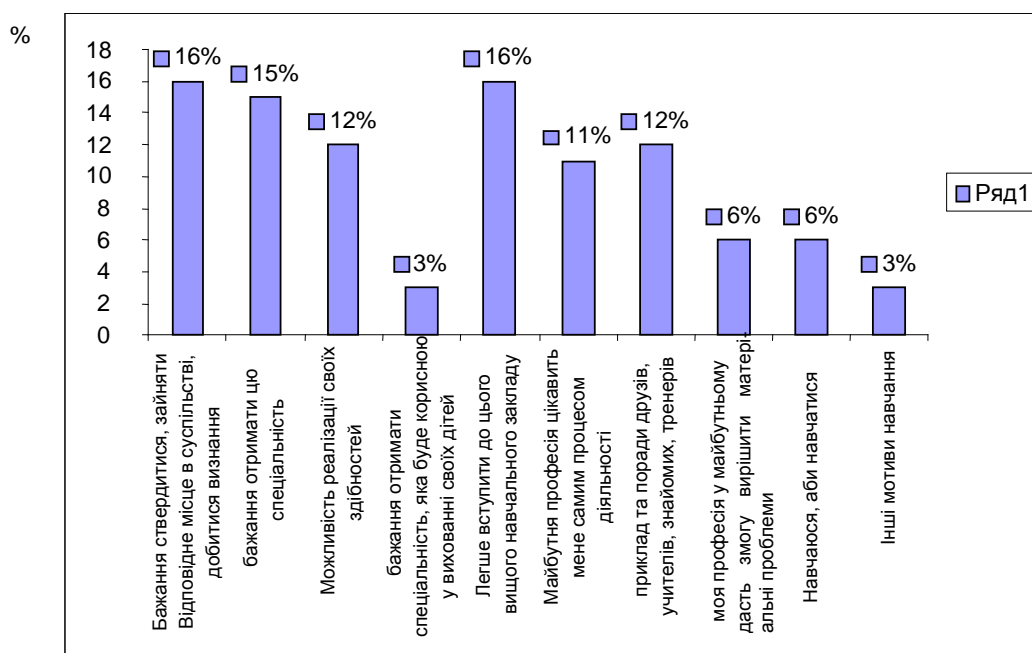


Рис. Мотиви вибору спеціальності

В опитувальнику було наведено мотиви до вибору професії. За результатами анкетування отримано такі показники: 46% зацікавлені майбутньою професією, 39% не можуть відповісти, а 15% не зацікавлені.

Таким чином, одним із пріоритетних напрямів у професійній педагогічній підготовці майбутніх учителів є вдосконалення їх готовності як до професійної діяльності в цілому, так і до самостійної творчої діяльності у сфері фізичного виховання зокрема.

Когнітивний компонент виконує функцію набуття системи знань, розвитку пізнавальних інтересів, пізнавальних здібностей, пізнавальної активності, розумової діяльності в студентській молоді. Мета когнітивного етапу – оволодіння теоретичними знаннями, формування нових понять і способів дій. Для цього етапу характерним є визначення мотивів, що спонукають до застосування інформаційних технологій у навчанні за умов поетапності, структурної чіткості процесу навчання. Теоретичну базу становить когнітивний компонент професійної готовності. Він складається з теоретичних знань, які є основою для практичних дій. Систему знань можна подати таким чином: знання з психології, педагогіки, конкретної методики з фізичного виховання.

Когнітивний компонент професійної готовності до педагогічної діяльності є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога. До змісту когнітивного компонента входить упорядкована система теоретико-методологічних, науково-практичних і спеціальних знань, необхідних для

розуміння природних і соціальних процесів пов'язаного функціонування фізичної культури суспільства й особи, уміння їх адаптивного, творчого використання для особового та професійного самовдосконалення при виконанні навчальної й професійної діяльності. Операційно-поведінковий компонент включає практичне використання адекватних засобів, форм, методів, прийомів діяльності у фізичному вихованні для досягнення необхідних результатів у подальшій професійній діяльності.

Діяльнісний компонент має на меті застосування знань та формування умінь з фізичного виховання, використання здобутих знань на практиці; залучення кожного студента до активного пізнавального процесу в різних видах діяльності, які пов'язані зі здоровим способом життя; причому процес не пасивного оволодіння знаннями, а активної пізнавальної самостійної діяльності кожного студента; застосування ними на практиці цих знань і чіткого усвідомлення позитивного ставлення до занять фізичною культурою, спортом, а також негативно-го ставлення до шкідливих звичок (див. табл.).

Таблиця

Показники рівня готовності фахівця з фізичного виховання до самостійної професійної діяльності, %

Компоненти	Рівень готовності		
	високий	середній	низкий
Мотиваційний	2,49	27,30	70,21
Когнітивний	3,81	32,03	64,16
Діяльнісний	4,12	36,68	59,20

Високий рівень передбачає, що студент володіє необхідним обсягом професійних знань із фізичного виховання; вміє визначати мету, завдання та структуру різних форм роботи з фізичного виховання; знає нормативні документи в галузі фізичної культури; володіє методами та способами навчання; вміє аргументовано обґрунтувати власну думку; володіє самоаналізом професійної діяльності та раціональними способами діяльності з навчальною інформацією; усвідомлює позитивне ставлення до педагогічної діяльності.

Середній рівень передбачає, що компоненти професійної діяльності сформовані недостатньо; студент володіє частиною необхідних професійних знань із фізичного виховання; середньо володіє базовими знаннями, уміннями та навичками з фізичного виховання; недостатньо ознайомлений з нормативними документами в галузі фізичної культури; володіє окремими методами та способами навчання; середньо володіє самоаналізом професійної діяльності та раціональними способами діяльності з навчальною інформацією. Нестабільним є процес ставлення до педагогічної діяльності.

Низький рівень передбачає, що компоненти професійної діяльності в студента сформовані погано; він має низький рівень володіння базовими знаннями, уміннями та навичками в галузі з фізичного виховання; недостатньо ознайомлений з нормативними документами в галузі фізичної культури; не чітко уявляє мету, завдання і структуру різних форм роботи з фізичного виховання; володіє окремими методами та способами навчання; середньо володіє самоаналізом професійної роботи та раціональними способами діяльності з навчальною інформацією; байдужий до педагогічної діяльності.

Висновки. Аналіз педагогічної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду, результати спостережень і співпраці зі студентами дають змогу стверджувати, що готовність майбутнього фахівця з фізичного виховання до самостійної професійної діяльності забезпечують такі умови: орієнтація процесу навчання студентів у вищому навчальному закладі на об'єкт майбутньої професійної діяльності – цілісний педагогічний процес у сфері фізичного виховання; посилення практичної підготовки студентів шляхом залучення їх до різних видів професійної діяльності (до вивчення, пропаганди та поширення передового педагогічного досвіду); становлення та розвиток майбутнього фахівця як особистості та професіонала у сфері фізичного виховання.

Триєдина мета професійної освіти, що полягає в спрямованості на якісне засвоєння студентами необхідного змісту підготовки фахівця, з одного боку, і на розвиток особових якостей студентів – з іншого, зумовлена потребою суспільства у викладачі, здатному мобільно перетворювати педагогічну дійсність і самого себе відповідно до вимог соціуму, що розвивається. Саме цей орієнтир покладений сьогодні в основу визначення й формування пакета стратегічних векторів професійної освіти.

Сформована готовність передбачає, що у фахівця формується впевнена поведінка, що дає можливість у разі потреби змінювати її залежно від ситуації. Цілеспрямоване формування готовності створює умови для розвитку в людини позитивної ціннісно-сислової основи здійснення професійної діяльності.

До перспективних напрямів подальших наукових пошуків належить розробка методичних основ формування й розвитку професійно-педагогічної готовності фахівця в умовах сучасної системи освіти, післядипломної педагогічної освіти, самоосвіти тощо.

Література

1. Антоненко О.В. формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до роботи сучасній загальноосвітній школі / О.В. Антоненко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 10. – С. 79–81.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / [Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна; вступ. статья Д.И. Фельдштейна]. – 2-е изд. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997. – 352 с.
3. Брикіна О.М. Гносеологічний аналіз поняття готовності особистості до безперервної освіти / О.М. Брикіна // Педагогічні науки: збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2004. – № 4. – 202 с.
4. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – М.: Харвест, 2006. – 416 с.
5. Петунии О.В. Формирование профессионального мастерства учителя физкультуры: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2114 “Физ. воспитание” / О.В. Петунии. – М.: Просвещение, 1980. – 112 с.
6. Сергійчук О.М. Професійна педагогічна готовність учителя історії в умовах модернізації вищої освіти / О.М. Сергійчук, І.О. Демуз // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 50. – С. 125–129.
7. Аналіз стану фізкультурно-оздоровчої роботи у навчальних закладах: виступ Міністра освіти і науки України Івана Вакарчука на спільній із Міністерством охорони здоров'я України та Міністерством України у справах сім'ї, молоді та спорту колегії з питань реформування фізичної культури, збереження здоров'я учнівської та студентської молоді у навчальних закладах України від 11.11.2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ministry/head/vakarchuk/speeches/11_11_2008_reformuvannya_fiz_kultury.doc.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

Оскільки формування особистості майбутнього фахівця відбувається у ВНЗ, на перший план у процесі навчання виходять проблеми формування тих якостей людини, які необхідні в її професійній діяльності. Як визначають дослідницькі опитування, лише невелика частина студентів обирає спеціальність свідомо. Тому проблема формування професійно значущих якостей потребує особливої уваги, оскільки молодь на початку навчання не є достатньо професійно орієнтованою.

Мета статті – виділити основні професійно значущі якості особистості майбутнього будівельника та обґрунтувати педагогічні умови їх формування саме засобами навчального процесу на прикладі вивчення вищої математики.

Дослідники завжди приділяли увагу формуванню професійних якостей особистості. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього спеціаліста у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу вивчали В. Андронов, В. Савіщенко [3; 6; 9]. Психолого-педагогічні основи підготовки до вибору професії проаналізовано в працях П. Атутова, Ю. Гільбуха, М. Захарова та ін. [1; 5] Проблема вибору підростаючим поколінням майбутньої професії посідає головне місце в публікаціях зарубіжних науковців: Є. Гінзбурга, Д. Голанда, Т. Капlou та ін. Проблеми, що виникають у процесі становлення особистості, досліджували К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Б. Ананьєв та ін. [2; 4].

Розглянуті раніше в наукових працях засоби формування професійних якостей особистості торкалися різних спеціальностей. Нам би хотілося більш конкретно дослідити професійно значущі якості майбутніх інженерів-будівельників.

Психологічне формування особистості триває до 22–23 років, саме тому час навчання у ВНЗ є найбільш плідним щодо формування професійних якостей майбутнього спеціаліста: уже обрано вид майбутньої професійної діяльності та наявні знання, необхідні для оволодіння професією. Цей період має важливе значення ще й тому, що він є завершальним етапом здобуття освіти та професіоналізації особистості. Зі сказаного вище стає зрозумілим той науковий інтерес, що викликає проектування процесу навчання у ВНЗ у педагогів, психологів та соціологів з погляду такої важливої професійно значущої якості майбутнього фахівця, як професійна орієнтованість.

Формування професійних якостей у студентів інженерних спеціальностей у процесі навчання розглядали Р. Жаренкова, Р. Ісакова. Вони робили особливий акцент на особистісному підході, завдяки якому студенти можуть краще засвоїти навчальний матеріал, оволодіти навичками та вміннями, що передбачені навчальною програмою. У їх працях виділено такі професійно значущі якості й уміння інженера: розуміння ролі предметів, що вивчаються, у майбутній діяльності; засвоєння знань, набуття вмінь і навичок, необхідних для вивчення інших дисциплін; якісне виконання курсових проектів; вміння самостійно вирішувати прикладні наукові завдання й аналізувати результати; вміння виявляти ініціати-

ву під час вирішення проблем. Однак, на наш погляд, це не варто визначати як якості особистості, це, швидше, уміння або здібності. До того ж ці феномени мають не професійну спрямованість, а характеризують здатність студента до навчання. На прикладі вищої математики ми б хотіли сформувати у студента усвідомлення взаємозв'язку математичної освіти та професійних знань; сприйняття математичного апарату як засобу професійного розвитку.

На цьому шляху ми виявили декілька проблем. Студенти часто сприймають непрофільні дисципліни як надлишкове навчальне навантаження та не завжди вміють застосувати засвоєні знання для вирішення проблем, з якими вони стикаються у професійній діяльності. Але найбільш значною проблемою є те, що у студентів сучасних ВНЗ часто недостатньо виражена мотивація до навчання та здобуття обраної професії. Причин вибору студентом технічної спеціальності може бути багато. Деякі дослідники наводять такі цифри: до 15% студентів обрали технічний ВНЗ, тому що мають математично-фізичні здібності; близько 40% студентів називають причиною вступу до технічного ВНЗ родинні традиції або можливість отримати в майбутньому цікаву роботу; близько 60% студентів вступили на інженерну спеціальність, тому що мали обмежений вибір ВНЗ. Загалом майже 2/3 студентів стверджують, що вчаться в обраному ВНЗ тільки для того, щоб здобути будь-яку спеціальність [7]. Ми провели опитування серед студентів першого курсу. За нашими даними, лише невелика частина студентів (навіть серед груп з високою навчальною успішністю), а саме до 30%, пов'язують своє майбутнє з обраною спеціальністю.

Тобто обрана професійно-освітня галузь далеко не завжди відповідає інтересам та здібностям студента. Наше завдання як педагогів не тільки знайомити студентів з навчальним матеріалом, а й отримати кінцевий результат освіти – зробити їх спеціалістами, цінними для держави. Здійснити це можна, надаючи студентам необхідні теоретичні знання, виробляючи в них навички та головне – формуючи в них професійно значущі якості особистості. Як правило, під час навчання професійна орієнтованість студентів посилюється, і до закінчення ВНЗ більшість студентів пов'язує своє майбутнє з обраною спеціальністю. Отже, формування професійно значущих якостей майбутнього спеціаліста відбувається в процесі навчання та виховання з першого до останнього курсу ВНЗ.

Математичні дисципліни викладаються на перших курсах навчання, коли така важлива якість, як професійна орієнтованість студентів, виражена найменшою мірою, тому таким важливим стає вплив цих дисциплін на формування професійних якостей майбутніх інженерів. На наш погляд, головне завдання виховної роботи зі студентами перших курсів – сформувати ціннісне ставлення до обраної професії та допомогти розвинути ті професійно важливі особистісні якості.

Професійно значущі якості – це такі індивідуальні здібності людини, які зумовлюють її професійне зростання. Майбутній випускник технічного ВНЗ здобуває спеціальність інженера, тобто його діяльність пов'язана з виробництвом; посада інженера передбачає разом із суто виробничими функціями також управлінські. Така робота завжди вимагає від інженера уміння керувати колективом. Дослідники [10] вивчали такі якості і виділили деякі риси, необхідні сучасному управлінцю. На наш погляд, такі властивості особистості характеризують сформованість особистості взагалі як професіонала технічної спеціальності.

Розглянемо їх. Це вміння детально аналізувати факти та явища (аналітичність мислення); уміння контролювати свої емоції в критичних ситуаціях (самовладання); здатність вирішувати поставлені завдання нестандартними методами (творчість); здатність пояснювати та переконувати (лідерські здібності); уміння налагоджувати контакти зі співробітниками (комунікабельність).

Нами проведено дослідження щодо оцінювання професійно значущих якостей інженера, які є найважливішими на виробництві та будівництві. За результатами опитувань студентів старших курсів і випускників ДонНАБА, найбільш професійно значущими є такі якості особистості:

1. Професійна компетентність. Ми визначали цю якість як сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання службових обов'язків. Ця риса відображає здатність працівника виконувати свою роботу якісно та продуктивно. Для інженера поняття професійної компетенції включає в себе також уміння керувати виробничими процесами та колективом співробітників.

2. Аналітичність мислення – це відповідний рівень аналітичної діяльності людини, за якого відбувається систематизація отриманої інформації. Цей рівень розвитку інтелекту передбачає також уміння людини швидко знаходити рішення в незвичних для неї ситуаціях.

3. Технічні здібності – це такі взаємопов'язані, але незалежні одна від одної якості: схильність до технічного винахідництва, вільне володіння технікою та інтерес до нових технічних засобів.

4. Комунікабельність – це вміння людини встановлювати такі відносини з людьми, що дають змогу плідно і продуктивно співдіяти з ними. Вочевидь, для інженера виробництва або будівництва є абсолютно необхідним уміння співдіяти та спілкуватися з людьми, якими він керує.

5. Професійна самостійність. Ця риса означає, що інженер має завжди вміти прийняти рішення, незалежно від складності виробничої ситуації. Професійна самостійність полягає також у рішучості та в тому, щоб спеціаліст був готовий упроваджувати нові методи роботи.

Висновки. Отже, ми виділили деякі професійно значущі риси для спеціаліста-інженера, а саме: професійну компетентність, аналітичність мислення, комунікабельність, технічні здібності та професійну самостійність. Ці риси особистості не є остаточними й формуються в молодій людини під час навчання у ВНЗ. Формувати професійно значущі якості особистості можна різними способами: у виховній роботі, у навчальній та науково-дослідній діяльності. Нам видається необхідним вплив засобами навчання. Ми досліджуємо формування якостей особистості саме на прикладі викладання математичних дисциплін. Вплив цих предметів є відчутним, тим більше їх викладання відбувається на перших курсах навчання. У цьому віці студентів (18–20 років) дія педагогічних методів на формування особистості майбутнього спеціаліста є більш ефективною, ніж на останніх курсах навчання (20–23 роки). Треба зазначити, що математичне навчання найбільше впливає на такі риси, як аналітичність мислення, технічні здібності та самостійність щодо прийняття рішень. Наші подальші наукові розвідки ми плануємо присвятити розробці організаційних форм і методів формування професійно значущих якостей майбутніх будівельників.

Література

1. Альбуханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избр. психол. тр. / К.А. Альбуханова-Славская. – М. ; Воронеж, 1999.
2. Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды : в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М., 1980. – Т. 2.
3. Андронов В.П. Психологические основы формирования профессионального мышления : пособие к спецкурсу / В.П. Андронов. – Саранск : МГУ, 1991 – 84 с.
4. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности / [под ред. Л.И. Анцыферовой]. – М., 1981.
5. Атутов П.Р. Проблемы психологического обеспечения подготовки молодежи к труду и выбору профессии / П.Р. Атутов, Е.А. Климов // Вопросы психологии. – 1984. – С. 13–19.
6. Борисюк А.С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.С. Борисюк ; Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004.
7. Бочкарева Г.А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов / Г.А. Бочкарева. – Калининград, 1985. – 262 с.
8. Жаренкова Р.А. Формирование профессионального технического мышления при обучении высшей математике / Р.А. Жаренкова // Проблемы учебно-воспитательного процесса : сб. научн. трудов. – Калининград, 1994. – С. 24–26.
9. Савіщенко В.М. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : дис. ... канд. наук : 13.00.04 / В.М. Савіщенко. – Запоріжжя, 2008.
10. Степанова Т.В. Педагогические условия формирования социально-психологической зрелости студентов: на прим. техн. ун-та : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.В. Степанова. – Кемерово, 1998.

ШЕВЧЕНКО Т.Ю.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИКА СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: СТАН, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасний стан соціально-економічного розвитку України характеризується значними змістовними й організаційними змінами, спрямованими на реформування та модернізацію національної системи освіти. Зазнають змін вимоги до освіти, по-новому трактуються її роль і місце в житті кожної людини, до функціонування загальноосвітнього навчального закладу, а отже, і до всіх учасників навчально-виховного процесу. Відтак, актуальною постає проблема постійного вдосконалення професійної компетентності вчителя, керівника загальноосвітнього навчального закладу. Тому вкрай необхідним є оновлення підходів до організації дієвої системи підвищення управлінської компетентності керівників освітніх закладів.

У педагогічній науці вчені розглядають різні аспекти підвищення компетентності педагога: управління процесом підвищення кваліфікації педагогічних працівників (Т. Бєседа, І. Жерносек, С. Крисюк); удосконалення змісту роботи з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (В. Бондар, М. Красовицький, В. Маслов); систему безперервної освіти педагогічних працівників (О. Галаган, Б. Гершунський, І. Жерносек, В. Маслов); удосконалення фахової та управлінської майстерності керівників шкіл (В. Бондар, Т. Волобуєва, Л. Даниленко, В. Маслов).

Ефективна реалізація мети й завдань управління сучасною школою безпосередньо залежить від компетентності її керівника, рівня сформованості його управлінських якостей та здатності до постійного самовдосконалення.

Результати педагогічних досліджень вітчизняних учених (В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, О. Зайченко, Л. Калініної, Н. Клокар, В. Лугового, В. Олійника, Н. Островерхової, В. Пікельної, В. Протасової та ін.) засвідчують,

що управління загальноосвітнім навчальним закладом у сучасних мовах є поліфункціональною професійною діяльністю, зміст якої виходить за межі педагогічних знань і вимагає оволодіння освітнім менеджментом.

Слід зазначити, що в наш динамічний час особливо зростає значення неперервної освіти. Україна, як держава, гарантує всім громадянам рівний доступ як до системи базової, професійної освіти, так і до системи неперервної професійної освіти. Адже саме останнє дає змогу кожній людині зберегти й поглибити свої професійні знання, вміння і навички, загальний рівень професійної культури.

Принцип неперервності є основним і для системи післядипломної педагогічної освіти, для процесу самовдосконалення.

Методологію неперервності в системі післядипломної педагогічної освіти обґрунтували такі українські вчені: Н. Бібік, І. Зязюн, В. Кремень, В. Олійник, Н. Протасова, М. Романенко, О. Савченко, В. Семиченко, Т. Сорочан, які зазначають, що донедавна функція післядипломної освіти в основному зводилася до підвищення кваліфікації. З огляду на це, не враховувались певні істотні фактори, які визначають тенденції розвитку сучасної освіти, а саме необхідність модернізації освіти і потреби професійного самовдосконалення особистості. Сучасні концепції післядипломної освіти ґрунтуються на визнанні пріоритетності особистості в процесі розвитку професіоналізму.

Сьогодні післядипломна освіта створює соціально-освітній простір, у якому може і має вдосконалюватися кожен професіонал, насамперед, управлінець.

Формування професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу – одна з актуальних проблем розвитку сучасної теорії та практики управління освітою.

Головні завдання розвитку освіти окреслені в законодавчих та нормативних документах про освіту (Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Державній національній програмі “Освіта”: Україна ХХІ століття”, Національній доктрині розвитку освіти та ін. Аналіз цих завдань змушує нас визнати, що проблема вдосконалення практики управління загальноосвітніми навчальними закладами в сучасних умовах розвитку освіти самовдосконалення керівників шкіл набуває особливого значення.

Мета статті – розглянути проблему оновлення підходів до підвищення професійної підготовки, професійного самовдосконалення та вдосконалення управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах; обґрунтувати необхідність надання цій роботі системного характеру, сформулювати організаційно-педагогічні умови професійного самовдосконалення керівника сучасної загальноосвітньої школи.

Практика показує, що ефективна діяльність сучасного загальноосвітнього навчального закладу значною мірою залежить від управлінських якостей керівника, його професійної компетентності.

Ми погоджуємося з думкою Л.І. Даниленко про те, що управлінська компетентність директора школи передбачає: знання теорії управління школою як відкритою складною соціально-педагогічною системою, законів, закономірностей, наукових підходів та принципів управління школою, шляхів їх реалізації, змісту управління школою, тобто класичних і модернізованих функцій управління; обізнаність у питаннях вітчизняних та зарубіжних технологій управління

педагогічними системами; володіння методами, засобами та механізмами управління школою; забезпечення комфортних умов життєдіяльності педагогічного й управлінського колективів; формування позитивного авторитету та іміджу закладу освіти в соціумі; матеріально-технічне забезпечення ефективного функціонування школи [5].

Не потребує доведення, що керівник сучасного загальноосвітнього закладу має постійно підвищувати свій професіоналізм, свою управлінську компетентність і культуру, забезпечувати при цьому високий науково-теоретичний та методичний рівень.

Як стверджує Л.І. Даниленко, директор сучасної школи – це не просто посада керівника, а й велике педагогічне мистецтво. Діяльність керівника будь-якого колективу складна і відповідальна, але в директора школи особлива місія. Сьогодні він покликаний поєднувати в одній особі вчителя, методиста, державного інспектора, господарника, організатора навчально-виховного процесу, чуйного й уважного наставника учнівського й дорослого колективу. Це вимагає не тільки всебічних знань, досконалого володіння наукою управління, а й високої професійної культури, справжньої самовідданості та безмежної відповідальності за доручену справу [5].

Керівник сучасного загальноосвітнього навчального закладу має володіти навичками нового мислення, пов'язаного з проникненням менеджменту в управлінську діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів [4, с. 7]. Ідеться про керівника, який здатен працювати відповідно до зростаючих потоків наукової інформації, що зростають, сприяти розвитку навчального закладу шляхом упровадження інноваційних освітніх технологій у всіх сферах навчально-виховного процесу, створювати організаційно педагогічні та психологічні умови для професійного зростання та самовдосконалення кожного члена педагогічного колективу.

На нашу думку, керівник загальноосвітнього навчального закладу – це кваліфікований компетентний педагог зі сформованими управлінськими компетенціями, який зобов'язаний підвищувати свою компетентність протягом усього періоду професійної діяльності, повинен досконало володіти основами управління, психології, економіки, менеджменту, бути лідером колективу.

Ми цілком поділяємо думку Н. Погрібної стосовно того, що сучасний керівник ЗНЗ повинен мати: високий рівень вербальності, емпатійності, комунікативності; відмінні організаторські, логічні та евристичні здібності; високі морально-вольові та світоглядні характеристики; естетичні смаки; достатні вміння щодо застосування сучасної аудіо- та комп'ютерної техніки; навички у виробленні колективного управлінського рішення; розвинуті вміння та навички щодо проведення основних управлінських заходів; досвід роботи в міжнародних та інноваційних проектах; власні друковані праці наукового характеру; чітко сформоване управлінське кредо; демократичний стиль керівництва [6, с. 17].

Очевидно, що саме система післядипломної педагогічної освіти в цілому є тією специфічною структурою, що забезпечує процес самовдосконалення педагогічних кадрів, у тому числі управлінських.

Сучасними характеристиками неперервної освіти керівника загальноосвітнього навчального закладу є гнучкість, розмаїтість, доступність у часі та просторі. Подібна освіта, крім необхідності адаптації до змін у фаховій діяльності,

перетворюється на процес безупинного розвитку людської особистості. Головною цінністю самоосвіти, як відомо, стає розвиток у людини здатності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на постійне професійне зростання, саморозвиток та самовдосконалення протягом усього життя.

На нашу думку, найважливішим завданням професійного зростання сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу має стати не тільки засвоєння фахових знань і поглиблення професійної компетентності, а й постійний розвиток управлінських якостей.

Освітніми напрямками організації самоосвіти керівника ЗНЗ задля постійного професійного зростання (за Т. Волобуєвою) можуть бути:

- визначення чітких особистісних цінностей та світоглядних установок;
- усвідомлення особистістю змісту управлінської праці;
- удосконалення навичок вирішення проблем;
- підвищення своєї інформаційної культури;
- розвиток навичок впливу на людей;
- розвиток здатності управляти собою;
- навчання утворювати колектив однодумців;
- розвиток свого творчого потенціалу;
- самостійне забезпечення своєї самоосвіти;
- складання програми навчання підлеглих [2, с. 6].

Загальноприйнятими, традиційними формами підвищення кваліфікації та вдосконалення управлінської компетентності керівників ЗНЗ є відповідні курси на базі Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти АПН України та обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Проходження такої курсової перепідготовки керівники закладів освіти здійснюють, як правило, один раз на п'ять років, перед атестацією за місцем роботи. Це свідчить про те, що процес удосконалення управлінської майстерності відбувається уніфіковано й ситуативно, практично відсутня система вдосконалення професійного розвитку керівників шкіл, не поглиблюються знання в окремих сферах управлінської діяльності упродовж усієї професійної діяльності директорів шкіл, не враховуються особливості регіону.

Таким чином, виникає суперечність між гострою потребою в професійно підготовлених директорах шкіл, які здатні ефективно працювати в сучасних умовах постійної модернізації вітчизняної освіти, здійснюючи висококваліфіковане керівництво, та епізодичністю підвищення їх управлінської компетентності на базі ОППО, відсутністю належних умов для її системного формування й підвищення на місцевому рівні. Тому, на нашу думку, стратегічним завданням реформування системи післядипломної педагогічної освіти як однієї з ланок безперервної педагогічної освіти є створення умов для постійного, динамічного підвищення освітнього та кваліфікаційного рівня керівників шкіл на місцях, в умовах діяльності районних методичних об'єднань керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Одну з основних переваг такої форми вдосконалення управлінської компетентності керівників закладів загальної середньої освіти ми вбачаємо в тому, що засідання районного методичного об'єднання директорів шкіл проводиться не менше ніж чотири рази на рік і ґрунтується на результатах діагностування управлінської компетентності учасників методоб'єднання. Нау-

ково-методична робота регіонального об'єднання директорів шкіл має більш особистісний, індивідуальний характер і, на нашу думку, позитивно впливає на формування та розвиток відповідних управлінських компетенцій кожного окремо взятого керівника, його безперервне професійне самовдосконалення.

Ми переконані, що місією районного методичного об'єднання керівників загальноосвітніх навчальних закладів є формування свідомої потреби кожного керівника школи до підвищення власної управлінської компетентності упродовж усієї професійної діяльності.

До основних завдань, що мають реалізуватись методичним об'єднанням, ми відносимо:

- забезпечення неперервного професійного розвитку керівників системи загальної середньої освіти;
 - здійснення наукового супроводу інновацій у цілому та в управлінській сфері зокрема;
 - сприяння розвитку системи загальної середньої освіти в регіоні;
 - впровадження андрагонічних засад у післядипломну педагогічну освіту.
- Пріоритетними напрямками діяльності методоб'єднання ми вважаємо:
- підготовку керівників загальноосвітніх навчальних закладів до роботи в умовах модернізації та реформування вітчизняної освіти;
 - науково-методичний супровід післядипломної педагогічної освіти на місцевому рівні;
 - забезпечення якості неперервної професійної освіти управлінців в галузі загальної середньої освіти;
 - системний розвиток професіоналізму управлінської діяльності;
 - забезпечення оптимального особистісно зорієнтованого підходу в організації діяльності районного методичного об'єднання директорів шкіл.

При плануванні роботи районного методичного об'єднання, на нашу думку, може бути взятий (як варіант) фрагмент програми підвищення кваліфікації директорів освітніх установ, запропонованої В.М. Лізинським, оскільки вона охоплює практично всі аспекти діяльності керівника освітньої установи на сучасному етапі розвитку галузі:

1. “Документальне забезпечення освітнього процесу. Статут школи. Піклувальна рада школи. Педагогічна та методична рада школи.
2. Діагностика, аналіз, організація внутрішнього шкільного контролю. Функціонал директора школи. Керування навчально-виховним процесом.
3. Види, типи, форми освітніх установ. Стандарти освіти. Авторська школа. Зміст освіти. Навчальні плани. Керування інноваційними процесами в школі.
4. Планування роботи школи. Планування діяльності громадсько-педагогічних формувань школи. Проектувальна діяльність школи. Освітня програма та програма розвитку школи.
5. Підвищення кваліфікації педагогів. Атестація школи й педагогічних кадрів. Організація педагогічної творчості.
6. Організація методичної, науково-дослідної та експериментальної роботи в школі” [3, ст. 154].

Для визначення реального рівня сформованості управлінських компетенцій керівника закладу освіти варто скористатись методикою діагностики управлінсь-

кої компетентності директора школи, запропонованої В. Лавруком [4, с. 28–82]. Її сутність полягає у вивченні реального рівня розвитку управлінських якостей кожного директора школи та необхідності здійснення оптимального планування роботи з метою їх умотивованого самовдосконалення певних управлінських компетенцій. Це дасть можливість планувати роботу районного методичного об'єднання на основі діагностування всіх його учасників. Таким чином, планування буде не формальним, а об'єктивним, спрямованим на вирішення саме тих питань, які є актуальними для кожного учасника методоб'єднання. Як наслідок, підвищення кваліфікації директорів загальноосвітніх шкіл шляхом системного вдосконалення їх управлінської компетентності буде більш умотивованим, що, безумовно, є необхідною умовою професійного самовдосконалення.

На наше глибоке переконання, науковий супровід професійного самовдосконалення директора школи в умовах діяльності районного методичного об'єднання є однією з форм активного безперервного професійного самовдосконалення кожного керівника загальноосвітнього навчального закладу, що дасть змогу здійснювати професіоналізацію управлінців у галузі освіти на місцях.

Оновлення та збагачення підходів до підвищення професійної підготовки й удосконалення управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах, його неперервного професійного зростання, на нашу думку, полягає в наданні цій роботі системного характеру через використання такої форми активного безперервного навчання, як районне методичне об'єднання керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

На наше глибоке переконання, до найбільш ефективних форм професійної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів, їх професійного зростання треба віднести навчання директорів шкіл у магістратурі, аспірантурі, докторантурі, співпрацю з науковцями.

Очевидно, що професійна підготовка, професійний розвиток та безперервне професійне самовдосконалення керівників сучасних загальноосвітніх навчальних закладів є ключовим фактором модернізації системи освіти.

Висновки. Дослідивши проблему оновлення підходів до підвищення професійної підготовки та вдосконалення управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, їх постійного професійного самовдосконалення на сучасному етапі розвитку суспільства, ми обґрунтували необхідність надання цій роботі системного характеру, зокрема, шляхом використання форми активного безперервного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти та припускаємо, що професійне самовдосконалення керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти буде ефективним за таких організаційно-педагогічних умов:

- визнання керівниками загальноосвітніх навчальних закладів свого неперервного професійного зростання та професійного самовдосконалення особистісною цінністю;
- науковий супровід професійного зростання та самовдосконалення керівників загальноосвітніх навчальних закладів;
- врахування особливостей організації післядипломного педагогічного процесу, спрямованої на безперервне професійне самовдосконалення керівників загальноосвітніх навчальних закладів;

- цілеспрямована організація й оновлення змісту системи післядипломної педагогічної освіти з метою підготовки та професійного зростання керівників загальноосвітніх навчальних закладів;
- стимулювання в керівників шкіл розвитку мотивів системного професійного зростання.

Література

1. Болгарина В.С. Культурологічний підхід до управління школою / В.С. Болгарина. – Х. : Основа, 2006. – 112 с.
2. Волобуєва Т.Б. Самоосвітня діяльність керівника / Т.Б. Волобуєва. – Х. : Основа, 2005. – 96 с.
3. Лізинський В.М. Директор школи та громадсько-педагогічне керування навчально-виховним процесом у школі : посібник для директорів шкіл / В.М. Лізинський. – Х. : Веста : Ранок, 2007. – 160 с.
4. Лаврук В. Діагностика управлінської компетентності директора школи / В. Лаврук. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с.
5. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. / за ред. Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с.
6. Погрібна Н. Управління школою по-новому ... / Н. Погрібна. – К. : Шк. світ, 2009. – 112 с.

ШКІЛЬОВА Г.М.

ОБГОВОРЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АНАЛІТИКО-ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП ДОСЛІДЖЕННЯ

Зміни в економічному та суспільно-політичному устрої України вимагають від школи перегляду ціннісних пріоритетів, цільових установок і педагогічних засобів. Акцент переноситься на виховання вільної особистості, формування в дітей здібності самостійно мислити, здобувати знання та застосовувати їх, ретельно обмірковувати та приймати зважені рішення, чітко планувати свої дії. Виховання комунікативних навичок, толерантності, інтелектуальних і дослідницьких умінь стає актуальним завданням сучасної освіти. Все це передбачає ознайомлення з принципово новим колом уявлень, понять та методів, які суттєво залежать від науково-технологічних досягнень та перспектив сучасності [7, с. 3]. Великі можливості в цьому плані відкриває метод проектів як система засобів, що органічно впливають на всебічний розвиток якостей особистості.

Вміння організовувати проектну діяльність молодших школярів є показником високої кваліфікації вчителів початкових класів. Оволодіння знаннями про метод проектів означає вміння особистості адаптуватися до умов, які швидко змінюються в житті людини постіндустріального суспільства.

Відмінність методу проектів полягає в тому, що він обов'язково передбачає застосування засвоєних теоретичних знань, даних спостережень, лабораторних та експериментальних робіт при створенні конкретного продукту і його захисту в процесі презентації та дискусії. Дидактична мета проекту завжди пізнавальна – оволодіння новими знаннями та практичними вміннями, формування критичного мислення через самостійну дослідну, пошукову діяльність. Це оволодіння вмінням працювати з інформацією, застосовувати знання на практиці [10, с. 235–236].

Методу проектів присвячено багато праць вітчизняних і зарубіжних науковців. Дослідники розробили класифікації та типологічні ознаки проектів (Е.Г. Арванітопуло, Є.С. Полат), визначили етапи проектів і їх структуру (В.В. Гузеєв, Г.К. Селевко, І.Д. Чечель), розробили психолого-педагогічні умови

впровадження методу проектів у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи (Е.Г. Арванітопуло, Н.Ю. Пахомова, М.Л. Пелагейченко, Т.Ю. Подобедова, Н.І. Поліхун, Н.Б. Самойленко, С.М. Ящук) та вищих навчальних закладів (В.Ю. Стрельников), досліджено умови формування професійної компетенції засобами методу проектів (М.В. Елькін), виявили особливості проектування виховного процесу (О.М. Коберник, І.І. Коновальчук, Є.Ю. Литвиновський).

Використання методу проектів в освіті не тільки змінює характер діяльності учнів, а й висуває якісно нові вимоги до підготовки вчителя.

Проблемі підготовки вчителів до використання методу проектів у професійній діяльності присвячено чимало досліджень. У них розкрито принципи, зміст і методику підготовки вчителя, але проблема підготовки вчителів початкових класів до застосування методу проектів у професійній діяльності висвітлено недостатньо. Н.Б. Самойленко, досліджуючи проблему підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до застосування методу проектів у професійній діяльності, виявила, що більшість учителів, які працюють сьогодні, не готові до його використання в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Дослідниця звертає увагу на те, що існують суперечності між потребою загальноосвітньої школи в учителях, здатних використовувати метод проектів у навчальному-виховному процесі, наявністю соціального замовлення на таких вчителів і невідповідністю більшості майбутніх фахівців до практичної реалізації цієї потреби [12].

Пошук можливих шляхів вирішення цієї суперечності зумовив формування наукової проблеми, яка полягає в підготовці майбутніх учителів початкових класів до організації проектної діяльності молодших школярів, враховуючи історичні надбання з методу проектів.

Мета статті – розкрити результати аналітико-підготовчого етапу дослідження з підготовки майбутнього вчителя до організації проектної діяльності.

Для проведення пілотного експерименту зі 42 студентами третього курсу спеціальності “Початкове навчання” Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького розроблено систему навчальних вправ з метою виявлення в майбутніх фахівців рівня сформованості умінь використовувати теоретичні основи методу проектів у навчально-виховному процесі початкової школи. Провідну роль у формуванні умінь майбутнього вчителя відіграють навчальні вправи, які майбутні вчителі виконують у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі.

Майбутнім учителям було запропоновано дві групи навчальних вправ. Першу групу становлять вправи на формування дослідницьких умінь, а саме: на визначення причинно-наслідкових зв'язків, на аналіз природних/неприродних явищ, на порівняння/зіставлення природних/неприродних об'єктів тощо. Другу групу становлять вправи на вміння визначити головну ідею тексту, анотувати навчальний текст, читати карти, схеми тощо з позиції вимог методу проекту.

Дидактичною основою для створення системи навчальних вправ обрано підручники для початкової школи з предмета “Я і Україна” для 3 і 4 класів та підручники з дисциплін загальнонавчальної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз результатів пілотного експерименту показав, що майбутні вчителі початкових класів мають труднощі із завданнями, пов'язаними з аналізом, узагальненням фактів. Їм складно лаконічно висловлювати свої думки, виділяти

головне. Це дає підстави вважати, що наявність системи вправ для формування вмінь майбутніх учителів, необхідних для впровадження проектної діяльності молодших школярів у навчально-виховний процес початкової школи, є нагальною потребою сучасних вищих педагогічних навчальних закладів.

Пілотний експеримент також містив анкетування майбутніх учителів початкових класів з дидактики, з навчальної дисципліни “Технологія вивчення галузі “Людина і світ”, нормативно-розпорядчих документів. За результатами анкетування теоретичних знань з дидактики та окремих методик, майбутні учителі початкових класів – випускники (2007, 2008 рр.) відображають розуміння завдань удосконалення національної освіти (68%), педагогічних проблем навчання молодших школярів у світлі державних нормативних національних документів та програм (71%); демонструють оволодіння теоретико-педагогічними, історико-педагогічними і методичними аспектами навчання молодших школярів (59%) можуть підтвердити теоретичні положення прикладами та ілюстраціями із сучасної масової практики навчання, з особистого досвіду проходження педагогічної практики (53%). Випускники – майбутні вчителі початкових класів володіють культурою педагогічного мислення: гнучкість, альтернативність, креативність, вміння знаходити та вирішувати суперечності на прикладах типових завдань (44%).

Майбутні вчителі початкових класів можуть розкрити основи та методологічні категорії дисциплін педагогічного циклу, закономірності розвитку й соціального формування особистості, суть, мету, форми та методи навчання, про що свідчать протоколи державних екзаменаційних комісій з педагогіки та запитання, які були внесені під час проведення іспиту за 2006/07 н. р., 2007/08 н. р. На певному рівні випускники володіють знаннями з дидактики початкової школи. Вони засвоїли методи, форми, засоби розумового виховання дітей молодшого шкільного віку. Майбутні вчителі початкових класів можуть планувати педагогічну роботу з молодшими школярами, але не відзначають ідеї дитиноцентризму, недостатньо висвітлено дієвий компонент організації навчання молодших школярів, про що свідчать матеріали педагогічних практик у загальноосвітніх школах, у початковій школі, які зберігаються на кафедрі МДПУ (м. Мелітополь). Випускники розуміють, як реалізувати диференційований підхід до дітей, керувати їх поведінкою, знаходити найбільш дієві засоби педагогічного впливу. На рівень професійної підготовки вплинули педагогічні практики в початкових школах (330 годин), що були спрямовані на формування системи педагогічних умінь, навичок використовувати теоретичні знання в організації процесу навчання в школі I ступеня.

Аналіз структури конспектів з технології вивчення галузі “Людина і світ” свідчить, що майбутні вчителі початкових класів в основному володіють методами, формами, засобами формування знань дітей молодшого шкільного віку. Було проаналізовано 75 конспектів уроків, які склали майбутні вчителі початкових класів у період проходження педагогічної (виробничої) практики (36 год). Конспекти проаналізовані з позиції програмних вимог (які зберігаються в матеріалах педагогічних практик на кафедрі початкової освіти МДПУ). Аналіз конспектів уроків відображає той факт, що вони були складені традиційно, але недостатньо висвітлювали розгляд питань з проектної діяльності молодших школярів, застосування методу проектів у навчанні. Бесіди з випускниками спеціальності

“Початкове навчання” відображають той факт, що не дуже чітко вони уявляють наукові основи проектної діяльності, тобто історію питання, функції, етапи роботи над проектом; не можуть усно зробити порівняльний аналіз організації проектної діяльності, які існують в Україні та Росії; не розкривають конкретних педагогічних умов, які позитивно впливають на організацію проектної діяльності молодших школярів; з великими труднощами називають типи та види проєктів, презентації й очікувані результати.

Таким чином, у випускників спеціальності “Початкове навчання” недостатньо сформовано гностичні, орієнтаційно-пошукові, прогностичні, структурно-змістові, контрольно-операційні функції з організації проектної діяльності, тому що, на нашу думку, не створено системи формування загальних способів дій, професійно орієнтованих умінь, спеціальних контрольно-оцінних умінь у процесі роботи над різними типами та видами шкільних проєктів.

Ми проаналізували складність завдань, обґрунтованість використання дидактичного матеріалу для реалізації освітніх, розвивальних, виховних цілей, їх відповідність Базовим стандартам початкової школи (2005 р.) завданням шкільної програми 1–4 класів, нормативним вимогам.

На підставі співбесіди з випускниками спеціальності “Початкова освіта” перевірено їхнє знання регламентаційних документів, а саме: листа Міністерства освіти і науки України “Про організацію навчально-виховного процесу у 1 класі” від 24.07.2001 р. № 1/9-266, Наказу Міністерства освіти і науки України “Про Типові навчальні плани початкової школи з навчанням українською та мовами національних меншин” від 01.03.2004 р. № 162 та ін. Більшість майбутніх учителів початкових класів знає нормативні регламентаційні документи (54%). Як додатковий метод дослідження застосовано бесіду за планом, написаним заздалегідь викладачем-експериментатором, з фіксованою кількістю питань з нормативно-правової бази. Ми ретельно працювали над запитаннями, дотримувалися таких правил: доступність для розуміння, однозначність, ясність. Стежили, щоб запитання не містили відвертого навіювання, а викликали інтерес та бажання відповідати випускникам. Бесіда була проведена у вільній формі, без запису відповідей майбутніх фахівців.

У нашому дослідженні було також використано такий метод, як анкетування, який передбачав збір матеріалу і був застосований для отримання нових даних, які в бесіді неможливо було виявити.

Додатково проведено анкетування 57 майбутніх учителів початкових класів (випуск 2006/07 н. р.) на знання основних нормативних документів, що регламентують функціонування початкової школи (Наказ Міністерства освіти і науки України “Прийом дітей до 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів” від 06.05.2001 р. № 365, лист Міністерства освіти і науки України “Про тривалість уроків у початковій школі” від 27.10.1999 р. № 1/9-419, лист Міністерства освіти і науки України “Про організацію навчання учнів 1 класу на базі дошкільного навчального закладу” від 18.06.2001 р. № 1/9-231, спільний наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України “Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи” від 12.07.2002 р. № 401/52, лист Міністерства освіти і науки України “Про обсяг та характер домашніх завдань для учнів початкової школи” від 29.12.2001 р. № 1/9-468 та ін.).

Результати анкетування були задовільними. Тому ми не плануємо включати до експериментальних програм нормативні документи та їх вивчення.

Аналіз науково-методичних, практикоорієнтованих матеріалів з педагогіки виявив таке: при викладанні дидактики у темах не зазначено питання про діяльнісно орієнтовану технологію, в основу якої покладено метод проектів (Наказ МОНУ № 612, 2007 р.), організацію проектної діяльності молодших школярів; немає системи розроблених завдань із самостійної позааудиторної роботи майбутніх фахівців з учнівськими проектами; на практичних заняттях та семінарах не розглядається питання про сутність, особливості проектної діяльності, про форми організації, методи та дидактичні засоби реалізації учнівських проектів. Педагогічна практика також не передбачає опрацювання проектної діяльності молодших школярів. Це зумовлює дуже велику суперечність між навчанням у ВНЗ та результатами аналізу масової шкільної практики у школах І ступеня, перепідготовкою учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти, системою наукових досліджень щодо організації проектної діяльності в основній та старшій школі.

Аналіз документів, результатів співбесід аналітико-підготовчого етапу свідчать про те, що випускники спеціальності “Початкове навчання” недостатньо оволоділи функціями з організації проектної діяльності, недостає сформована системи дій та вмій.

Узагальнюючи результати першого етапу дослідження, ми робимо висновки та уточнюємо свої експериментальні дії на наступний етап роботи.

Висновки. Процес підготовки майбутніх фахівців до організації проектної діяльності молодших школярів та застосування історичного надбання з методу проектів у роботі з учнями початкової школи вимагає розробки системи навчальних вправ для формування системи дослідницьких, комунікативних умінь для успішної організації навчально-виховного процесу за методом проектів у школі І ступеня. Необхідно сформувати гностичні, орієнтаційно-пошукові, прогностичні, структурно-змістові, контрольні-операційні функції в майбутнього вчителя початкових класів з організації проектної діяльності на підставі системи професійно орієнтованих умінь, а саме:

- гностичні дії: аналіз та систематизація навчальної інформації;
- орієнтаційно-пошукові дії: головна ідея навчального тексту;
- прогностичні дії: передбачення дій молодших школярів та наслідки їх результатів (на підставі ознайомлення із педагогічною ситуацією);
- структурно-змістові дії: складання розгорнутого плану за навчальним текстом;
- контрольні-оцінні дії: аналіз педагогічної ситуації за чіткими критеріями та показниками.

Література

1. Арванітопуло Е.Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” / Е.Г. Арванітопуло. – К., 2006. – 24 с.
2. Гузєєв В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузєєв. – М. : Народное образование, 2000. – 240 с.
3. Елькін М.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М.В. Елькін. – К., 2005. – 20 с.

4. Коберник О.М. Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / О.М. Коберник. – К., 2000. – 35 с.
5. Коновальчук І.І. Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / І.І. Коновальчук. – К., 2005. – 29 с.
6. Литвиновський Є.Ю. Формування в офіцерів структури виховної роботи збройних сил України вмінь проектування виховного процесу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Є.Ю. Литвиновський. – К., 2003. – 22 с.
7. Пахомова Н.Ю. Учебные проекты: методология поиска / Н.Ю. Пахомова // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 41–45.
8. Пелагейченко М.Л. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика трудового навчання” / М.Л. Пелагейченко. – К., 2006. – 21 с.
9. Подобєдова Т.Ю. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т.Ю. Подобєдова. – Луганськ, 2005. – 21 с.
10. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / [Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др. ; под ред. Е.С. Полат]. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
11. Поліхун Н.І. Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі навчання фізики з використанням проектної технології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання фізики” / Н.І. Поліхун. – К., 2007. – 24 с.
12. Самойленко Н.Б. Підготовка вчителів гуманітарних дисциплін до застосування методу проектів у професійній діяльності : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.Б. Самойленко. – К., 2008. – 276 с.
13. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : у 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
14. Стрельников В.Ю. Теоретичні засади проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В.Ю. Стрельников. – К., 2007. – 43 с.
15. Чечель И.Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов / И.Д. Чечель // Директор школы. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
16. Ящук С.М. Організація проектної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика трудового навчання” / С.М. Ящук. – К., 2004. – 21 с.

ШУРКО Г.К.

КОНЦЕПЦІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ

Актуальність досліджуваної проблеми пов’язана з тим, що у зв’язку з необхідністю ринкового розвитку держави важливого значення набуває використання наукових досягнень у реальному секторі економіки, тому підготовка висококваліфікованих спеціалістів, конкурентоспроможних на ринку праці, компетентних, відповідальних, які вільно володіють своєю професією й орієнтуються в суміжних галузях знань, здатні до ефективної праці за спеціальністю на рівні світових стандартів, готові до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності в умовах нової освітньої парадигми, “освіта впродовж життя” стає життєво необхідною.

Різні аспекти функціонування системи неперервної освіти висвітлено в працях Ю.К. Бабанського, М.Б. Євтуха, І.А. Зязюна, І.Я. Лернера, П.І. Підкасистого, І.П. Підласого.

Проблеми цілеспрямованої професійної підготовки старшокласників, підготовку їх у ліцеях як в освітніх навчальних закладах нового типу для вступу до вищих навчальних закладів досліджували В.М. Алфімов, В.І. Костенко, П.І. Сікорський.

Мета статті полягає в висвітленні розробленої концепції неперервної професійної підготовки майбутнього інженера-будівельника.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. світ став свідком різкого прискорення соціокультурного розвитку, інформаційного насичення всіх сфер життєдіяльності людини, їх ускладнення, що зробило наявним відставання темпів накопичення соціального досвіду протягом життя однієї людини. Потреба в освіті як у засобі посилення адаптаційних можливостей людини у зв'язку з різко прискорюваним темпом життя перетворює її в неперервний процес.

Розвинуті країни світу вже вступили в “епоху знань” з усіма культурними, економічними, соціальними наслідками, що звідси випливають. Успішний перехід до економіки й суспільства, які засновані на знанні, життя людини в інформаційному суспільстві повинні супроводжуватися процесом неперервної освіти. “Навчання протягом життя” – ось формула однієї з найважливіших світових тенденцій сучасного етапу розвитку освіти.

Таким чином, неперервна освіта стає основоположним принципом існування глобальної освітньої системи, у якій людина перебуває і з якою контактує протягом усього свого життя.

На думку професора П.І. Підкасистого, “той факт, що процес становлення особистості свідомо й підсвідомо відбувається безперервно при навчанні в навчальних закладах різних ступенів, шляхом самоосвіти, на роботі, у спілкуванні з батьками, однолітками, вказує на неперервний характер освіти протягом усього життя та зумовлює необхідність створення умов для задоволення освітніх потреб особистості на всіх вікових етапах.” [5, с. 62].

Таким чином, на початку ХХІ ст. концепція освіти протягом усього життя набуває ключового значення й цілком закономірно постає питання про необхідність створення системи неперервної освіти, переходу до нової парадигми освіти – “освіта протягом усього життя”.

Набула актуальності й розробка національної освітньої парадигми неперервної освіти, формування певної системи, яка буде регламентувати неперервну освіту.

Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті [3] зазначено, що:

- необхідною є наступність етапів освіти й неперервність навчання упродовж них;
- потребує вдосконалення система неперервної освіти особистості впродовж життя;
- інтеграція української освіти в європейський та світовий освітній простір передбачає наступність профільної школи й вищого навчального закладу.

Неперервна освіта охоплює все життя людини, всі форми та типи освіти, які здобуває людина після завершення традиційної освіти, це процес зростання освітнього (загального та професійного) потенціалу особистості протягом усього життя, який є організаційно забезпеченим системою державних і громадських інститутів та відповідає вимогам особистості й суспільства.

На думку В.М. Кожевникова [2], необхідність неперервної освіти зумовлена прогресом науки й техніки, широким застосуванням інноваційних технологій. Тому розбудова національної системи освіти неможлива без взаємоузго-

дженого перегляду змісту освіти в усіх її ланках і на всіх її етапах, без реалізації наступності профільної школи та вищого начального закладу як основи для вирішення проблем, пов'язаних з упровадженням нової освітньої парадигми; без реалізації принципу неперервності та цілісності освіти й принципу наступності загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки старшокласників і професійної підготовки студентів.

Тому в Законі України “Про освіту” [1] підкреслено, що саме наступність є однією з обов'язкових умов здійснення неперервності здобуття знань, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних щаблях освіти.

Все більшого суспільного визнання набуває концепція неперервної професійної освіти, яка реалізується як у традиційних формах навчання, так і в різних формах відкритої, дистанційної, додаткової й корпоративної освіти.

Метою неперервної професійної освіти є не людина сама по собі, а людина, яка спроможна створювати нове, вдосконалювати культуру кожним професійним або соціальним успіхом, яким би він не був – малим чи великим.

Підкреслимо, що неперервна професійна освіта – це процес зростання освітнього, професійного, соціального, культурного потенціалу особистості протягом життя, який організаційно забезпечений системою державних і суспільних інститутів, відповідає потребам особистості й суспільства.

Фактом є те, що неперервна професійна освіта являє собою систему, а основним фактором, який надає їй усіх ознак системи, слугує суспільна потреба в постійному розвитку особистості кожної людини. Цим визначається впорядкування множини освітніх структур – основних і паралельних, базових і додаткових, державних і суспільних, формальних і неформальних. Їх взаємозв'язок і взаємозумовленість, взаємна субординація за рівнями, координація за напрямленістю та призначенням, забезпечення взаємодії між ними перетворюють усю сукупність таких структур у єдину систему.

Для кожної людини неперервна професійна освіта має виступати як процес формування й задоволення її пізнавальних і духовних потреб, розвиток здатків і здібностей у мережі державно-суспільних навчальних закладів та шляхом самоосвіти.

Для держави неперервна професійна освіта є провідною сферою соціальної політики із забезпечення сприятливих умов для суспільного й професійного розвитку кожної людини.

Для світової спільноти неперервна професійна освіта виступає засобом збереження, розвитку та взаємозбагачення національних культур і загальнолюдських цінностей, важливим фактором та умовою міжнародного співробітництва у сфері освіти й вирішення глобальних завдань сучасності.

Зауважимо, що до поняття неперервної професійної освіти тісно примикає поняття відновлюваної освіти, яке означає здобуття освіти “частинами протягом усього життя, відхід від практики тривалої освіти в навчальному закладі, чергування освіти з іншими видами діяльності, головним чином, з працею...” [4, с. 168].

Однією з важливих умов реалізації завдання побудови системи неперервної професійної освіти є забезпечення наступності її щаблів, бо перехід до неї

спричинює чималі зміни в традиційній методичній системі навчання, які визначають нові фактори та створюють нові умови реалізації наступності в навчанні.

Перш за все, підкреслимо неминуче зростання тривалості й “питомої ваги” етапів самоосвіти в системі неперервної професійної освіти. При цьому мова йде не тільки про самоосвіту як вид освітньої діяльності, який є характерним для задоволення індивідуальних пізнавальних інтересів, для системи підвищення кваліфікації або додаткової освіти, а й про суттєве зростання обсягу самостійної навчальної діяльності студентів.

Таким чином, при переході до неперервної професійної освіти актуалізується завдання формування навичок самостійної пізнавальної і практичної діяльності тих, хто навчається. Основною метою навчального процесу стає не тільки засвоєння знань, а й оволодіння засобами цього засвоєння, розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу тих, хто навчається.

Здійснення неперервної професійної освіти неможливо без індивідуалізації навчання, забезпечення можливості побудови для кожної людини індивідуальної освітньої траєкторії в освітньому просторі регіону, країні, а з урахуванням глобальних процесів – і світу. Це потребує нових підходів у розробці навчальних планів, програм, принципів організації освітнього процесу.

Як зазначає Л.О. Філатова [6], у системі неперервної професійної освіти між кожними взаємозалежними компонентами має бути здійснена наскрізна і вертикальна, і горизонтальна інтеграція, яка забезпечуватиме послідовність, системність та цілісність процесу формування особистості, наступність її загальної й різнорівневої професійної освіти. Реалізація неперервної професійної освіти визначає, таким чином, необхідність наступності її шаблів не тільки на рівні змісту освіти, а й на рівні всіх інших компонентів методичної системи навчання – методів, організаційних форм, засобів і технологій навчання. Це одна з важливих умов ефективного здійснення наступності її окремих шаблів.

Більш детально зупинимося на стані інженерної освіти в цілому й інженерно-будівельної освіти зокрема.

У всьому світі визнається важливість інженерної діяльності в різних галузях для стабільного економічного розвитку, яка має забезпечити усунення розриву між обсягом і рівнем уже отриманих і перевірених науково-технічних досягнень, їх застосуванням на діючих підприємствах у різних галузях народного господарства. Тому готовність до ефективної діяльності сучасних інженерних кадрів є одним із вирішальних факторів успіху підприємства, галузі, регіону, суспільства й держави в цілому.

Всебічна оцінка сьогоденної ситуації спонукає шукати нові підходи до якісної зміни стану інженерно-будівельної освіти.

Українська інженерно-будівельна освіта повинна стати сучасною освітою, яка відповідає світовим вимогам, і готувати відповідні інженерно-будівельні кадри, а це можливо лише шляхом цілеспрямованого формування в майбутнього інженера-будівельника готовності до успішної професійної діяльності, що, у свою чергу, можна реалізувати шляхом розробки та впровадження такої системи професійної підготовки, яка даватиме змогу в неперервному навчальному процесі реалізовувати освітні програми різного рівня в постійному єднанні теоретичної і практичної професійної підготовки.

Згідно з існуючим поділом системи неперервної професійної освіти на дві підсистеми, ми і в системі неперервної інженерно-будівельної освіти також можемо виділити такі підсистеми:

- формальна інженерно-будівельна освіта, яка вирішує завдання підвищення рівня освіти в стаціонарних навчальних різнорівневих закладах (так звана неперервність по вертикалі);

- інженерно-будівельна освіта, яка спрямована на підвищення кваліфікації, розширення профілю, перекваліфікацію на основі професії, якою працівник уже володіє, здобуття додаткової професії без урахування попереднього професійного досвіду в ході професійної підготовки (так звана неперервність по горизонталі).

Згідно з двома вказаними підсистемами професійно-особистісний розвиток майбутнього інженера-будівельника здійснюється за обома напрямками (по вертикалі й горизонталі) і включає в себе три етапи:

- етап, пов'язаний з освітою допрофесійною (профільне навчання в старших класах загальноосвітніх середніх навчальних закладів);

- етап, пов'язаний із набуттям професійної інженерно-будівельної освіти;

- етап, пов'язаний із різними формами післядипломної інженерно-будівельної освіти.

На першому етапі відбувається ознайомлення з майбутньою професійною інженерно-будівельною діяльністю, виявляються мотивації, нахили, особистісні якості, здатність працювати в рамках майбутньої професії. Другий етап включає в себе професійне й особистісне входження в реальну інженерно-будівельну діяльність: розвиток функціонально-рольової готовності до неї, формування та корекцію професійно-ціннісної орієнтації, мотивації, якостей, властивостей особистості, які сприяють успішній діяльності; становлення й розвиток професійної свідомості та самосвідомості. Третій етап передбачає більш глибокий розвиток особистісно-професійного потенціалу інженера-будівельника, вдосконалення особистості професіонала.

Стрижневими ідеями концепції неперервної інженерно-будівельної підготовки є такі принципи, як: системність, неперервність, інтеграція і диференціація різноманітних елементів системи неперервної професійної освіти; паралельність реалізації різних видів освіти, багаторівневості професійних освітніх програм, доповнюваність базової та післядипломної освіти, маневреність професійних освітніх програм.

Більш детально зупинимося на характеристиці концепції неперервної інженерно-будівельної підготовки.

Основою для інженерно-будівельної освіти слугує певна освітня стартова основа, яка має дві складових: загальноосвітню підготовку й початкової професійну підготовку, яка, згідно з концепцією профільної освіти, надається в рамках відповідного профільного навчання. Загальна освіта має забезпечувати:

- досить високий рівень соціалізації молоді і, хоча б частково, її життєве і професійне самовизначення;

- досить високий рівень пізнавальних умінь і навичок, стійку звичку вчитися, займатися самоосвітою;

– досить високий рівень мовної підготовки, при цьому передбачається знання як державної мови, так і однієї або декількох іноземних, а також знання таких, на перший погляд, специфічних мов, як математична, інформаційна, графічна (мова креслень).

Під початковою професійною підготовкою в рамках відповідного профільного навчання слід розуміти, на наш погляд, навчання, яке забезпечує розвиток на відповідному рівні знань, умінь, первинних навичок, які, по-перше, дадуть змогу учневі виконувати певну кваліфіковану роботу; по-друге, продовжити професійне навчання, рухаючись або по горизонталі, або по вертикалі в освітньому просторі неперервної інженерно-будівельної підготовки.

Неперервна інженерно-будівельна підготовка передбачає наявність багаторівневих освітніх програм, а отже, наявність багатьох рівнів та ступенів освіти. При цьому цілком зрозуміло, що чим більше буде в системі освіти завершених рівнів і ступенів, які, у свою чергу, будуть підкріплені відповідними державними кваліфікаційними документами, тим більше буде в особистості для вибору освіти, яка в умовах, що склалися, буде для неї посилюючою. Зрозуміло, що такий покроковий поступ в інженерно-будівельній підготовці дасть людині змогу змінювати, в разі потреби, параметри своєї індивідуальної освітньої траєкторії з малими збитками, це по-перше, а по-друге, цілі на кожному рівні, кожному ступені мають бути узгодженими між собою і, звісно, між рівнями та ступенями повинні виконуватися умови послідовності й наступності за всіма параметрами навчання.

Для успішного функціонування неперервної інженерно-будівельної підготовки освітні програми за всіма напрямками підготовки мають бути послідовним й наступними, причому як за рівнем складності й глибини викладання певного предмета на різних рівнях, або ступенях, так і в плані методів, засобів навчання, освітніх технологій. Для цього необхідна наскрізна стандартизація освітніх програм, яка базується на єдиних цілях усієї системи неперервної інженерно-будівельної підготовки. Уже зараз є приклади того, коли навчальні заклади самі вибудовують наступність освітніх програм через створення наступних навчальних планів і програм, через спільне навчання здібних учнів і студентів. Як приклад можна навести спільну навчально-виховну діяльність Донбаської національної академії будівництва і архітектури разом з архітектурно-будівельним ліцеєм, який входить до структури академії як внутрішній підрозділ, і Дружківським технікумом комунального господарства.

Функціонування неперервної інженерно-будівельної підготовки потребує також маневреності освітніх програм, яка полягає в можливості здобути паралельну освіту в кількох галузях. Так, для інженера-будівельника нерідко зараз є актуальною освіта економіста, менеджера, навіть фінансиста.

Успішне функціонування неперервної інженерно-будівельної підготовки в сучасних швидкоплинних умовах можливе лише при інтеграції освітніх структур. Перш за все, інтеграція освітніх структур полягає, на наш погляд, у створенні єдиних навчально-виховних комплексів, до складу яких входять різнорівневі навчальні заклади, які самі по собі становлять певні самостійні ланки. При цьому як сам вищий навчальний заклад, так і інші складові структури можуть і навіть повинні мати якомога ширший спектр освітніх послуг, включаючи підготовчі курси для тих, хто бажає вступити до відповідного вищого навчального

закладу, різні консультаційні курси для різних вікових категорій населення, курси післядипломної підготовки тощо.

Така інтеграція, на наш погляд, дасть змогу ефективно використовувати матеріальну базу кожного навчального закладу, залучати до викладання в загальноосвітніх навчальних закладів і в середніх спеціальних навчальних закладах досвідчених викладачів вищого навчального закладу.

Для ілюстрації знову звернемося до прикладу навчально-виховного комплексу, до складу якого входить Донбаська національна академія будівництва і архітектури, архітектурно-будівельний ліцей при академії як внутрішній структурний підрозділ, а також коледж комунального господарства. Завдяки такій інтегрованості, по-перше, в ліцеї на високому рівні поставлено профільне навчання і професійне орієнтування учнів щодо спеціальності інженера-будівельника; по-друге, викладачі академії викладають спеціальні курси, керують курсовими навчальними проектами як у ліцеї, так і в коледжі комунального господарства, входять до складу екзаменаційних комісій, оцінюючи разом з учителями ліцею та викладачами коледжу успішність у навчанні ліцеїстів і випускників коледжу.

Додамо також, що академія будівництва і архітектури проводить професійне навчання студентів молодших курсів робітничих будівельних спеціальностей через центр робітничих професій. Навчання проводиться на сучасному устаткуванні й за сучасними технологіями. Зауважимо, що це стало можливим тому, що академія як вищий інженерно-будівельний навчальний заклад через договори з провідними європейськими виробниками сучасних будівельних матеріалів здобула можливість обладнати центр робітничих професій сучасним обладнанням. Також у цьому центрі проводиться навчання й перепідготовка за заявками міського центру зайнятості.

Таким чином, на прикладі Донбаської національної академії будівництва і архітектури можна бачити, що інтегровані в навчально-виховний комплекс на чолі з академією навчальні заклади дають змогу мати широкий спектр освітніх інженерно-будівельних програм навчання різного рівня, від навчання робітничих будівельних професій до вищої освіти й післядипломної освіти.

Неперервна інженерно-будівельна підготовка обов'язково потребує гнучких організаційних форм навчання. Мається на увазі й заочна форма навчання, і дистанційна форма навчання, і екстернат. При цьому треба ухититися уникнути негативного іміджу заочної освіти, який склався в певні часи і в певних умовах. Достатньо відзначити, що заочне навчання, при якійсій його організації, у всьому світі розглядається як високотехнологічне здобуття освіти, і студентів, які навчаються за цією формою, дедалі більше.

Для успішного руху людини вперед у єдиному освітньому просторі неперервної інженерно-будівельної підготовки дуже важливим також є те, щоби широка базова фундаментальна професійна освіта й післядипломна освіта взаємодоповнювали одна одну.

Неперервна інженерно-будівельна підготовка повинна мати випереджальний характер. Він зумовлює провідний характер професійної освіти. Процес неперервної підготовки інженера-будівельника має передбачати необхідність прогнозування професійно-кваліфікаційної структури кадрів.

Неперервна підготовка інженерно-будівельних кадрів повинна відповідати реальній суспільній потребі в них, тобто при розробці державних стандартів стосовно різнорівневої неперервної інженерно-будівельної підготовки, при розробці структури інженерно-будівельної освіти, при оцінюванні її масштабів, при визначенні переліку основних будівельних професій відправною точкою мають слугувати інтереси замовників кадрів, а не інтереси професійного освітнього закладу.

Висновки. Таким чином, у статті визначено основні моменти концепції системи неперервної підготовки майбутнього інженера-будівельника, яка дасть змогу, на наш погляд, впроваджувати на практиці підготовку майбутнього інженера-будівельника в умовах неперервної освіти.

Література

1. Про освіту : Закон України // Інформ. справочник в допомогу молодому лідеру. – Донецьк : Полиграфист, 2000. – 136 с.
2. Кожевников В.М. Наступність профільної школи і вищого навчального закладу (теоретико-методологічний аспект) / В.М. Кожевников. – К. : Педагогічна преса, 2007. – 416 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Шкільний світ. – 2000. – 35 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
5. Педагогика : учеб. пособ. / [П.И. Пидкасистый и др. ; под ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Высшее образование, 2007. – 430 с.
6. Филатова Л.О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы / Л.О. Филатова. – М. : Лаборатория Базовых Знаний, 2005. – 192 с.

ЯКІВЧУК Г.В.

ІНТЕГРАЦІЙНІ ЗВ'ЯЗКИ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У вирішенні проблем гуманізації освіти на сучасному етапі важливого значення набувають принципи гуманітаризації, диференціації та інтеграції, мета яких полягає у формуванні творчої особистості як неодмінної умови й результату навчання та виховання. Вищий навчальний заклад повинен сприяти гармонійному оволодінню майбутніми педагогами базовими основами загальної й професійної культури, готувати кваліфікованих спеціалістів освітньої галузі “до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії” [2]. Перспективним напрямом удосконалення професійної освіти є інтеграція, яка повинна знайти свій вияв у якісному переосмисленні й інтенсифікації міжпредметних зв'язків.

Інтеграція як принцип здійснення освітнього процесу ґрунтується на взаємодоповненні різних форм пізнання дійсності, чим і створює умови для становлення багатомірної картини світу й пізнання себе в ньому. Необхідність інтеграції зумовлена не лише значним зростанням обсягу наукових знань, а й важливим завданням сучасної освіти – розвитком суттєвих, природних властивостей молодого людини в їхній єдності й цілісності. Ця обставина є головною детермінантою необхідності інтеграційних процесів в оновленій українській школі, зокрема в підготовці вчителя музики.

Проблемам сучасної інтегрованої освіти присвятили свої наукові пошуки чимало вчених, які розглядали її під різним кутом зору: філософію сучасної інтегрованої освіти, методологічні проблеми інтеграції досліджують у своїх працях Б. Кедров, С. Клепко, Ю. Мальований, О. Сергеев, М. Чепіков; дидактичні засади інтеграції – М. Берулава, С. Гончаренко, І. Ільченко, І. Козловська,

Г. Монахова, О. Савченко; інтеграцію у ступеневій освіті досліджував Ю. Жидецький та ін.; питання інтеграції загальної і професійної освіти – М. Берулава, Ю. Тютюнников; внутрішньопредметну інтеграцію педагогічних знань – В. Загвязинський; інтеграцію змісту початкової освіти – Л. Федотова.

На вивчення взаємозв'язку предметів художньо-естетичного циклу як однієї з ефективних умов виховання молоді спрямовують увагу українські дослідники: з питань шкільної мистецької освіти – Т. Крижанівська, Л. Масол, Н. Миропольська, Л. Савенкова, Г. Шевченко, професійної – О. Бузова, Н. Карпова, Л. Кондрацька, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Соколова, Т. Стратан, О. Щолокова. Їхні наукові здобутки стали новим етапом досліджень у галузі художньо-естетичного виховання й основою для подальших розробок проблеми розвитку загальної та професійної освіти в Україні, зокрема в дисертаційних дослідженнях щодо впровадження взаємодії різних видів мистецтва в навчальний процес вищої школи (Л. Арчажнікова, О. Оніщенко, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Стратан, Н. Швець, С. Швидка, О. Щолокова та ін.).

У науково-методичній літературі проблема інтеграції мистецьких знань розглядається в різних аспектах, а саме: акцентується значний педагогічно-виховний потенціал інтеграції мистецтв (Ю. Фохт-Бабушкін, В. Ражніков, О. Рудницька, О. Ценко); досліджуються питання взаємодії різних видів мистецтва в педагогічному процесі (Л. Ващенко, Н. Карпова, Т. Крижанівська, Л. Масол, О. Мелік-Пашаєв, Т. Пеня, Г. Рижова); осмислюються завдання професійної художньо-естетичної підготовки вчителів (Т. Рейзенкінд, Л. Рапацька, О. Шевнюк, О. Щолокова); розкриваються шляхи впровадження інтегративних процесів у системи викладання окремих мистецьких дисциплін (М. Бонфельд, Г. Падалка); класифікуються рівні інтегративних зв'язків між предметами художнього циклу (В. Невєров, Г. Шевченко).

Важливість таких підходів полягає в тому, що в мистецтві, художньому образі сконцентровані всі аспекти людських відносин і переживань. Мистецтво впливає на формування світогляду, вибір системи ціннісних орієнтацій та ідеалів перетворення внутрішнього світу людини, сприяє гуманізації її соціальної поведінки. Інтеграція мистецтв допомагає досягнути різноманіття людського буття, розкрити цілісну картину світу.

У сучасній педагогіці використовуються характеристики інтеграції, наявні в інших галузях, які пропонують різні визначення поняття “інтеграція”.

У філософії інтеграція розглядається як процес або дія, що має своїм результатом цілісність; об'єднання, з'єднання, відновлення єдності [13, с. 576].

“Соціологічний енциклопедичний словник” визначає “інтеграцію” як процес, результатом якого є досягнення єдності й цілісності, узгодженості всередині системи, заснованої на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів [12, с. 488].

У міждисциплінарному словнику термінології В. Онушкіна та Є. Огарьова “інтеграція” розглядається в контексті проблем безперервної освіти і трактується як процес і результат взаємодії відокремлених структурних елементів якої-небудь сукупності, що приводить до оптимізації зв'язків між ними і до їх об'єднання в одне ціле, тобто в єдину систему, що володіє новою якістю і новими потенційними можливостями [8, с. 66].

“Тлумачний словник сучасної української мови” визначає “інтеграцію” як доцільне об’єднання та координацію дій різних частин цілісної системи [1, с. 401]. З одного боку, інтеграція порушує утворену єдність, з іншого – відновлює її, але вже на вищому рівні. З погляду діалектики, інтеграція характеризується як взаємопроникнення елементів, що перебувають у розрізнені стані, але мають при цьому первісну генетичну спорідненість, горизонтальні та вертикальні зв’язки між науками, видами мистецтва, уявленнями про світ тощо.

Сукупна представленість визначень поняття інтеграції в різних галузях знань дає можливість позначити такі сутнісні позиції в його трактуванні:

- інтеграція як двоєдине явище має двоєдину природу і є, з одного боку, процесом, а з іншого – результатом;
- інтеграція як стан цілісності має такі якісні характеристики, як взаємопов’язаність, взаємодія та взаємопроникнення, взаємозалежність, взаємосприяння й взаємопереплетення;
- інтеграція як процес – це злиття в єдине ціле раніше диференційованих елементів, що призводить до нових, якісних і потенційних можливостей цієї цілісності, а також змін властивостей її елементів;
- інтеграція є функціональною умовою існування й рівноваги системи, а також механізму її розвитку.

Отже, інтеграція в широкому розумінні – це процес становлення цілісності, взаємопроникнення елементів одного об’єкта в структуру іншого, наслідком якого є не просто їхня сума, не поліпшення якості обох об’єктів, а новий об’єкт з новими властивостями [4, с. 13].

В освітньому процесі інтеграція виявляється в перетворенні всіх компонентів освітньої системи завдяки створенню освітніх комплексів інтегративного типу; розробці інтегрованих навчальних програм, курсів, навчальних занять тощо. У педагогіці це ще й процес зближення та зв’язку наук, що відбувається водночас з процесами їхньої диференціації, тобто виявлення закономірностей з елементами змісту навчання та встановлення їх системної цілісності на основі закономірних зв’язків між ними.

Художньо-педагогічна діяльність учителя має інтегративну природу, яка визначається, по-перше, діалектикою її співвідношення із загальнопедагогічною діяльністю; по-друге, специфікою вирішення завдань виховання школярів засобами різних видів мистецтва. Необхідність розглядати музичний твір не ізольовано від художньої культури, а в її контексті, вимагає від майбутнього вчителя-музиканта залежно від теми уроку широкого діапазону художньо-психологічних, музично-теоретичних, культурно-художніх знань, умінь аналізу й інтерпретації соціально-історичних фактів, культурно-художніх явищ тощо. Саме тому нагальна необхідність у фахівцях з поліхудожньою освітою зумовлює пошуки нових підходів до їх підготовки й навчання. Вирішення цієї проблеми полягає в переході системи навчання від підготовки вузького спеціаліста-предметника до формування особистості вчителя із широким художнім світоглядом, гуманітарним обсягом знань, високими ціннісними орієнтаціями в різних галузях мистецтва. В основі цієї складної роботи лежать процеси розвитку цілісного сприйняття та осмислення художніх явищ, дієвою силою та результатом яких може виступати інтеграція мистецьких знань і знань з інших предмет-

них галузей, оволодіння майбутніми спеціалістами системою інтегрованих знань, умінь та способів діяльності.

Між тим у вищих навчальних закладах студентам музично-педагогічних факультетів, факультетів мистецтв викладають предмети з різних галузей наукових знань: суспільних, культурологічних, спеціально-фахових, загальнопедагогічних тощо, які майбутні вчителі часто не в змозі інтегрувати в цілісну систему й тим більше використати у власній педагогічній діяльності.

На думку багатьох учених, в інтегрованому змісті закладено значно більше можливостей для формування альтернативного мислення учнів, яке стає вільним в оцінюванні фактів і подій, а навчальний процес, побудований за інтегративним змістом, вирішує суперечності, які наявні в освіті між гуманітарною й природничонауковою галузями. Взаємопроникнення культур приводить у дію образно-емоційний чинник навчального процесу, пронизує раціоналістичну сферу навчання. Цілісне сприйняття світу досягається “включенням” та взаємодією різних механізмів пізнавальної діяльності учнів. З’являється можливість засобом сполучення та злиття образно-емоційного й логічного компонентів створити інформаційне й емоційно ущільнене середовище [4, с. 81–82].

Актуальність проблеми пошуку раціональних шляхів інтеграції різних дисциплін у підготовці майбутніх учителів посилюється також у зв’язку з інтеграційними процесами, які відбуваються в Західній Європі в останні десятиріччя та спрямовані на створення загального стандарту вищої освіти.

У фундаментальних працях з методики виховання особистості вчителя, зокрема вчителя музики, проблеми інтегративного потенціалу музично-фольклористичної освіти розглядаються як незначна складова. На сьогодні теоретично розроблені основи міжпредметних зв’язків, професійної орієнтації та професійної спрямованості формування вчителя на основі комплексного вивчення різновидів мистецтв. Однак інтегративні зв’язки музичного фольклору та дисциплін суспільного, психолого-педагогічного, культурологічного циклів є малодослідженими як у змістовному, організаційному, так і в методичному аспектах.

Курс “Український музичний фольклор” (далі – УМФ) у гуманітарно-педагогічних ВНЗ, зберігаючи своє загальноосвітнє значення, має ряд специфічних особливостей: знання та вміння студентів конкретизуються, доповнюються та розвиваються, дають можливість зрозуміти й осягнути світ у його природній цілісності.

Український фольклор є частиною музичного мистецтва, а його мистецький, виховний, творчий потенціал дає широкі можливості використання інтеграційних зв’язків у змісті різних дисциплін. Це зумовлено зокрема, і природою фольклору, який є синтетичним видом мистецької діяльності, оскільки фольклорні дійства (обряди, звичаї) поєднують у собі музику (пісні, танці, інструментальну народну музику), пластичні рухи (хороводи, пісні-танці, пісні з елементами рухів), художнє оформлення (костюми, декорації), слово (тексти пісень), драматургію (сюжетні танці, фольклорні вистави).

Крім того, взаємодія мистецтв у межах українського музичного фольклору надзвичайно різноманітна – від елементів інтеграції пісні й танцювальних рухів у хороводах, до інтегрованих форм, якими є інсценізація пісні чи діалогів до фольклорного дійства, у якому види мистецтва постають в інтегрованій єд-

ності (обрядові вистави, наприклад, Вертеп, Меланка, Коза тощо). Отже, первісно інтеграція, зокрема мистецтв, закладена в самому фольклорі.

Феномен фольклору полягає в тому, що це – художньо-історичне відображення дійсності та життя людини на побутовому рівні. А отже, у його інтерпретації важливу роль відіграє широкий спектр знань з різних галузей, які не викладаються в межах одного предмета або навіть одного циклу предметів – історичні й географічні відомості, культурологічні знання, народна педагогіка, знання рис психології різних поколінь українців, народознавчі аспекти тощо.

Однак для глибокого й фундаментального осягнення та розуміння фольклорних явищ, “проживання” традицій, проникнення духом минулих століть, психології людей є необхідними ще знання та розуміння багатьох інших дисциплін. А. Іваницький підкреслює, що специфіка фольклору, а також ті нашарування, які сталися протягом багатьох тисяч років розвитку суспільства, роблять неможливим вивчення його однією якоюсь дисципліною або дослідження за якоюсь однією методикою. Тому фольклор вивчають також історія (події та ознаки епох), літературознавство (поетика, віршова форма, тематика, стилістика), етнографія (обряди, традиції, звичаєвість, громадський побут), психологія (національний характер і творчість, мислення, у тому числі музичне), філософія (світогляд), етика (моральні принципи), хореографія (народний танець) та багато інших дисциплін [3, с. 67–68].

Знання про фольклор, не підкріплені глибокими пізнавальними процесами, не пережиті емоційно, – мововартністі. І. Земцовський підкреслював, що, сприймаючи фольклор, слухачка аудиторія ніби відчуває себе співучасником автора-виконавця, сприйняття тут – своєрідний варіант реального виконання. І оскільки будь-яка пісня традиційного фольклору “приспосовує” до себе кожного слухача, у процесі її слухання сприймається вже не стільки сам текст, скільки його підтекст [4, с. 64]. Цим можна пояснити те, чому фольклор має такий величезний вплив на інтелектуальний, емоційний розвиток особистості, на виховання її особистісних якостей: емпатії, креативності, рефлексії. Із цього приводу О. Рудницька зауважує: “...творча глибина мистецьких творів криється у здатності осмислювати людський досвід на такому рівні, на якому він одночасно виявляється і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність, завдяки чому стає можливим залучити до світу художньої реальності кожену людину” [9, с. 58]. Це великою мірою стосується українського фольклору.

Знання багатьох дисциплін, які мають інтегративні зв’язки з фольклором, дають змогу особистості зрозуміти її нерозривну єдність безпосередньо з рухом життя (наприклад, через знання історичної народної пісні – знання історії країни; відчуття прекрасного (народного мистецтва) до розуміння філософсько-естетичної категорії – цінність), дає змогу людині осмислити світ, його сутність. Дослідниця Ю. Ледняк зазначає, що фольклор є одним із регуляторів суспільної свідомості завдяки тому, що, по-перше, сам виступає як соціальна цінність; по-друге, відображає ідеї про прекрасне, належне, справедливе, а також ідеали, норми, оцінки і сприяє їх формуванню [6, с. 6].

Така особливість українського музичного фольклору зумовлює специфічність підготовки майбутніх учителів музики й вимагає пошуку таких форм, технологій, які б були адекватні інтегративній природі музичного фольклору та мали інтегрований характер.

Наше дослідження ґрунтується на класифікації рівнів інтеграції в контексті мистецької освіти, запропонованої О. Рудницькою [10, с. 108]:

- інтерпредметний (у межах одного предмета – курсу “Український музичний фольклор”);
- міжпредметний (у межах одного циклу дисциплін – мистецького);
- метапредметний (у межах різних циклів дисциплін), оскільки процес формування творчої особистості відбувається в комплексі предметів різних циклів.

У межах циклів дисциплін інтегративний підхід реалізувався через:

- вибір мистецтва, зокрема українського музичного фольклору, як домінуючого виду мистецької діяльності, як основи для вивчення інших видів мистецтв, пізнання їх загальних закономірностей і специфіки;
- оволодіння майбутніми вчителями музики інтегративними знаннями у курсі “Український музичний фольклор” та способами інтегрованої практичної діяльності (інтегративною технологією роботи з фольклорним матеріалом) на практично-лабораторних заняттях на основі інтеграції знань з циклів предметів суспільних, культурологічних, психолого-педагогічних, мистецьких дисциплін;
- визначення основних навчальних тем теоретичних (лекційних) і практичних занять, що проводяться на основі інтеграції фольклору і змісту різних циклів предметів;
- збагачення змісту дисциплін інших навчальних циклів за рахунок введення на міжпредметній основі матеріалу з теорії, історії української народної музичної творчості, використання зразків народної музики;
- проведення позаурочних заходів, що передбачають створення інтегративного фольклорного поля “міжгалузевої інтеграції” (вибір сюжету, жанру, стилю структури обрядового дійства як основи для інтеграції мистецтв та змісту предметів різних циклів).

Означені рівні інтеграції реалізуються через:

- інтерпредметний рівень – розуміння фольклору як домінуючого виду музичної діяльності (у різних її формах), як основи опанування різними видами мистецтва на засадах їх інтеграції через різні види мистецької діяльності (музичної, хореографічної, театральної тощо) на заняттях УМФ. При цьому визначаються основні навчальні теми та тематика теоретичних і практично-лабораторних занять, які побудовані на основі інтеграції;
- міжпредметний рівень – вибір сюжету, стилю, жанру, структури обрядового дійства як основи для інтеграції різних видів мистецтва, що реалізується в ході позаурочної роботи, проведення днів поглибленого вивчення теми чи проблеми; вибір засобу художньої виразності як основи для інтеграції мистецтв (наприклад, поняття ритму, гармонії в музиці, хореографії, поезії тощо);
- метапредметний рівень – збагачення змісту дисциплін інших циклів (суспільних, культурологічних, психолого-педагогічних, фахових) за рахунок введення на інтегративній основі матеріалу з теорії та історії української народної музичної творчості, використання українських народних пісень та танців як дидактичного матеріалу тощо; передбачає інтеграцію в межах різних циклів дисциплін: суспільних, культурологічних, психолого-педагогічних, фахових.

Нами виділено основні блоки дисциплін, зміст яких інтегрується зі змістом курсу “Український музичний фольклор”:

- дисципліни суспільного циклу (“Філософія”, “Історія України”, “Етика та естетика”, “Релігієзнавство”);

- дисципліни психолого-педагогічного циклу (“Психологія”, “Педагогіка”, “Основи педагогічної майстерності”, “Зміст та форми позакласної роботи”);
- дисципліни культурологічного циклу (“Українська культура”, “Зарубіжна культура”, “Народознавство”, “Українська література”, “Культурологія”);
- дисципліни спеціалізованого (фахового) циклу (теоретичні: “Українська музична література”, “Музична педагогіка”, “Музична психологія”, “Аналіз музичних форм”, “Хорознавство”, “Історія музики, історія музичної освіти і виховання” тощо і предмети практичної підготовки: “Основний музичний інструмент”, “Вокальний клас”, “Диригування”, “Аранжування”, “Сольфеджіо”, “Хореографія” тощо).

Реалізація міжпредметного та метапредметного рівня інтеграції відбувалась на основі інтеграції змісту курсу УМФ зі змістом предметів названих вище курсів. Розроблена система інтегрованих занять, що мала на меті вироблення в майбутніх вчителів музики системи знань нової якості – інтегрованих знань і вмінь, способів діяльності, яких, на думку О. Олексюк [7, с. 118], не можна досягти стихійно, а слід цілеспрямовано формувати в процесі підготовки музиканта-педагога.

У результаті інтеграції змісту курсу УМФ зі змістом дисциплін інших циклів у майбутнього вчителя музики формуються знання:

- природи художньої творчості й особливостей художньо-естетичного сприймання особистості;
 - про шляхи використання здобутих знань у галузі мистецтва, зокрема фольклору, у навчальному й виховному процесі роботи з учнями;
 - характеристики виховних ідей засобами мистецтва, зокрема фольклору.
- Уміння:
- визначати специфіку фольклору і його основні функції;
 - аналізувати суспільну, художню, педагогічну цінність різних жанрів і видів мистецтва, зокрема фольклору;
 - простежувати вплив педагогічних і виховних ідей у творах мистецтва й музичної народної творчості;
 - оцінювати й відбирати художньо-естетичноцінні твори різних жанрів і видів;
 - застосовувати художньо-естетичний аналіз-інтерпретацію творів УМФ у навчально-виховній діяльності.

Результатом використання інтеграційних зв’язків є реалізація такого напрямку в науці, як синергетика, яка вивчає процеси самоорганізації структур різної природи. Виходячи зі спільності законів самоорганізації на рівні природи, суспільства й людини, синергетика виходить на важливу світоглядну проблему – проблему пошуку людиною свого місця в самозмінюваному світі. Синергетичний підхід, як підкреслює професор філософії І. Предборська, передбачає побудову педагогічного процесу на принципі цілісного бачення світу [9, с. 124]. Саме такою є мета методики інтеграційного навчально-виховного процесу: цілісне сприйняття суспільних процесів, з одного боку, та через принцип особистісного сприйняття – з іншого. Останній передбачає розгляд подій, фактів з позицій особистісної співпричетності, тобто з таких позицій, які відображали б індивідуальне світосприйняття, глибину особистих уболювань, виявили б почуття відповідальності, сприяли б формуванню власної думки [9, с. 125], а отже, створю-

вали б умови для виховання особистості майбутнього вчителя, який має власну позицію, може творчо та професійно виконувати свою виховну місію.

Висновки. Таким чином, усі зазначені рівні інтеграції спрямовані на підготовку майбутнього вчителя музики у взаємодії суспільної, культурологічної, психолого-педагогічної та фахової підготовки. Знання, уміння, навички, набуті студентом у процесі навчання, стають його власними цінностями, що є важливим фундаментом у формуванні особистості вчителя музики.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
2. Концепція заг. серед. освіти (12-річна школа) // Початкова школа. – 2002. – № 2–3.
3. Іваницький А.І. Українська музична фольклористика (методологія і методика) : навч. посіб. / А.І. Іваницький. – К. : Заповіт, 1997. – 392 с.
4. Іванчук М.Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал / М.Г. Іванчук // Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання. – Чернівці : Рута, 2004. – 360 с.
5. Земцовский И.И. Теория восприятия и этномузыковедческая практика / И.И. Земцовский. – М. : Сов. Музыка, 1986. – № 3. – С. 62.
6. Ледняк Ю.В. Педагогічний потенціал фольклору Східного регіону України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Ю.В. Ледняк. – Луганськ, 2002. – 20 с.
7. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посіб. / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
8. Онушкин В.Г. Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб. ; Воронеж : РАОИОВ, 1995. – С. 66.
9. Педагогічна спадщина М.М. Дарманського в контексті сучасних реалій : матеріали Перших педагогічних читань пам’яті М.М. Дарманського (11 квітня 2006 р.). – Хмельницький : Редакційно-видавничий відділ ХГПА, 2006. – 152 с.
10. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
11. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 360 с.
12. Социологический энциклопедический словарь: на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / [под ред. Г.В. Осипова]. – М. : ИНФРА : НОРМА, 1998. – 488 с.
13. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА, 1997. – С. 576.

АНОТАЦІЇ

Алфімов Д.В. Теоретичні основи виховання лідерських якостей особистості (психологічний аспект)

У статті висвітлено психологічні аспекти виховання лідерських якостей особистості. Розкрито різні теорії лідерства зарубіжних і вітчизняних дослідників.

Ключові слова: лідер, лідерство, теорії лідерства, харизма.

Амеліна С.М. Комунікативна взаємодія у формуванні культури професійного спілкування

Статтю присвячено питанням культури професійного спілкування. Зроблено спробу проаналізувати шляхи її формування й розвитку.

Ключові слова: культура професійного спілкування, професійне спілкування, формування, розвиток.

Анісімова А.О. Організація процесу формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської в майбутніх перекладачів

У статті розглянуто проблему формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської в майбутніх перекладачів. Ефективність навчального процесу з другою іноземною мовою може досягатися завдяки врахуванню психолінгвістичних закономірностей та дидактико-методичних передумов оволодіння другою іноземною мовою.

Ключові слова: перша іноземна мова, друга іноземна мова, граматичні навички говоріння, майбутні перекладачі.

Биковська О.В. Творчий етап реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті

У статті розкрито сутність творчого етапу реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті. Обґрунтовано, що реалізація третього, творчого етапу в позашкільній освіті на основі компетентнісного підходу забезпечить розвиток творчої діяльності, здібностей, нахилів і уяви особистості. Найбільш ефективним на цьому етапі є застосування таких форм і методів, як: колективні творчі справи, проекти, програми, ігри, тренінги, проблемні ситуації тощо.

Ключові слова: творчий етап, компетентнісний підхід, позашкільна освіта.

Бобринок В.А. Особливості профорієнтаційної роботи в закладах освіти інтернатного типу

У статті порушено проблему організації профорієнтаційної роботи на сучасному етапі розвитку педагогічної науки зокрема й суспільства в цілому, а також розкрито її особливості в закладах освіти інтернатного типу.

Ключові слова: профорієнтаційна робота, заклади освіти інтернатного типу, учні з особливими потребами.

Бочарова О.А. Спеціальні та загальні здібності в дослідженнях зарубіжних науковців

У статті розглянуто загальні та спеціальні (психомоторні, артистичні (музичні, художні, малювальні, танцювальні, літературні (поезія, проза), акторські), академічні та лідерські здібності в дослідженнях зарубіжних науковців.

Ключові слова: загальні здібності, спеціальні здібності, інтелект, задатки.

Бунчук О.В. Розробка плану єдиної національної школи як головний напрям діяльності товариства шкільної освіти

У статті висвітлено діяльність членів Товариства шкільної освіти щодо розроблення Плану єдиної національної школи й значення цього феномену в реформі системи національної освіти.

Ключові слова: план єдиної національної школи, Товариство шкільної освіти, українізація освіти, освітньо-виховна система, система навчання.

Віндюк А.В. Використання ситуаційних завдань у підготовці фахівців з готельно-курортної справи

У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх фахівців готельно-курортної справи до управлінського спілкування. Проаналізовано функції управлінського спілкування. Подано приклади різних ситуаційних завдань.

Ключові слова: студент, підготовка, управління, спілкування, ситуаційні завдання, готельно-курортна справа.

Гороховська Т.В. Роль і місце технічних засобів навчання в підготовці фахівців юридичного профілю

У статті визначено роль і місце технічних засобів навчання в підготовці фахівців юридичного профілю. Розглянуто та проаналізовано актуальні питання, пов'язані з доцільністю використання технічних засобів навчання на практичних заняттях з української мови за професійним спрямуванням. Розкрито функції ТЗН, такі як: забезпечення інформаційної насиченості навчально-виховного процесу, усвідомлене засвоєння науково-теоретичних знань.

Ключові слова: технічні засоби навчання, інтенсифікація та ефективність навчального процесу, комп'ютерне забезпечення, індивідуалізація навчання.

Гришко Ю.А. Цінність самореалізації як об'єкт теоретичного пошуку

У статті подано аналіз дефініції "цінність самореалізації" з погляду провідних учених-педагогів минулого й сучасності. Висвітлено теоретичні, методологічні й організаційно-управлінські розбіжності в поглядах щодо професійної підготовки педагогів.

Ключові слова: цінність самореалізації, професійна підготовка, професійно-ціннісні орієнтації.

Деркач І.В. Організація зворотного зв'язку в процесі навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з комп'ютерною підтримкою

У статті висвітлено питання реалізації зворотного зв'язку в комп'ютерній програмі для диференційованого навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з урахуванням функцій та принципу диференціації, яка сприятиме формуванню в майбутніх інженерів-програмістів навичок та вмінь англійського діалогічного мовлення.

Ключові слова: зворотний зв'язок, діалогічне мовлення, комп'ютерна підтримка.

Дзундза А.І., Цапова С.Г. Можливості економіко-математичного моделювання у формуванні економічної культури учнів

У статті обґрунтовано педагогічні умови й засоби впровадження економіко-математичного моделювання в навчально-виховний процес з метою формування економічної культури учнів.

Ключові слова: економічна культура, математичне навчання й виховання, прийоми розв'язання професійно орієнтованих завдань економічного змісту.

Дзюбата З.І. Стан сформованості комунікативних умінь майбутніх аграрників на сучасному етапі їх підготовки в аграрних вищих навчальних закладах

У статті розкрито особливості та труднощі комунікативної підготовки й діагностики стану сформованості комунікативних умінь майбутніх аграрників на сучасному етапі їх підготовки в аграрних ВНЗ.

Ключові слова: комунікативні вміння майбутніх аграрників, особливості комунікативної підготовки, труднощі комунікативної підготовки, аналіз стану сформованості комунікативних умінь.

Дяченко М.Д. Творчі та комунікативні складові професіоналізму журналіста

У статті здійснено спробу розкрити сутність понять "професіоналізм журналіста", "творчість" і "комунікативність". Висвітлено філософські, психолого-педагогічні, журналістські підходи до розуміння ролі творчості й комунікативності як складових журналістського професіоналізму. Обґрунтовано важливість формування комунікативно-творчої індивідуальності майбутнього журналіста в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: журналіст, комунікативність, комунікація, професійна освіта, професіоналізм, самовдосконалення, самореалізація, творчість.

Зєня Л.Я. Студент як суб'єкт професійної підготовки

У статті подано соціально-психологічний портрет сучасного студента з урахуванням тих перетворень, які відбуваються в суспільстві. Розглянуто розвиток ціннісних орієнтацій студента-майбутнього вчителя в контексті переоцінки цінностей, яка є характерною для українського соціуму.

Ключові слова: студент, професійна підготовка, соціально-психологічний портрет.

Кабак Ю.В. З історії розвитку загальнотехнічних факультетів в Україні у другій половині ХХ століття

У статті викладено досвід організації загальнотехнічних факультетів в Україні та їх значення для вищої технічної освіти.

Ключові слова: загальнотехнічні факультети, вечірня та заочна форми навчання, навчальні програми.

Каракатсаніс Т.В. Форми роботи на заняттях з фахових дисциплін у педагогічному коледжі

У статті висвітлено особливості застосування різних форм роботи на заняттях з фахових дисциплін у педагогічному коледжі. Розглянуто переваги й недоліки їх використання під час вивчення цих дисциплін.

Ключові слова: форми роботи, педагогічний коледж, фахові дисципліни.

Кісенко О.О. Сучасні технології фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах вищої школи

У статті розкрито поняття соціальної роботи в контексті витоків цього поняття. Визначено сучасні технології фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах вищої школи.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, технології фахової підготовки.

Коваленко Ю.О. Обґрунтування змісту компонентів готовності майбутніх фахівців фізичного виховання дітей дошкільного віку

У статті теоретично обґрунтовано структуру професійної готовності майбутніх фахівців фізичного виховання дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах. Визначено зміст кожного з її компонентів.

Ключові слова: майбутній фахівець, структура, компоненти, професійна готовність, вищий навчальний заклад.

Колоскіна О.А. Проблема педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості та самосвідомості учнів початкових класів як об'єкт психолого-педагогічного аналізу та синтезу

У статті висвітлено, узагальнено та розв'язано проблему педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості учнів початкових класів, що полягає в: урахуванні психологічних механізмів формування елементів національної свідомості особистості, використання особистісно орієнтованого та цілісного підходів до організації формування національної свідомості молодшого школяра на уроках української мови та народознавства; функціонуванні системи й методів оволодіння учнями національними цінностями в умовах гуманізації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: проблема педагогічного забезпечення, розвиток елементів національної свідомості, учні початкових класів, особистісно орієнтований підхід, уроки української мови та народознавства.

Кондратова Л.Г. Особливості організації проектної діяльності учнів різних вікових категорій у виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи

У статті розкрито проблему особливостей роботи сучасного вчителя з організації проектної діяльності з учнями різних вікових категорій. Розглянуто проблему під-

вищення ефективності проектної роботи, питання мотиваційної діяльності вчителя, вимоги до роботи вчителя над створенням проектів.

Ключові слова: проектна діяльність, вікова категорія, виховний процес.

Конох О.Є. Обґрунтування змісту занять фізичною культурою з елементами футболу дітей дошкільного віку

Статтю присвячено проблемі організації процесу фізичного виховання дітей дошкільного віку із цілеспрямованим використанням елементів футболу, адаптованих до умов дошкільного навчального закладу. Установлено, що заняття із застосуванням елементів футболу дітьми дошкільного віку мають високий оздоровчий ефект, сприяють покращенню функціонального розвитку, фізичної підготовленості й фізичної працездатності.

Ключові слова: діти дошкільного віку, фізична підготовленість, елементи футболу.

Котикова О.М. Експерієнтально-рольовий підхід до формування полірольової професійної спрямованості майбутніх юристів у процесі психолого-педагогічної підготовки

У статті подано експерієнтально-рольовий підхід, запропонований автором для організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Ключові слова: експерієнтально-рольовий підхід, психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів.

Кошелева Н.Г. Нові підходи до формування фахових компетенцій майбутніх економістів під час підготовки у ВНЗ

У статті подано новий варіант реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх економістів у ВНЗ, який ґрунтується на використанні професіограм. Показано високу значущість одночасного формування в студентів як фахової, так і соціальної компетентності для їх майбутньої професійної діяльності. Наведено відповідний приклад з авторського педагогічного досвіду.

Ключові слова: компетентнісний підхід, ВНЗ, професіограма.

Кудінов М.В. Характеристика стану дослідженості питання формування готовності до системного проектування студентів інженерно-педагогічних спеціальностей

У статті розглянуто стан розробки питання формування готовності до системного проектування студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп'ютерних технологій.

Ключові слова: формування готовності, студенти інженерно-педагогічних спеціальностей, системне проектування.

Кушнірик Н.Я. Вікові особливості особистісного розвитку творчо обдарованих дітей дошкільного віку

У статті показано необхідність особистісного розвитку творчо обдарованих дітей та вплив багатьох чинників на вікові особливості творчо обдарованих дошкільників.

Ключові слова: творчість, обдарованість, дошкільний вік.

Лелека С.М., Шапаренко Х.А. Особливості соціального розвитку дітей старшого дошкільного віку

У статті розглянуто розвиток соціальності як педагогічної проблеми та визначено особливості розвитку соціальності в дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: соціальність, соціалізація, соціальний простір, соціальне виховання.

Лізвінський В.Л. Особливості педагогічної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ у 20–30 рр. ХХ ст.

У статті подано ретроспективний аналіз нормативно-правової документації, яка регламентувала роботу вищої школи у 20–30 рр. ХХ ст. Розглянуто особливості педагогічної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ.

Ключові слова: аспірантура, вищий навчальний заклад, педагогічна підготовка.

Маковецька Н.В. Акмеологічний підхід до професійного розвитку педагогів

У статті розглянуто один із головних напрямів акмеології – розробка підходів і методів, що дають змогу вирішувати завдання професійного розвитку. Вони об'єднані під загальною назвою – акмеологічний підхід, який є базисним узагальнювальним поняттям, що виступає як сукупність принципів, прийомів і методів, що дають змогу вирішувати акмеологічні проблеми.

Ключові слова: акмеологія, акмеологічний підхід, професійний розвиток особистості.

Малихін О.В. Пізнавальна самостійність як показник ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

У статті розкрито значення феномену пізнавальної самостійності як показника ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Пізнавальна самостійність майбутнього вчителя зумовлена єдністю трьох складових: спонукальної (мотиви пізнавальної та професійної інтелектуальної діяльності), змістовної (інваріантно-варіативні опорні й психолого-педагогічні знання) і технологічної (уміння самостійно здійснювати педагогічну діяльність).

Ключові слова: пізнавальна самостійність, організація самостійної навчальної діяльності, складові пізнавальної самостійності, вищий педагогічний навчальний заклад.

Маркова В.М. Ненасилля як одна з умов успішної професійної діяльності вчителя

У статті розкрито суть поняття “ненасилля” як однією з умов успішної професійної діяльності вчителя.

Ключові слова: ненасилля, успішна професійна діяльність, учень, учитель.

Медведєва О.Р. Естетичне виховання студентів педагогічних ВНЗ

Статтю присвячено проблемі естетичного виховання студентів педагогічних ВНЗ.

Ключові слова: естетичне виховання, музичне виховання, театральне мистецтво, образотворче мистецтво, художня культура.

Міронова М.Ю. Професійна діяльність психолога з надання допомоги в контексті фахової перепідготовки

Статтю присвячено проблемам професійної перепідготовки фахівців з психології в системі післядипломної освіти. Проаналізовано особливості навчання і професійної діяльності психолога як фахівця професії, що допомагає.

Ключові слова: післядипломна освіта, професійна перепідготовка психологів, професійна діяльність психолога, майбутній психолог.

Молчанюк О.В. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів у процесі евристичної бесіди

У статті розкрито розвиток пізнавальної активності молодших школярів у процесі евристичної бесіди.

Ключові слова: евристична бесіда, навчальний процес, дидактичні методи.

Нікулочкіна О.В. Упровадження інновацій у процес підвищення кваліфікації вчителів початкової ланки освіти

Забезпечення якості освітнього процесу – головне завдання системи післядипломної педагогічної освіти. У статті подано авторське бачення цієї проблеми, а також деякі аспекти її розв'язання на прикладі підвищення кваліфікації вчителів початкових класів. Розглядаючи педагогічні інновації як новостворені або вдосконалені технології, що істотно змінюють обсяг, структуру та якість педагогічного процесу, автор виокремлює, насамперед, ті педагогічні ідеї, які запроваджуються в післядипломний педагогічний процес.

Ключові слова: інновації, стохастична парадигма, технологія особистісно орієнтованого навчання, технологія модульного навчання, проектна технологія, технологія розвивального навчання, діяльнісний метод.

Одарченко В.І. Виховний потенціал українського народного мистецтва

Особливе місце серед засобів виховання національної гідності молоді посідає народне мистецтво, яке є квінтесенцією історико-культурних цінностей українського народу й відображає його найкращі досягнення, риси, прагнення. У статті обґрунтовано, що ефективне виховання національної гідності студентів забезпечується лише за умови комплексного використання різноманітних засобів народного мистецтва, досягнень народної педагогіки в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Ключові слова: виховний потенціал, українське народне мистецтво, історико-культурні цінності.

Оловаренко О.І. Розвиток духовності майбутніх педагогів засобами української культурної спадщини

У статті подано комплекс виховних позааудиторних заходів з метою розвитку духовності майбутніх педагогів.

Ключові слова: духовність, гуманізм, національне виховання, народна мораль.

Омельяненко Г.А. Науково-дослідницький компонент у професійному становленні бакалаврів з фізичного виховання і спорту

У статті розглянуто проблему підвищення рівня професійної готовності бакалаврів з фізичного виховання та спорту, здатних творчо й активно мислити, моделювати освітньо-виховний процес, самостійно впроваджувати нові ідеї та технології навчання й виховання. Ефективність професійно-педагогічної діяльності спортивного педагога залежать від рівня розвитку низки компонентів, серед яких науковці виокремлюють науково-дослідницький. Неодмінною умовою професійного становлення є залучення студентів до науково-дослідницької роботи, безпосереднє включення їх до сфери наукового життя.

Ключові слова: наука, дослідження, діяльність, підготовка, творчість, студенти, навчання.

Переворська О.І., Золотаревська В.О. Щодо проблеми інтонаційної виразності педагога в процесі професійного спілкування

У статті розкрито шляхи вдосконалення інтонаційної виразності педагога як засобу ефективності професійного спілкування. Обґрунтовано, що оволодіння педагогом різноманітними інтонаціями в мовленні можливо спочатку на імітаційному рівні. Людина повинна навчитися критично оцінювати свої інтонаційні можливості, а потім – оволодіти інтонаційним багатством мовлення.

Ключові слова: інтонаційна виразність, професійне спілкування, педагог.

Петренко Н.В. Критерії, показники та рівні сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників

У статті розглянуто критерії сформованості професійно-етичної компетентності, зокрема мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісний та результативний. Охарактеризовано відповідні показники й рівні сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Ключові слова: професійно-етична компетентність, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісний та результативний критерії.

Полякова І.В. Змістовий аспект поняття “креативність” у контексті підготовки майбутнього вчителя

У статті розглянуто змістовий аспект поняття “креативність” у контексті підготовки майбутнього вчителя, а також розкрито креативність як інтегральну стійку характеристику особистості, що визначає її здібності до творчості, прийняття нового, нестандартного творчого мислення, генерування великої кількості оригінальних і корисних ідей.

Ключові слова: креативність, креативна особистість, креативна педагогіка.

Пономарьов В.О. Експлікація педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики

У статті висвітлено проблему формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів з атлетичної гімнастики в рамках фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Її актуальність зумовлена великими соціально-ціннісними перспективами педагогічної діяльності тренера з атлетичної гімнастики на ринку фізкультурно-спортивних послуг.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, фахова підготовка, тренер з атлетичної гімнастики, модель процесу формування, педагогічні умови, спортивно-педагогічне вдосконалення, тренерські курси, виробнича практика.

Порох Д.О. Створення полікультурного освітнього простору для успішного перебігу адаптації іноземних студентів до навчання у вищому навчальному закладі

У статті розкрито сутність поняття “полікультурне середовище вищого навчального закладу”, висвітлено особливості реалізації в навчально-виховному процесі медичного ВНЗ психолого-педагогічної умови: створення полікультурного освітнього простору – особливого соціально-педагогічного середовища, спрямованого на організацію міжкультурного діалогу, формування толерантних відносин.

Ключові слова: полікультурне середовище, полікультурне середовище вищого навчального закладу, міжкультурний діалог, толерантні відносини.

Притуляк Л.М. Взаємодія родин і дитячих садків у вихованні й освіті дітей дошкільного віку

Статтю присвячено проблемі сімейного виховання і його взаємодії із суспільним вихованням. Ця взаємодія виявляється в співробітництві родини й дитячих садків, які є головними учасниками виховного процесу. Запропоновано новий підхід, заснований на методиці експертного опитування, що може дати об’єктивну картину взаємодії дитячого садка й родини у виховному й освітньому процесі.

Ключові слова: родинне виховання, дошкільна освіта, дитячий садок, метод експертних оцінок.

Приходченко К.І. Використання різних видів словникової роботи як підвищення індивідуального мовного ресурсу тих, хто навчає

У статті порушено проблему розвитку мови й мовлення з використанням такої форми навчання, як словникова робота. Описано різні види її проведення, подано рекомендації щодо вдосконалення навчального процесу й збагачення індивідуального мовного ресурсу тих, хто навчає.

Ключові слова: словникова робота, розвиток усного й писемного мовлення, мовний ресурс тих, хто навчає.

Радченко А.В. Діагностика професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров’я у ВНЗ

У статті подано результати діагностики професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров’я. Обґрунтовано та розроблено категоріальну базу дослідження.

Ключові слова: діагностика, професійна підготовка, критерії.

Рашковська В.І. Педагогічна технологія використання образотворчої православної спадщини в духовному розвитку майбутнього вчителя

У статті наведено авторську педагогічну технологію використання образотворчої православної спадщини в духовному розвитку майбутнього вчителя, яка складається з п’яти модулів.

Ключові слова: педагогічна технологія, образотворча православна спадщина, духовний розвиток.

Романенко Ю.А. Метод проектів: дидактичний аспект

У статті розглянуто питання необхідності використання методу проектів на сучасному етапі розвитку освіти України. Розкрито сутність поняття “метод проектів”,

концептуальні ідеї, покладені в основу методу проектів, типологічні ознаки проектів, педагогічні принципи реалізації проектів. Сформульовано основні вимоги до використання цього методу. Висвітлено загальні підходи до структурування проектів. Визначено критерії оцінювання проектної діяльності учнів.

Ключові слова: метод проектів, типологічні ознаки, структурування, дидактика.

Савіщенко В.М. Соціально-професійна компетентність юриста

Статтю присвячено проблемі соціально-професійної компетентності сучасного юриста. Автором розкрито зміст та структурні компоненти поняття “соціально-професійна компетентність юриста”.

Ключові слова: компетентність, соціальна компетентність, професійна компетентність.

Сватсьєв А.В. Теоретичне підґрунтя підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності

У статті розкрито деякі аспекти теоретичного підґрунтя підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності.

Ключові слова: професійна освіта, професіоналізм, професійна компетентність майбутнього тренера-викладача, професійна діяльність тренера-викладача.

Семенова М.О. Залучення молодших школярів до цінностей української традиційної народної культури

У статті висвітлено досвід залучення учнів початкової школи до цінностей традиційної народної культури, співзвучних з гуманістичною мораллю сьогодення.

Ключові слова: цінності традиційної народної культури, народна творчість, етнокультурне виховання.

Сердюкова Р.Б. Педагогічна майстерність викладачів – важлива умова формування особистості майбутнього вчителя, вихователя

У статті розкрито вплив педагогічної майстерності викладача педагогічного навчального закладу на формування педагогічної майстерності студентів – майбутніх учителів, вихователів.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна адаптація, педагогічна майстерність, компетенція.

Скірко Р.Л. Організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів

У статті визначено організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки. Встановлено, що модернізація навчально-виховного процесу вищого навчального закладу передбачає побудову педагогічного процесу на акмеологічній основі, підготовку викладачів, проведення тренінгів, упровадження спецкурсів, застосування діагностичного інструментарію для забезпечення контролю за розвитком цього процесу та подальшої його корекції.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, соціальна компетентність, професійна підготовка.

Совва С.М. Формування міжнародної правової культури в курсантів ВВНЗ як педагогічна проблема

У статті проаналізовано педагогічну теорію та практику з проблеми формування міжнародної правової культури майбутніх офіцерів-прикордонників, у результаті чого визначено сутність і зміст цього поняття.

Ключові слова: міжнародна правова культура, офіцери-прикордонники, професійна культура, формування міжнародної правової культури в курсантів.

Соломіна С.М., Пейчева О.О. Дебати як метод стимулювання іншомовної діяльності студентів

У статті розкрито сутність дебатів як інтерактивного методу навчання та їх стилів. Обґрунтовано переваги використання методу дебатів на заняттях з іноземної мови у ВНЗ.

Ключові слова: дебати, іншомовна діяльність студентів, метод стимулювання.

Стадніченко Н.В. Вплив мистецтва театру на культурне та соціальне становлення молоді

У статті розкрито актуальну тему впливу мистецтва театру на формування естетичних і культурних цінностей студентської молоді, на соціальне та громадське становлення.

Ключові слова: вистава, естетичне задоволення, художня творчість, катарсис, суспільство, сцена, сприйняття, культура.

Старовойт С.М. Кваліфікаційні рівні професійної підготовки

Автор розкриває особливості професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах вищої професійно-технічної школи. У статті обґрунтовано нові підходи до організації процесу навчання, виділено основні стадії становлення спеціаліста.

Ключові слова: кваліфікація, кваліфікаційна характеристика, кваліфікаційні рівні, компетенція, компетентність.

Сущенко Л.О. Мотивація інноваційної діяльності викладача вищої школи як підґрунтя педагогічного успіху

У статті проаналізовано проблему мотивації інноваційної діяльності викладача ВНЗ. Розкрито зміст мотивації викладачів вищої школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Ключові слова: мотив, інноваційна діяльність, мотивація до інноваційної діяльності.

Сущенко Т.І. Системно-цільове планування педагогічного процесу в позашкільних закладах освіти

У статті висвітлено вимоги та основні концептуальні підходи до системно-цільового планування позашкільного педагогічного процесу.

Ключові слова: мета, планування, позашкільний педагогічний процес.

Таран І.В. Сутність індивідуалізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі

У статті розкрито сутність проблеми особистісно-орієнтованого навчання. Виділено основні положення індивідуально орієнтованої освіти, особливості індивідуально освітнього маршруту, які дають змогу корегувати навчально-виховний процес.

Ключові слова: особистісно орієнтована освіта, індивідуально орієнтована освіта, самореалізація, саморегуляція, самовизначення.

Тархан Л.З. Зміна парадигми освіти – удосконалення підготовки фахівців

У статті розглянуто зміну парадигми освіти в підготовці інженера-педагога, вимоги, що визначають специфіку підходів до навчання студентів на основі компетентнісного підходу.

Ключові слова: професійна освіта, парадигма освіти, компетентнісний підхід, компоненти професійної компетентності, дидактична компетентність, інженерно-педагогічні знання.

Тернавська Л.М. Історіографія та сучасний стан проблеми безперервної освіти

У статті наведено основні положення доповіді Міжнародної комісії освіти для XXI ст., розглянуто проблему безперервної освіти в історичному аспекті, подано її структуру, порівняльну характеристику традиційної системи та системи безперервної освіти.

Ключові слова: навчання, освіта, безперервна освіта, система та структура безперервної освіти.

Тимченко-Міхайліді Н.С. Тренінг як метод формування комунікативних умінь майбутніх митників

У статті розкрито сутність феномену “тренінг”, виявлено особливості групи тренінгу вмінь та обґрунтовано доцільність використання організаційних форм спілкування (індивідуально-колективне спілкування, спілкування в парах, спілкування в малих групах) як засобів формування комунікативних умінь майбутніх митників.

Ключові слова: тренінг, групи тренінгу вмінь, комунікативні вміння, майбутні митники.

Тищенко О.І. Методи виховного впливу в педагогічній діяльності

У статті розглянуто методи виховного процесу в педагогічній діяльності.

Ключові слова: виховний вплив, педагогічна діяльність, педагогічне завдання.

Тищенко Т.Б. Структурні компоненти готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності

У статті структуру готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до маркетингової діяльності розглянуто як сукупність чотирьох взаємопов'язаних структурних компонентів, наповнених якісними характеристиками й показниками: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, технологічного, комунікативного.

Ключові слова: структурні компоненти, готовність, майбутні фахівці, фізичне виховання, спорт, маркетингова діяльність.

Токарева А.В. До проблеми формування міжкультурної компетенції студентів українських ВНЗ

У статті проаналізовано сучасні підходи до проблеми міжкультурної комунікації. На основі аналізу визначено поняття “міжкультурна компетенція” та “формування міжкультурної компетенції”.

Ключові слова: міжкультурна компетенція, студент, викладання іноземної мови.

Торган М.М. Структура функціональної компетентності менеджерів освіти

У статті розглянуто різні тлумачення понять “компетентність” і “компетенція”. Подано власне розуміння сутності та структури функціональної компетентності менеджерів освіти.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професійна компетентність, функціональна компетентність, менеджер освіти.

Фунгікова О.О. Моделювання процесу підготовки майбутнього фахівця як активного суб'єкта культуротворення

У статті розглянуто цілі, умови, принципи та головні компоненти фахової підготовки майбутнього вчителя в контексті культурологічного підходу. Вищезазначені складники є основою для створення структурно-змістової моделі процесу фахової підготовки майбутнього фахівця.

Ключові слова: цілепокладання, принципи, педагогічні умови, компоненти фахової підготовки, майбутній фахівець.

Хатько А.В. Застосування онтологій при формуванні алгоритмічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю

У статті подано теоретичне обґрунтування та практичну розробку способу формування алгоритмічної компетентності в студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю шляхом застосування в навчальному процесі онтологій змісту навчального матеріалу. Запропонований спосіб формування алгоритмічної компетентності в студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю передбачає оволодіння способами побудови своєї освіти з урахуванням успішності в особовій і професійній діяльності.

Ключові слова: онтологія, алгоритмічна компетентність, майбутній інженер-педагог.

Хоменко В.В. Кваліфікаційні стандарти для менеджерів освіти у Франції

У статті йдеться про стандарти підготовки майбутніх менеджерів освіти, адже вдосконалення якості підготовки менеджерів освіти безпосередньо пов'язане з визначенням узагальнених вимог до рівня та обсягу знань, умінь та навичок управлінських кадрів, а відповідно й до змісту освіти, форм та методів його подання. Йдеться про певні гарантії щодо оволодіння під час навчання професійними якостями менеджерів освіти, які будуть у подальшому реалізовані в їхній діяльності.

Ключові слова: менеджер освіти, кваліфікаційний стандарт, якість освіти.

Хуртак І.В., Горбенко Т.А. Про роль емоційного фактора в комунікативній діяльності суб'єктів навчального процесу

У статті обґрунтовано роль емоційного фактора в комунікативному процесі суб'єктів навчально-виховного процесу ВНЗ. Подано рекомендації щодо створення сприятливої емоційної взаємодії педагогів та студентів.

Ключові слова: емоції, педагогічна взаємодія, емоційна взаємодія, емоційний фон в аудиторії.

Цапов В.О. Інтеграційна складова в системі економічного виховання майбутнього фахівця

У статті обґрунтовано важливість інтегрування економіки й математики при формуванні економічної культури майбутніх фахівців.

Ключові слова: економічна культура, міжпредметні зв'язки, інтеграційні процеси, математичні методи в економічних дослідженнях.

Черепехіна О.А. Роль рефлексії у формуванні професіоналізму майбутніх психологів в умовах вищої школи

У статті розглянуто актуальні питання професійної підготовки психологів у ВНЗ, спрямованої на формування в них професіоналізму. Обґрунтовано необхідність обліку ролі рефлексії в процесі формування професіоналізму в майбутніх психологів.

Ключові слова: формування професіоналізму, фахова підготовка психологів у ВНЗ, професіоналізм, психолог, рефлексія.

Чернова К.М. Сучасні підходи до змісту професійно значущих якостей майбутнього менеджера

У статті наведено дослідження поняття “рефлексивна культура” у психолого-педагогічній і філософській літературі, запропоновано різноманітні підходи до типологізації рефлексії та рефлексивної культури менеджера.

Ключові слова: рефлексія, культура, рефлексивна культура майбутнього менеджера.

Чорна С.С. Технологія формування педагогічної культури майбутніх викладачів ВНЗ в умовах магістратури

У статті розглянуто технологію формування педагогічної культури майбутніх викладачів вищої школи та особливості її впровадження в навчальний процес магістратури.

Ключові слова: педагогічна технологія, магістратура, майбутні викладачі вищої школи, педагоги-наставники, спецкурс.

Чорна Т.В. Дослідження готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання до професійної діяльності

Одним з основних недоліків підготовки фахівців на сьогодні є домінування у вищій школі гносеологічного підходу, у межах якого провідним освітнім завданням виступає формування у студентів системи наукових знань. У статті розкрито питання визначення рівня готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до професійної діяльності.

Ключові слова: професійна готовність, професійна підготовка, рівні готовності фахівця з фізичного виховання.

Чудіна К.Ю. Формування професійно значущих якостей особистості у студентів технічного ВНЗ

У статті наведено результати теоретичного аналізу проблеми формування професійно значущих якостей особистості майбутнього інженера в технічному ВНЗ, обґрунтовано низку професійно значущих якостей майбутнього будівельника.

Ключові слова: професійно значущі якості особистості, професійна орієнтованість, професійна компетентність.

Чумакова А.А. До питання значення адаптації в процесі соціалізації дитини

У статті розглянуто взаємозв'язок між адаптацією й соціалізацією, їхню роль у житті дитини. Психофізіологія дитини є одним з важливих факторів успішної адаптації та соціалізації. Навчання – це період активізації адаптаційних можливостей школя-

ра, удосконалення природних та формування нових моделей поведінки, необхідних для подальшого життя сучасної людини.

Ключові слова: адаптація, соціалізація, психофізіологія людини, діти з мінімальними порушеннями розвитку.

Шевченко Т.Ю. Організаційно-педагогічні умови професійного самовдосконалення керівника сучасного загальноосвітнього навчального закладу: стан, проблеми, перспективи

У статті визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, що сприяють ефективності професійного самовдосконалення керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Досліджено проблему оновлення підходів до підвищення професійної підготовки та вдосконалення управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах. Обґрунтовано необхідність надання цій роботі системного характеру.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови, професійне самовдосконалення, удосконалення управлінської компетентності, неперервна освіта, системність професійного самовдосконалення керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Ширіна О.О. Підходи до розуміння сутності поняття “ціннісне ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти”

У статті проаналізовано наукові підходи до визначення сутності понять “цінність”, “ставлення”, “ціннісне ставлення”. Викладено власне бачення феномену “ціннісне ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти”.

Ключові слова: цінність, ставлення, ціннісне ставлення, ціннісне ставлення майбутніх учителів іноземної мови до полікультурної освіти.

Шкільова Г.М. Обговорення експериментальних результатів підготовки майбутніх фахівців до організації проектної діяльності: аналітико-підготовчий етап дослідження

У статті розглянуто результати пілотного експерименту, суб'єктами якого були майбутні фахівці спеціальності “Початкове навчання”.

Ключові слова: майбутні фахівці спеціальності “Початкова навчання”, експеримент, пілотний експеримент.

Шурко Г.К. Концепція неперервної професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників

У статті розкрито актуальність теми неперервної професійної освіти й висвітлено основні складові концепції неперервної професійної підготовки майбутніх інженерів – будівельників.

Ключові слова: неперервна освіта, неперервна професійна освіта, концепція неперервної професійної підготовки.

Шутько Т.П. Комунікативна компетентність у діяльності майбутніх молодших медичних фахівців

У статті розглянуто актуальний аспект формування комунікативної компетентності студентів медичного коледжу. Проаналізовано значення комунікативної компетентності як складової професійної компетентності в діяльності майбутнього молодшого медичного фахівця.

Ключові слова: компетентність, компетенція, структура компетентності, комунікативна компетентність, професійна діяльність.

Яківчук Г.В. Інтеграційні зв'язки у вивченні українського фольклору як педагогічна умова підготовки вчителя музики

У статті розглянуто теоретично-практичні дослідження з педагогіки щодо використання інтеграції в процесі вивчення українського фольклору в професійній підготовці вчителя музики.

Ключові слова: інтеграція, український фольклор, учитель музики.

АННОТАЦИИ

Алфимов Д.В. Теоретические основы воспитания лидерских качеств личности (психологический аспект)

В статье рассматриваются психологические аспекты воспитания лидерских качеств личности. Раскрываются разные теории лидерства зарубежных и отечественных исследователей.

Ключевые слова: лидер, лидерство, теории лидерства, харизма.

Амелина С.Н. Коммуникативное взаимодействие в формировании культуры профессионального общения

Статья посвящена вопросам культуры профессионального общения. Сделана попытка анализа путей её формирования и развития.

Ключевые слова: культура профессионального общения, профессиональное общение, формирование, развитие.

Анисимова А.А. Организация процесса формирования грамматических навыков говорения на немецком языке после английского у будущих переводчиков

В статье рассматривается проблема формирования грамматических навыков говорения на немецком языке после английского у будущих переводчиков. Автор статьи отмечает, что эффективность учебного процесса повторному иностранному языку может достигаться за счет учета психолингвистических закономерностей и дидактико-методических предпосылок овладения вторым иностранным языком.

Ключевые слова: первый иностранный язык, второй иностранный язык, грамматические навыки говорения, будущие переводчики.

Бобринок В.А. Особенности профориентационной работы В заведениях образования интернатного типа

В статье поднимается проблема профориентационной работы на современном этапе развития педагогической науки в частности и общества в целом, а также раскрываются ее особенности в учреждениях образования интернатного типа.

Ключевые слова: профориентационная работа, учреждения образования интернатного типа, ученики с особенными способностями.

Бочарова О.А. Специальные и общие способности в исследованиях зарубежных ученых

В статье рассматриваются общие и специальные (психомоторные, артистичные (музыкальные, художественные, танцевальные, литературные (поэзия, проза), актерские), академичные и лидерские способности в исследованиях зарубежных ученых.

Ключевые слова: общие способности, специальные способности, интеллект, задатки.

Бунчук О.В. Разработка плана единой национальной школы как главное направление деятельности общества школьного образования

В статье освещена деятельность членов Общества школьного образования по разработке Плана единой национальной школы и значение данного феномена в реформе системы национального образования.

Ключевые слова: план единой национальной школы, Общество школьного образования, украинизация образования, образовательно-воспитательная система, система обучения.

Быковская О.В. Творческий этап реализации компетентного подхода во внешкольном образовании

В статье раскрывается сущность творческого этапа реализации компетентного подхода во внешкольном образовании. Обосновывается, что реализация третьего, творческого этапа во внешкольном образовании на основании компетентного подхода обеспечит развитие творческой деятельности, способностей, склонностей и

воображения личности. Наиболее эффективно на этом этапе применение таких форм и методов, как: коллективные творческие дела, проекты, программы, тренинги, проблемные ситуации и др.

Ключевые слова: творческий этап, компетентностный подход, внешкольное образование.

Виндюк А.В. Использование ситуационных заданий в подготовке специалистов гостинично-курортного дела

В статье рассматривается проблема подготовки будущих специалистов гостинично-курортного дела к управленческому общению. Анализируются функции управленческого общения. Приводятся примеры различных ситуационных заданий.

Ключевые слова: студент, подготовка, управление, общение, ситуационные задания, гостинично-курортное дело.

Гороховская Т.В. Роль и место технических средств обучения в подготовке специалистов юридического профиля

В статье определены роль и место технических средств обучения в подготовке специалистов юридического профиля; рассмотрены и проанализированы актуальные вопросы, связанные с целесообразностью использования технических средств обучения на практических занятиях по украинскому языку профессиональной направленности. Раскрыты функции ТСО, такие как: обеспечение информационной насыщенностью учебно-воспитательного процесса, осмысленное усвоение научно-теоретических знаний.

Ключевые слова: технические средства обучения, интенсификация и эффективность учебного процесса, компьютерное обеспечение, индивидуализация обучения.

Гришко Ю.А. Ценность самореализации как объект теоретического поиска

В статье представлен анализ дефиниции “ценность самореализации” с точки зрения ведущих ученых-педагогов прошлого и настоящего. Показаны теоретические, методологические и организационно-управленческие противоречия профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: ценность самореализации, профессиональная подготовка, профессионально-ценностные ориентации.

Деркач И.В. Организация обратной связи в процессе обучения будущих инженеров-программистов английской диалогической речи с компьютерной поддержкой

Статья посвящена вопросам реализации обратной связи в компьютерной программе для дифференцированного обучения будущих инженеров-программистов английской диалогической речи с учетом функций и принципа дифференциации, которая будет благоприятствовать формированию у будущих инженеров-программистов навыков и умений английской диалогической речи.

Ключевые слова: обратная связь, диалогическая речь, компьютерная поддержка.

Дзундза А.И., Цапова С.Г. Возможности экономико-математического моделирования в формировании экономической культуры учеников

В статье обоснованы педагогические условия и средства внедрения экономико-математического моделирования в учебно-воспитательный процесс с целью формирования экономической культуры учащихся.

Ключевые слова: экономическая культура, математическое обучение и воспитание, приемы решения профессионально ориентированных задач экономического содержания.

Дзюбата З.И. Состояние сформированности коммуникативных умений будущих аграриев на современном этапе их подготовки в аграрных учебных заведениях

Статья посвящена исследованию особенностей и трудностей коммуникативной подготовки и диагностике состояния сформированности коммуникативных умений будущих аграриев на современном этапе их подготовки в аграрных учебных заведениях.

Ключевые слова: коммуникативные умения будущих аграриев, особенности коммуникативной подготовки, трудности коммуникативной подготовки, анализ состояния сформированности коммуникативных умений.

Дяченко М.Д. Творческие и коммуникативные составляющие профессионализма журналиста

В статье осуществлена попытка раскрыть сущность понятий “профессионализм журналиста”, “творчество” и “коммуникативность”. Освещены философские, психолого-педагогические, журналистские подходы к пониманию творчества и коммуникативности. Обоснована важность формирования коммуникативно-творческой индивидуальности будущего журналиста в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: журналист, коммуникативность, коммуникация, профессиональное образование, профессионализм, самореализация, самосовершенствование, творчество.

Зеня Л.Я. Студент как субъект профессиональной подготовки

В статье представлен социально-психологический портрет современного студента с учетом тех преобразований, которые имеют место в обществе. Рассматривается развитие ценностных ориентаций студента – будущего учителя в контексте переоценки ценностей, которая характерна для украинского социума.

Ключевые слова: студент, профессиональная подготовка, социально-психологический портрет.

Кабак Ю.В. Из истории развития общетехнических факультетов в Украине во второй половине XX века

В статье излагается опыт организации общетехнических факультетов в Украине и их значение для высшего технического образования.

Ключевые слова: общетехнические факультеты, вечерняя и заочная формы обучения, учебные программы.

Каракатсанис Т.В. Формы работы на занятиях по специальным дисциплинам в педагогическом колледже

В статье рассматриваются особенности использования разных форм работы на занятиях по профессиональным дисциплинам в педагогическом колледже. Раскрываются преимущества и недостатки их использования во время изучения этих дисциплин.

Ключевые слова: формы работы, педагогический колледж, профессиональные дисциплины.

Кисенко О.О. Современные технологии специальной подготовки будущих социальных работников в условиях высшей школы

В статье рассмотрено понятие социальной работы в контексте истоков этого понятия. Определены современные технологии специальной подготовки будущих социальных работников в условиях высшей школы.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, технологии специальной подготовки.

Коваленко Ю.А. Обоснование содержания компонентов готовности будущих специалистов по физическому воспитанию детей дошкольного возраста

В статье теоретически обоснована структура профессиональной готовности будущих специалистов по физическому воспитанию детей дошкольного возраста в высших учебных заведениях. Определено содержание каждого из ее компонентов.

Ключевые слова: физическое воспитание, будущий специалист, структура, компоненты, профессиональная готовность.

Колоскина О.А. Проблема педагогического обеспечения развития национального сознания и самосознания учеников начальных классов как объект психолого-педагогического анализа и синтеза

В статье освещена проблема педагогического обеспечения развития национального сознания учеников начальных классов, которая состоит из психологических ме-

ханизмов формирования элементов национального сознания личности, использования личностно ориентированного и целостного подходов к организации формирования национального сознания младших школьников на уроках украинского языка и народоведения; функционирования системы и методов овладения учениками национальными ценностями в условиях гуманизации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: проблема педагогического обеспечения, развитие элементов национального сознания, ученики начальных классов, личностно ориентированный подход, уроки украинского языка и народоведения.

Кондратова Л.Г. Особенности организации проектной деятельности учащихся разных возрастных категорий в воспитательном процессе современной общеобразовательной школы

В статье раскрывается проблема особенностей работы современного учителя по организации проектной деятельности с учащимися разных возрастных категорий. Рассматривается проблема повышения эффективности проектной работы, вопросы мотивационной деятельности учителя, требования к работе учителя по созданию проектов.

Ключевые слова: проектная деятельность, возрастная категория, воспитательный процесс.

Конох О.Е. Обоснование содержания занятий физической культурой с элементами футбола детей дошкольного возраста

Статья посвящена проблеме организации процесса физического воспитания детей дошкольного возраста с целеустремленным использованием элементов футбола, адаптированных к условиям дошкольного учебного заведения. Установлено, что занятие по применению элементов футбола детьми дошкольного возраста имеют высокий оздоровительный эффект, способствуют улучшению функционального развития, физической подготовленности и физической работоспособности.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, физическая подготовленность, элементы футбола.

Котикова О.М. Экспериментально-ролевой подход к формированию полиролевой профессиональной направленности будущих юристов в процессе психолого-педагогической подготовки

В статье представлен экспериментально-ролевой подход, предложенный автором для организации психолого-педагогической подготовки будущих юристов.

Ключевые слова: экспериментально-ролевой подход, психолого-педагогическая подготовка будущих юристов.

Кошелева Н.Г. Новые подходы к формированию профессиональных компетенций будущих экономистов во время подготовки в вузе

В статье представлен новый вариант реализации компетентного подхода в подготовке будущих экономистов в вузе, основывающийся на использовании профессиограмм. Показана высокая значимость одновременного формирования у студентов как профессиональной, так и социальной компетентности для их будущей профессиональной деятельности. Приведен соответствующий пример из авторского педагогического опыта.

Ключевые слова: компетентный подход, вуз, профессиограмма.

Кудинов Н.В. Характеристика состояния исследованности вопроса формирования готовности к системному проектированию студентов инженерно-педагогических специальностей

В статье рассматривается состояние разработки вопроса формирования готовности к системному проектированию студентов инженерно-педагогических специальностей в отрасли компьютерных технологий.

Ключевые слова: формирование готовности, студенты инженерно-педагогических специальностей, системное проектирование.

Кушнирык Н.Я. Возрастные особенности личностного развития творчески одаренных детей дошкольного возраста

В статье показано необходимость личностного развития творчески одаренных детей и влияние многих факторов на возрастные особенности творчески одаренных дошкольников.

Ключевые слова: творчество, одаренность, дошкольный возраст.

Лелека С.М., Шапаренко К.А. Развитие социальности у детей старшего дошкольного возраста

В статье рассматривается развитие социальности как педагогической проблемы и определяются особенности развития социальности у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: социальность, социализация, социальное пространство, социальное воспитание.

Лизвинский В.Л. Особенности педагогической подготовки будущих преподавателей вуза в 20–30-х гг. XX в.

В статье осуществлен ретроспективный анализ нормативно-правовой документации, регламентировавшей работу высшей школы в 20–30 гг. XX в. Рассмотрены особенности педагогической подготовки будущих преподавателей вузов.

Ключевые слова: аспирантура, высшее учебное заведение, педагогическая подготовка.

Маковецкая Н.В. Акмеологический подход к профессиональному развитию педагогов

В статье рассматривается одно из главных направлений акмеологии – разработка подходов и методов, которые позволяют решать задачи профессионального развития. Они объединены под общим названием – акмеологический подход, который является базовым обобщающим понятием, выступающим как совокупность принципов, приёмов и методов, позволяющих решать акмеологические проблемы.

Ключевые слова: акмеология, акмеологический подход, профессиональное развитие личности.

Малыхин А.В. Познавательная самостоятельность как показатель эффективной организации самостоятельной учебной деятельности студентов высших педагогических учебных заведений

В статье раскрыто значение феномена познавательной самостоятельности как показателя эффективной организации самостоятельной учебной деятельности студентов высших педагогических учебных заведений. Познавательная самостоятельность будущего учителя определяется сочетанием трех составляющих: побудительной (мотивы познавательной и профессиональной интеллектуальной деятельности), содержательной (инвариантно-вариативные опорные и психолого-педагогические знания) и технологической (умение самостоятельно осуществлять педагогическую деятельность).

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, организация самостоятельной учебной деятельности, составляющие познавательной самостоятельности, высшее педагогическое учебное заведение.

Маркова В.М. Ненасилие как одно из условий успешной профессиональной деятельности учителя

В статье раскрывается суть понятия “ненасилие” как одно из условий успешной профессиональной деятельности учителя.

Ключевые слова: ненасилие, успешная профессиональная деятельность, ученик, учитель.

Медведева Е.Р. Эстетическое воспитание студентов педагогических вузов

Статья посвящена проблеме эстетического воспитания студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, музыкальное воспитание, театральное искусство, изобразительное искусство, художественная культура.

Миринова М.Ю. Профессиональная деятельность психолога по предоставлению помощи в контексте специализированной переподготовки

Статья посвящена проблемам профессиональной переподготовки специалистов по психологии в системе последиplomного образования. Анализируются особенности обучения и профессиональной деятельности психолога как специалиста помогающей профессии.

Ключевые слова: последиplomное образование, профессиональная переподготовка психологов, профессиональная деятельность психолога, будущий психолог.

Молчанюк О.В. Развитие познавательной активности младших школьников в процессе эвристической беседы

В статье раскрыто развитие познавательной активности младших школьников в процессе эвристической беседы.

Ключевые слова: эвристическая беседа, учебный процесс, дидактические методы.

Никулочкина О.В. Внедрение инноваций в процесс повышения квалификации учителей начального звена образования

Обеспечение качества образовательного процесса – главная задача системы последиplomного педагогического образования. В статье представлено авторское видение этой проблемы, а также некоторые аспекты ее решения на примере повышения квалификации учителей начальных классов. Рассматривая педагогические инновации как вновь созданные или усовершенствованные технологии, которые существенно изменяют объём, структуру и качество педагогического процесса, автор выделяет, в первую очередь, те педагогические идеи, которые внедряются в последиplomный педагогический процесс.

Ключевые слова: инновации, стохастическая парадигма, технология личностно ориентированного обучения, технология модульного обучения, проектная технология, технология развивающего обучения.

Одарченко В.И. Воспитательный потенциал украинского народного искусства

Особое место среди средств воспитания национального достоинства молодежи занимает народное искусство, которое является квинтэссенцией историко-культурных ценностей украинского народа и отображает его наилучшие достижения, черты, стремления. В статье обосновывается, что эффективное воспитание национального достоинства студентов обеспечивает лишь комплексное использование разных средств народного искусства, достижений народной педагогики в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, украинское народное искусство, историко-культурные ценности.

Оловаренко Е.И. Развитие духовности будущих педагогов средствами украинского культурного наследия

В статье представлен комплекс воспитательных внеаудиторных мероприятий с целью развития духовности будущих педагогов.

Ключевые слова: духовность, гуманизм, национальное воспитание, народная мораль.

Омельяненко Г.А. Научно-исследовательский компонент в профессиональном становлении бакалавров по физическому воспитанию и спорту

В статье рассматривается проблема повышения уровня профессиональной готовности бакалавров физического воспитания и спорта, способных творчески и активно мыслить, моделировать образовательно-воспитательный процесс, самостоятельно внедрять новые идеи и технологии обучения и воспитания. Эффективность профессионально-педагогической деятельности спортивного педагога обуславливается степенью развития системы компонентов, среди которых ученые выделяют научно-исследовательский. Непременным условием профессионального становления является привлечение студентов к научно-исследовательской работе, непосредственное включение их в научную жизнь.

Ключевые слова: наука, исследование, деятельность, подготовка, творчество, студенты, обучение.

Переворская О.И., Золотаревская В.О. К проблеме интонационной выразительности педагога в процессе профессионального общения

В статье раскрываются пути усовершенствования интонационной выразительности педагога как средства эффективности профессионального общения. Обосновывается, что овладение педагогом разнообразными интонациями в речи возможно сперва на имитационном уровне. Человек должен научиться критически оценивать свои интонационные возможности, а потом – овладеть интонационным богатством речи.

Ключевые слова: интонационная выразительность, профессиональное общение, педагог.

Петренко Н.В. Критерии, показатели и уровни сформированности профессионально-этической компетентности будущих офицеров-пограничников

В статье рассмотрены критерии сформированности профессионально-этической компетентности, в частности мотивационный, когнитивный, деятельностный, ценностный и результативный. Охарактеризованы соответствующие показатели и уровни сформированности профессионально-этической компетентности будущих офицеров-пограничников.

Ключевые слова: профессионально-этическая компетентность, мотивационный, когнитивный, деятельностный, ценностный и результативный критерии.

Полякова И.В. Содержательный аспект понятия “креативность” в контексте подготовки будущего учителя

В статье рассматривается содержательный аспект понятия “креативность” в контексте подготовки будущего учителя, а также раскрывается креативность как интегральная устойчивая характеристика личности, определяющая ее способности к творчеству, принятию нового, нестандартного созидательного мышления, генерирования большого числа оригинальных и полезных идей.

Ключевые слова: креативность, креативная личность, креативная педагогика.

Пономарёв В.О. Экспликация педагогических условий формирования профессионально-педагогической компетентности будущих тренеров по атлетической гимнастике

В статье раскрывается проблема формирования профессионально-педагогической компетентности будущих тренеров по атлетической гимнастике в рамках профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Его актуальность обусловлена большими социально-ценностными перспективами педагогической деятельности тренера по атлетической гимнастике на рынке физкультурно-спортивных услуг.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, профессиональная подготовка, тренер по атлетической гимнастике, модель процесса формирования, педагогические условия, спортивно-педагогическое усовершенствование, тренерские курсы, производственная практика.

Порох Д.А. Создание поликультурного образовательного пространства для успешного прохождения адаптации иностранных студентов к обучению в высшем учебном заведении

В статье раскрыта сущность понятия “поликультурная среда высшего учебного заведения”, особенности реализации в учебно-воспитательном процессе медицинского вуза психолого-педагогического условия: создание поликультурного образовательного пространства – особенной социально-педагогической среды, направленной на организацию межкультурного диалога, формирование толерантных отношений.

Ключевые слова: поликультурная среда, поликультурная среда высшего учебного заведения, межкультурный диалог, толерантные отношения.

Притуляк Л.Н. Взаимодействие семей и детских садов в воспитании и образовании детей дошкольного возраста

Статья посвящена проблеме семейного воспитания и его взаимодействию с общественным воспитанием. Это взаимодействие проявляется в сотрудничестве семьи и детских садов, которые являются главными участниками воспитательного процесса. В этой связи предложен новый подход к решению данной проблемы, основанный на методике экспертного опроса, которая может дать объективную картину взаимодействия детского сада и семьи в воспитательном и образовательном процессе.

Ключевые слова: семейное воспитание, дошкольное образование, детский сад, метод экспертных оценок.

Приходченко К.И. Использование разных видов словарной работы как повышение индивидуального языкового ресурса обучающихся

В статье поднимается проблема развития устной и письменной речи говорящего с использованием такой формы обучения, как словарная работа. Описываются различные виды их проведения, даются рекомендации по усовершенствованию учебного процесса как повышения индивидуального ресурса обучаемых.

Ключевые слова: словарная работа, развитие устной и письменной речи, языковой ресурс обучающихся.

Радченко А.В. Диагностика профессиональной подготовки будущих учителей основ здоровья в вузе

В статье представлены результаты диагностики профессиональной подготовки будущих учителей основ здоровья. Обосновано и разработано категориальную базу исследования.

Ключевые слова: диагностика, профессиональная подготовка, критерии.

Рашковская В.И. Педагогическая технология использования изобразительного православного наследия в духовном развитии будущего учителя

В статье представлена авторская педагогическая технология использования наследия в духовном развитии будущего учителя, которая состоит из пяти модулей.

Ключевые слова: педагогическая технология, изобразительное православное наследие, духовное развитие.

Романенко Ю.А. Метод проектов: дидактический аспект

В статье рассматривается вопрос необходимости использования метода проектов на современном этапе развития образования Украины. Раскрывается суть понятия “метод проектов”, концептуальные идеи, положенные в основу метода проектов, типологические признаки проектов, педагогические принципы реализации проектов. Формулируются основные требования к применению этого метода. Изучаются общие подходы к структурированию проектов. Определяются критерии оценивания проектной деятельности учащихся.

Ключевые слова: метод проектов, типологические признаки, структурирование, дидактика.

Савищенко В.Н. Социально-профессиональная компетентность юриста

Статья посвящена проблеме социально-профессиональной компетентности современного юриста. Автором раскрыто содержание и структурные компоненты понятия “социально-профессиональная компетентность” юриста.

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность, профессиональная компетентность.

Святъев А.В. Теоретическая основа подготовки будущего тренера-преподавателя к профессиональной деятельности

В статье рассматриваются некоторые аспекты теоретических основ подготовки будущего тренера-преподавателя к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессионализм, профессиональная компетентность будущего тренера-преподавателя, профессиональная деятельность тренера-преподавателя.

Семёнова М.А. Приобщение младших школьников к ценностям украинской традиционной народной культуры

В статье освещён опыт приобщения учеников начальных классов к ценностям украинской традиционной народной культуры, созвучным с гуманистической моралью нынешнего времени.

Ключевые слова: ценности традиционной народной культуры, народное творчество, этнокультурное воспитание.

Сердюкова Р.Б. Педагогическое мастерство преподавателей – важное условие формирования личности будущего учителя, воспитателя

В статье раскрывается влияние педагогического мастерства преподавателя педагогического вуза на формирование педагогического мастерства студентов педагогических вузов – будущих учителей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, педагогическое мастерство, компетенция.

Скирко Р.Л. Организационно-педагогические условия формирования социальной компетентности будущих практических психологов

В статье определены организационно-педагогические условия формирования социальной компетентности будущих практических психологов в процессе профессиональной подготовки. Установлено, что модернизация учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения предполагает построение педагогического процесса на акмеологической основе, подготовку преподавателей, проведение тренингов, внедрение спецкурсов, применение диагностического инструментария для обеспечения контроля за развитием данного процесса и дальнейшей его коррекции.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, социальная компетентность, профессиональная подготовка.

Совва С.Н. Формирование международной правовой культуры у курсантов ВВНЗ как педагогическая проблема

В статье анализируется педагогическая теория и практика по проблеме формирования международной правовой культуры будущих офицеров-пограничников, в результате чего определены сущность и содержание этого понятия.

Ключевые слова: международная правовая культура, офицеры-пограничники, профессиональная культура, формирование международной правовой культуры у курсантов.

Соломина С.Н., Пейчева Е.А. Дебаты как метод стимулирования иноязычной деятельности студентов

В статье описывается сущность дебатов как интерактивного метода обучения и их стили. Обосновываются преимущества использования метода дебатов на занятиях по иностранному языку в высшей школе.

Ключевые слова: дебаты, иноязычная деятельность студентов, метод стимулирования.

Стадниченко Н.В. Влияние искусства театра на культурное и социальное становление молодежи

В статье раскрывается актуальная тема влияния искусства театра на формирование эстетических и культурных ценностей у студенческой молодёжи на социальное и гражданское становление.

Ключевые слова: спектакль, эстетическое удовольствие, художественное творчество, катарсис, общество, сцена, восприятие, культура.

Старовойт С.Н. Квалификационные уровни профессиональной подготовки

Автор раскрывает особенности профессиональной подготовки квалифицированных рабочих в условиях высшей профессионально-технической школы. В статье обосновываются новые подходы к организации учебного процесса, выделяются основные стадии становления специалиста.

Ключевые слова: квалификация, квалификационная характеристика, квалификационные уровни, компетенция, компетентность.

Сущенко Л.А. Мотивация инновационной деятельности преподавателя высшей школы как основа педагогического успеха

В статье проанализирована проблема мотивации инновационной деятельности преподавателя высшего учебного заведения. Раскрыто содержание мотивации преподавателей высшей школы к инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: мотив, инновационная деятельность, мотивация к инновационной деятельности.

Сущенко Т.И. Системно-целевое планирование педагогического процесса во внешкольных заведениях образования

Раскрыто требования и основные концептуальные подходы к планированию внешкольного педагогического процесса.

Ключевые слова: цель, планирование, внешкольный педагогический процесс.

Таран И.В. Сущность индивидуализации образовательного процесса в высшем учебном заведении

В статье раскрыта сущность проблемы личностно ориентированного обучения. Выделены основные положения индивидуально ориентированного образования, особенности индивидуально-образовательного маршрута, которые позволяют корректировать учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: личностно ориентированное образование, индивидуально ориентированное образование, самореализация, саморегуляция, самоопределение.

Тархан Л.З. Смена парадигмы образования – совершенствование подготовки специалистов

В статье рассматривается смена парадигмы образования в подготовке инженера-педагога, требования, определяющие специфику подходов к обучению студентов на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: профессиональное образование, парадигма образования, компетентностный подход, компоненты профессиональной компетентности, дидактическая компетентность, инженерно-педагогические знания.

Тернавская Л.М. Историография и современное состояние проблемы непрерывного образования

В статье представлены основные положения доклада Международной комиссии по образованию для XXI в., рассмотрена проблема непрерывного образования в исто-

рическом аспекте, представлена его структура, сравнительная характеристика традиционной системы и системы непрерывного образования.

Ключевые слова: обучение, образование, непрерывное образование, система и структура непрерывного образования.

Тимченко-Міхайлиди Н.С. Тренинг как метод формирования коммуникативных умений будущих таможенников

В статье раскрыта сущность феномена “тренинг”, выявлены особенности группы тренинга умений и обоснована эффективность использования организационных форм общения (индивидуально-коллективное общение, общение в парах, общение в малых группах) как средств формирования коммуникативных умений будущих таможенников.

Ключевые слова: тренинг, группы тренинга умений, коммуникативные умения, будущие таможенники.

Тищенко О.И. Методы воспитательного влияния в педагогической деятельности

В статье освещены методы воспитательного процесса в педагогической деятельности.

Ключевые слова: воспитательное влияние, педагогическая деятельность, педагогическая задача.

Тищенко Т.Б. Структурные компоненты готовности будущих специалистов физического воспитания и спорта к маркетинговой деятельности

В статье структура готовности будущих специалистов физического воспитания и спорта к маркетинговой деятельности рассматривается как совокупность четырех взаимосвязанных структурных компонентов, наполненных качественными характеристиками и показателями: мотивационно-ценностного, когнитивного, технологического, коммуникативного.

Ключевые слова: структурные компоненты, готовность, будущие специалисты, физическое воспитание, спорт, маркетинговая деятельность.

Токарева А.В. До проблеми формування міжкультурної компетенції студентів українських ВНЗ

У статті проаналізовано сучасні підходи до проблеми міжкультурної комунікації. На основі аналізу визначено поняття “міжкультурна компетенція” та “формування міжкультурної компетенції”.

Ключові слова: міжкультурна компетенція, студент, викладання іноземної мови.

Торган М.Н. Структура функциональной компетентности менеджеров образования

В статье рассмотрены разные трактовки понятий “компетентность” и “компетенция”. Представлено авторское понимание сущности и структуру функциональной компетентности менеджеров образования.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, функциональная компетентность, менеджер образования.

Фунтикова О.А. Моделирование процесса подготовки будущего специалиста как активного субъекта культуросоздания

В статье рассматриваются цели, условия, принципы и главные компоненты специальной подготовки будущего учителя в контексте культурологического подхода. Вышеназванные составляющие представляют собой основу для создания структурно-содержательной модели специальной подготовки будущего специалиста.

Ключевые слова: целеполагание, принципы, педагогические условия, компоненты специальной подготовки, будущий специалист.

Хатько А.В. Применение онтологий при формировании алгоритмической компетентности будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля

В статье представлено теоретическое обоснование и практическая разработка способа формирования алгоритмической компетентности у студентов инженерно-педагогических специальностей компьютерного профиля путем применения в учебном процессе онтологий содержания учебного материала. Предложенный способ формирования алгоритмической компетентности у студентов инженерно-педагогических специальностей компьютерного профиля предполагает овладение способами построения своего образования с учетом успешности в личной и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: онтология, алгоритмическая компетентность, будущий инженер-педагог.

Хоменко В.В. Квалификационные стандарты для менеджеров образования во Франции

В статье рассматриваются стандарты подготовки будущих менеджеров образования, поскольку усовершенствование качества подготовки менеджеров образования непосредственно связано с определением обобщенных требований к уровню и объему знаний, умений и навыков управленческих кадров, а соответственно и к содержанию образования, форм и методов его представления. Речь идет об определенных гарантиях относительно овладения во время обучения профессиональными качествами менеджеров образования, которые будут в будущем реализованы в их деятельности.

Ключевые слова: менеджер образования, квалификационный стандарт, качество образования.

Хуртак И.В., Горбенко Т.А. Про роль эмоционального фактора в коммуникативной деятельности субъектов учебного процесса

В статье обоснована роль эмоционального фактора в коммуникативном процессе субъектов учебно-воспитательного процесса вуза. Предложено рекомендации по созданию благоприятного эмоционального взаимодействия преподавателей и студентов.

Ключевые слова: эмоции, педагогическое взаимодействие, эмоциональное взаимодействие, эмоциональный фон в аудитории.

Цапов В.А. Интеграционная составляющая в системе экономического воспитания будущего специалиста

В статье обоснована важность интегрирования экономики и математики при формировании экономической культуры будущих специалистов.

Ключевые слова: экономическая культура, межпредметные связи, интеграционные процессы, математические методы в экономических исследованиях.

Черепехина О.А. Роль рефлексии в формировании профессионализма будущих психологов в условиях высшей школы

В статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки психологов в вузе, направленной на формирование у них профессионализма. Обосновывается необходимость учета роли рефлексии в процессе формирования профессионализма у будущих психологов.

Ключевые слова: формирование профессионализма, профессиональная подготовка психологов в вузе, профессионализм, психолог, рефлексия.

Чернова Е.Н. Современные подходы к содержанию профессионально значимых качеств будущего менеджера

В статье анализируется понятие “рефлексивная культура” в психолого-педагогической и философской литературе, представлены различные подходы к типологизации рефлексии и рефлексивной культуры менеджера.

Ключевые слова: рефлексия, культура, рефлексивная культура будущего менеджера.

Чорная С.С. Технология формирования педагогической культуры будущих преподавателей вуза в условиях магистратуры

В статье рассмотрена технология формирования педагогической культуры будущих преподавателей высшей школы и особенности её внедрения в учебный процесс магистратуры.

Ключевые слова: педагогическая технология, магистратура, будущие преподаватели высшей школы, педагоги-наставники, спецкурс.

Чорная Т.В. Исследование готовности будущего специалиста по физическому воспитанию к профессиональной деятельности

Одним из основных недостатков в подготовке специалистов на сегодняшний день выступает доминирование в высшей школе гносеологического подхода, в рамках которого ведущей образовательной задачей выступает формирование у студентов системы научных знаний. В статье исследуются вопросы определения уровня готовности будущих специалистов физического воспитания к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная готовность, профессиональная подготовка, уровни готовности специалиста по физическому воспитанию.

Чудина Е.Ю. Формирование профессионально значимых качеств личности у студентов технического вуза

В статье приведены результаты теоретического анализа проблемы формирования профессионально значимых качеств личности будущего инженера в техническом вузе, обоснован ряд профессионально значимых качеств будущего строителя.

Ключевые слова: профессионально значимые качества личности, профессиональная ориентированность, профессиональная компетентность.

Чумакова А.А. К вопросу значения адаптации в процессе социализации ребенка

В статье рассматривается взаимосвязь адаптации и социализации в жизни ребенка. Психофизиология ребенка – один из важнейших факторов, необходимых для его успешной адаптации и социализации. Обучение – это период активизации адаптационных возможностей школьника, отработки генетически заложенных и формирования новых моделей поведения, необходимых современному человеку в жизни.

Ключевые слова: адаптация, социализация, психофизиология человека, дети с минимальными нарушениями развития.

Шевченко Т.Ю. Организационно-педагогические условия профессионального самоусовершенствования руководителя современного общеобразовательного учебного заведения: состояние, проблемы, перспективы

В статье определяются и обосновываются организационно-педагогические условия, способствующие эффективности профессионального самоусовершенствования руководителей общеобразовательных учебных заведений. Исследуется проблема обновления подходов к повышению профессиональной подготовки и усовершенствования управленческой компетентности руководителя общеобразовательного учебного заведения в современных условиях. Обосновывается необходимость придания этой работе системного характера.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, профессиональное самоусовершенствование, усовершенствование управленческой компетентности, непрерывное образование, системность профессионального самоусовершенствования руководителей общеобразовательных учебных заведений.

Ширина О.А. Подходы к пониманию сущности понятия “ценностное отношение будущих учителей иностранного языка к поликультурному образованию”

В статье проанализированы научные подходы к определению сущности понятий “ценность”, “отношение”, “ценностное отношение”. Представлено собственное

видение феномена “ценностное отношение будущих учителей иностранного языка к поликультурному образованию”.

Ключевые слова: ценность, отношение, ценностное отношение, ценностное отношение будущих учителей иностранного языка к поликультурному образованию.

Шкилевая Г.М. Обсуждение экспериментальных результатов подготовки будущих специалистов к организации проектной деятельности: аналитико-подготовительный этап исследования

В статье рассматриваются результаты пилотного эксперимента, субъектами которого были будущие учителя специальности “Начальное обучение”.

Ключевые слова: будущие специалисты специальности “Начальное обучение”, эксперимент, пилотный эксперимент.

Шурко Г.К. Концепция непрерывной профессиональной подготовки будущих инженеров-строителей

В статье раскрыта актуальность темы непрерывного профессионального образования и освещены основные составляющие концепции непрерывной профессиональной подготовки будущих инженеров-строителей.

Ключевые слова: непрерывное образование, непрерывное профессиональное образование, концепция непрерывной профессиональной подготовки.

Шутько Т.П. Коммуникативная компетентность в деятельности будущих младших медицинских специалистов

В статье рассматривается актуальный аспект формирования коммуникативной компетентности студентов медицинского колледжа. Проанализировано значение коммуникативной компетентности как составляющей профессиональной компетентности в деятельности будущего младшего медицинского специалиста.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, структура компетентности, коммуникативная компетентность, профессиональная деятельность.

Яківчук Г.В. Интеграционные связи в изучении украинского фольклора как педагогическое условие подготовки учителя музыки

В статье рассматриваются теоретическо-практические исследования по педагогике по использованию интеграции в процессе изучения украинского фольклора в профессиональной подготовке учителя музыки.

Ключевые слова: интеграция, украинский фольклор, учитель музыки.

ANNOTATION

Alfimov D. Theoretical bases of education of leader qualities of personality (psychological aspect)

In the article are examined psychological aspects of education of leader qualities of personality. The different theories of leadership of foreign and domestic researchers open up.

Key words: leader, leadership, theories of leadership, charisma.

Amelina S. Communicative interaction in the formation of culture of professional communication

The article is dedicated to the question of professional communicative culture. The attempt of analyses of ways of its formation and development has been made.

Key words: professional communicative culture, professional communication, formation, development.

Anisimova A. Grammatical skills formation for speaking German after English of future interpreters

The article is devoted to the problem of formation of grammatical skills for speaking German (as the second foreign language after English) of future interpreters. The author of the article mentions that the efficiency of the educational process of learning the second foreign language can be achieved at the expense of taking into account psycholinguistic patterns and didactic-methodological premises of the second foreign language mastering.

Key words: the first foreign language, the second foreign language, grammatical skills of speaking, future interpreters.

Bobrynok V. Peculiarities of career guidance work in boarding types educational institutions

The problem of organization of the career guidance work on the modern stage of the development of the pedagogical science and the whole society has been raised up in this article. Also its peculiarities in the educational establishments of the type, such as boarding-school, has been researched in it.

Key words: career guidance work, boarding types educational institutions, pupils with special abilities

Bocharova H. Special and general abilities in the studies of the scientists

The author outlines special and general abilities (psychomotor, artistic, musical, art, dance, literary (poetry, prose), acting), academic and leadership abilities in foreign scientists' researches.

Key words: abilities, general, special, intellect, inclinations.

Bunchuk O. Development of plan a unified national school as a main way of Community school activity

The article outlines the activities of Society members on the school development plan of a single national school and the importance of this phenomenon in the national education reform.

Key words: plan a unified national school, Community school, Ukrainization education system, education system.

Bykovska O. The creative phase of the competence-based approach in non-formal education

The article reveals the essence of the creative phase of the competence-based approach in non-formal education. The author proves that the implementation of the third, the creative phase of non-formal education on the basis of competence-based approach will ensure the development of creative activities, abilities, inclinations and imagination of the individual. Most effective at this stage is to use such forms and methods: the collective creative affairs, projects, programs, games, training, problem situations, etc.

Key words: creative stage, the competence-based approach, non-formal education.

Cherepiekhina O. Reflection role in professionalism formation of future psychologists in conditions of higher school

In-process examined questions of professional preparation of psychologists in Institute of higher, directed on forming for them of professionalism. The necessity of account of role of reflection is grounded for the processes formings of professionalism for future psychologists.

Key words: forming of professionalism, professional preparation of psychologists in Institute of higher, professionalism, psychologist, reflection.

Chernova K. Modern approaches to the content of professional significant qualities of future manager

This article is devoted to reflexive culture in psychological, pedagogical and philosophical literature, various approaches to the typology of reflection and reflective culture manager.

Key words: reflection, culture, reflective culture of the future manager.

Chorna S. Technology of pedagogical culture formation of future lecturers in MA courses conditions

The technology of formation of pedagogic culture of future higher school lecturer and the peculiarities of its introduction in learning process during master's degree program are considered in the article.

Key words: pedagogic technology, master's degree program, future higher school lecturer, tutors, special course.

Chorna T. Exploration of future physical education specialist readiness to professional activity

One of the basic failings in preparation of specialists prevailing at higher school of gnosiological approach within the framework of which forming for the students of the system of scientific knowledges comes forward a leading educational task comes forward for today. In the article the questions of determination of level of readiness of future specialists of physical education are probed to professional activity.

Key words: professional readiness, professional training, levels of readiness of physical education specialist.

Chudina K. Forming of professional meaningful internals of personality for students of technical institute of higher schools

Results over of theoretical analysis of problem of forming professionally of meaningful internals of personality of future engineer in technical institute of higher are brought in the article, the row of professionally meaningful internals of future builder is reasonable.

Key words: professionally meaningful internals of personality, professional orientation, professional competence.

Chumakova A. About the issue of adaptation meaning in child socialization

The article considers the interconnection of adaptation and socialization in a child's life. The child's psychophysiology is one of the most important factors needed for his adaptation and socialization. Education is a period of activating adaptation abilities of schoolchildren, working through genetically-laid and forming new models of behavior which are necessary for present-day people in life.

Key words: adaptation, socialization, human psychophysiology, children with minimum development disorder.

Derkach I. Organization of feedback in teaching of future programmer engineers English dialogical speech with computer support

The article is devoted to the question of feedback realization in the computer program for differential teaching future engineers-programmers of English dialogical speech considering the functions and the principle of differential approach which will favor the formation of English dialogical speech skills for future engineers-programmers.

Key words: feedback, dialogical speech, computer support.

Dyachenko M. Creative and communicative components of the professionalism of journalists

The article accomplishes an attempt to disclose of concept “professionalism of journalist”, “creativity” and “communicative” highlights the philosophical, psychological, educational, journalistic approach to understanding the creative and communicative; substantiated the importance of forming communicative and creative personality of the future journalist in the course of professional training.

Key words: journalist, communication, communication, professional education, professionalism, self-improvement, self-actualization, creativity.

Dzjubata Z. State of communicative skills of would-be agrarians formed in the current process of studying in higher agrarian educational establishments

The article is devoted to investigation of characteristic features and difficulties of communicative education and to diagnostics of the state of communicative skills of would-be agrarians formed in the current process of studying in higher agrarian educational establishments.

Key words: communicative skills of would-be agrarians, characteristic features of communicative education, difficulties of communicative education, analysis of the state of communicative skills formed.

Dzundza A., Tsapova S. Economic-mathematical modeling opportunities in students economic culture

The article justified pedagogical conditions and means of introducing economic and mathematical modeling in the educational process to shape the economic culture of the students.

Key words: economic culture, mathematical training and education, solving techniques of vocational-oriented tasks of economic content.

Funtikova O. Modelling of future specialist training as an active subject of culture creation

The article considers the objectives, conditions, principles and main components of future teacher special training in the context of the culturological approach. The above-mentioned components constitute the basis for the establishment of structural and content model of future specialist specific training.

Key words: goal setting, principles, pedagogical conditions, components for special training, future specialist.

Horokhovska T. The role and place of educational technical devices in training of lawyers

The role and place of technical devices of education and training of law specialists have been defined in the article; actual questions of usage practicability of technical devices in practical lessons of Ukrainian language for lawyers have been considered and analyzed. Functions of TDE, such as: provision of informational saturation of educational process, intelligent mastering of theoretical knowledge have been discovered.

Key words: educational technical devices, intensification and effectiveness of educational process, computer support, individualization of education.

Hryshko Yu. Value of self-realization as an object of theoretical search

In this article an analysis of the definition of “self worth” in terms of leading scientists, educators past and present. Showing the theoretical, methodological, organizational and managerial contradictions training of teachers.

Key words: value of self-realization, career education, professional and axiological orientation.

Kabak Yu. From the history of Engineering Departments development in Ukraine in the second half of XX century

In the article the author describes the experience of organization of Engineering Departments in Ukraine and their significance for higher engineering education.

Key words: Engineering Departments, part-time education, extra-mural education, curricula.

Karakatsanis T. Forms of work on the lessons of professional disciplines in teachers' training college

The article focuses on using different forms of work on the lessons of professional disciplines in teachers' training college. In further part of this paper advantages and disadvantages of their using during studying these disciplines are considered.

Key words: forms of work, teachers' training college, professional disciplines.

Khatko A. The use of ontologies in the formation of algorithmic competence future engineers – teachers computer profile

The paper filed a theoretical basis and practical development of the method of forming algorithmic competence among students of engineering and teaching professions computer profile through the use of ontologies in learning the content of educational material. The proposed method of formation of algorithmic competence among students of engineering and pedagogical skills requires the mastery of computer-profile ways to build their education based on success in personal and professional activities.

Key words: ontology, algorithmic competence to be an engineer and educator.

Khomenko O. Qualification standards for management of education in France

The paper considers the standards of a training for future managers of education as improving the quality of the training directly related to the definition of generalized requirements for the level and scope of knowledge and skills of managerial staff and, accordingly, to education content, forms and methods of its introduction. We are talking about certain assurances concerning acquirement of professional skills which will be used by management of education in their future work.

Key words: manager of education, qualification standards, quality of education.

Khurtak I, Horbenko T. About the role of emotional factor in the communication of educational process subjects

The article substantiates the role of emotional factors in the communicative process of learning the subjects in the educational process of higher education. The author offers advice on creating a positive emotional interaction between teachers and students.

Key words: emotions, teacher interaction, emotional interaction, emotional background of the audience.

Kisenko O. Modern technologies of professional training of future social workers in conditions of high school

Notion of the social work is considered. In article in context headwaters this notions. Modern technologies of special preparation future social workman are Determined in condition of the high school.

Key words: the social work, social worker, the technologists special preparation.

Koloskina O. Pedagogical support problem of national identity and self-actualization of primary school pupils development as an object of psychological and pedagogical analysis and synthesis

The article is devoted to the problem of pedagogical methods of national upbringing of primary school pupils. It is based on the personal methods of national upbringing. The article gives general material to be used at the Ukrainian and folk traditions (narodoznavstvo) lessons in the process of national upbringing.

Key words: pedagogical maintenance problem; evolution of the national realization elements; primary school pupils; personal approach; the Ukrainian and folk traditions (narodoznavstvo) lessons.

Kondratova L. Features of the project work of pupils of different age groups in the classroom today

Find issue features the work of contemporary masters of design activity with the pupils of different age groups. Issue enhancing of project work, motivational activities teachers, teacher requirements to build projects.

Key words: project work, age group, educational process

Konoch H. Rationale for the content of physical education with elements of football for pre-school children

The article is sanctified to the problem of organization of process of physical education of children of preschool age with the purposeful use of elements of football, adapted to the terms of preschool educational establishment. It is set that employment after application of elements of football the children of preschool age are have a high health effect, assist the improvement of functional development, physical preparedness and physical capacity.

Key words: children of preschool age, physical preparedness, elements of football.

Kosheleva N. New approaches to formation of future economists professional competencies at the preparation in high school

A new variant of realization of competence approach in future economist's preparation at the Higher Educational establishment which is based on the usage of professiogrames is presented in the article. High significance of simultaneous formation of student's professional and social competence for their future professional activity is shown. The appropriate example from the author's pedagogical experience is given.

Key words: competence approach, high school, professiogram.

Kotykova O. Experimental and role approach in the organization of polyrole professional proximity of future lawyers during the psychological and pedagogical preparing

The article represents the experimental and role approach in the organization of the psychological and pedagogical preparing of future lawyers, which is proposing by the author.

Key words: experiental and role approach, psychological and pedagogical preparing of future lawyers.

Kovalenko Yu. Rationale for the content of the components of preparedness for future specialists of physical education of preschool children

In the article in theory the structure of professional readiness of future specialists is grounded on physical education of children of preschool age in higher educational establishments, maintenance is certain each of its components.

Key words: physical education, future specialist, structure, components, professional readiness.

Kudinov N. Description of the state of investigationalness of question of forming of readiness to the system design of students engineer-pedagogical specialities

The state of development the question of forming of readiness to the system design of students engineer-pedagogical specialities is considered in the article.

Key words: forming of readiness, students of engineer-pedagogical specialities, system design.

Kushniryk N. The age-old features of personality development of the creatively gifted children of preschool age

The article the necessity of personality development of the creatively gifted children; the influence of many factors on the age-old features of the creatively gifted children of preschool age.

Key words: creatively, gift, preschool age.

Leleka S., Shaparenko H. The children of senior preschool age have development of sociality

In the article development of sociality is examined as a pedagogical problem and the features of development of sociality are determined for the children of senior preschool age.

Key words: sociality, socialization, social space, social education.

Lizvinskyi V. Pedagogical training features of the future lecturers in the 20-30-ies of XX century

The retrospective analysis of the legal documentation that was governing the work of the higher education in the 20-30-ies of XX century is carried out in the article. The features of the pedagogical training of the future faculty members are reviewed.

Key words: the postgraduate studies, the college, the teacher training.

Makovetska N. Acmeology approach to professional development of educators

It registers in the article, that one of main directions of acmeology was become by developmen of approaches and methods which allow to decid the tasks of professional development. They are incorporate under the common name is akmeology approach, which appear a base summarizing conce, salient as an aggregate of principles, receptions and methods, allowing to work out acmeological problems.

Key words: akmeology, akmeology approach, professional development of personality.

Malykhin O. Cognitive independence as the feature of effective organization of students' independent educational activities in higher pedagogical educational establishments

Significance of the phenomenon of cognitive independence as the feature of effective organization of students' independent educational activities in higher pedagogical educational establishments has been defined in the article. Future teacher's cognitive independence clarifies itself by three combined components: stimulating (motives of cognitive and professional activities), content component (invariable and variable support, psychological and pedagogical knowledge), technological (skills in independent pedagogical activities).

Key words: cognitive independence, organization of independent educational activities, cognitive independence's components, higher pedagogical educational establishment.

Markova V. Unviolence as one of conditions for successful professional teacher's activity

The definition of the word "unviolence" as one of a successful professional teacher's activity is depicted in the article.

Key words: unviolence, a successful, professional activity, a pupil, a teacher.

Medvedieva E. Esthetic upbringing education of students of pedagogical colleges

The article is devoted to the problem of esthetic upbringing education of students of pedagogical colleges.

Key words: esthetic education, music education, theatrical arts, painting, the level of arts education.

Mironova M. Proessional activity of psychologist to provide assistance in the context of professional retraining

The article is devoted the problems of the professional retraining of specialists on psychology in the system of after higher school education. The features of teaching and professional activity of psychologist are analysed as a specialist of helping profession.

Key words: after higher school education, professional retraining of psychologists, professional helping activity of psychologist, future psychologist.

Molchaniuk O. Cognitive activity development of junior pupils during the heuristic conversation

The article explores the development of cognitive activity of pupils in the process of heuristic conversation.

Key words: heuristic discussion, the learning process, didactic methods.

Nikulochkina O. Implementation of innovations in the upgrade qualifications of teachers in primary stage education

Providing of quality of educational process is the main task of the system of post pedagogical education. The author seeing of this problem is represented in the article, and also some aspects of its decision on the example of the in-plant training of teacher of initial classes. Examining the pedagogical innovations as accrued or improved technologies, which substantially change a volume, structure and quality of pedagogical process, an author selects, above all things, those pedagogical ideas which are inculcated in a of post pedagogical process.

Key words: innovations, stochastic paradigm, technology of personality oriented teaching, technology of the module teaching, project technology, technology of the developing teaching.

Odarchenko V. Educational potential of Ukrainian folk art

A special place among the means to educate national dignity youth took a folk art, which is the quintessence of historical and cultural heritage of Ukrainian people and displays its best achievements, features, desire. The study demonstrated that effective education national dignity students provides only the integrated use of various means of folk art, folk education-higher education.

Key words: educational potential, Ukrainian folk art, historical and cultural values.

Olovarenko O. Development of spirituality of the future teachers by means of Ukrainian cultural heritage

The article presents a set of educational extracurricular activities to the development of spirituality of the future teachers.

Key words: spirituality, humanism, national education, the national morality.

Omelyanenko G. Research activity of bachelors of physical education and sport as factor of training of highly skilled personnels

In the article the questions of role and place are examined scientifically research work of students of higher educational establishments, in particular bachelors of physical education and sport, in the context of training of highly skilled personnels. Scientifically research work is examined as an inalienable constituent of educational process is in higher educational establishments of Ukraine which is instrumental in integration of efforts of scientific, educational and production activity in preparation of highly skilled specialists. Scientifically research activity is organic part and obligatory condition of successful work of higher educational establishments.

Key words: science, research, activity, preparation, creation, students, studies.

Perevorska O., Zolotarevska V. About the problem of intonational expressiveness of teacher in professional communication

The article describes ways to improve the intonational expressiveness of a teacher as a means of effective professtion communication. The author substantiated that teacher acquirement of varied intonations in speech at first is possible on a simulation level; a person should learn to critically evaluate own intonation capabilities, and then acquire intonation variety of speech.

Key words: intonational expressiveness, professional communication, educationer.

Petrenko N. The criteria, indicators and levels of formation of professional and ethical competence of future officers of the state border guard service of Ukraine

The article describes the criteria of formation of professional and ethical competence, in particular, motivational, cognitive, activity, value and effectiveness as well as given characteristics of the indicators and their levels of formation of professional and ethical competence of future officers, border guards.

Key words: professional and ethical competence, motivational, cognitive, activity, value and efficient criteria.

Poliakova I. The aspect of meaning of the notion “creativity” in the context of future teachers training

This article examines the aspect of meaning of the notion “creativity” in the context of future teachers training.

Key words: creativity, creative pedagogy, creative personality.

Ponamorov V. Explication of the pedagogical conditions for the formation of professional and pedagogical competence of future trainers for athletic gymnastics

The article is dedicated to the formation of professional pedagogical competence of athletic gymnastics coaches during the professional training in the university. Its urgency is caused by great socially important perspectives of gymnastics coach teaching in the market of sports services.

Key words: professional and pedagogical competence, professional training, trainer for athletic gymnastics, model of formation, pedagogical conditions, sport and pedagogical improvement, trainers courses, practical training.

Porokh D. Creation of policultural educational environment for successful adaptation of foreign students to study in high schools

In this article is described and discussed the meaning of the term “policultural environment of high school”, described specific ways of realization of the following topic in teaching and educational process of study in high medical schools of Ukraine.

Key words: policultural environment, policultural environment of high school, cross-cultural dialogue, cross-cultural tolerance.

Pryhodchenko K. Various kinds of vocabulary work as a rise of individual language resources of teachers

This article raises a problem of development of the speech with using such educational form as a “vocabulary work”. We describe different shapes of its realization, give advices for the improvement of educational process as a rise in individual resources of teachers.

Key words: vocabulary work, development of educational and writing speech, language resources of teachers.

Prytuliak L. Cooperation between families and kindergartens in upbringing and education of preschool age children

This article is devoted the problem of family education and his co-operating with public education. This co-operation shows up in the collaboration of family and child’s gardens which by the main participants of an educate process. We are offer the new going near the decision of this problem, he to bases on a method expert questioning and it can give the objective picture of co-operation of child’s garden and family.

Key words: family up bringing, preschool, kindergarten, method of expert marks.

Radchenko A. Diagnostics professional preparation of future teachers of bases of health in higher educational establishment

In the article an author is carry out diagnostics of professional preparation of future teachers of bases of health, grounded and developed category base of research.

Key words: diagnostics, professional preparation, criterions.

Rashkovska V. Pedagogical technology of the graphic orthodox legacy use in spiritual development of future teacher

In the article author pedagogical technology of the use of orthodox legacy in spiritual development of future teacher is resulted. It consists of five modules.

Key words: pedagogical technology, graphic orthodox legacy, spiritual development.

Romanenko J. The projects' method: didactics aspects

Author examines the question of necessity of projects' method usage on the modern stage of education development in Ukraine, clarifying the essence of concept "projects' method", conceptual ideas, which are the base of projects' method, typological features of projects, pedagogical principles of projects' realisation, forms major demands to the method's usage, depicts general ways of the structure of projects, defines evaluation criteria of students' project work.

Key words: the projects' method, typological features, structure, didactics.

Savishchenko V. Socially-professional competence of lawyer

The article is sanctified to the problem of socially-professional competence of modern lawyer. An author is exposing maintenance and structural constituents of concept "Socially-professional competence" lawyer.

Key words: competence, social competence, professional competence.

Semenova M. Retention of junior schoolchildren to the values of Ukrainian traditional folk culture

The article highlights the experience of initiation of primary school pupils to the values of traditional Ukrainian folk culture, consonant with the humanist morality of the current time.

Key words: values Ukrainian traditional folk culture, folk art, ethnocultural education.

Serdukova R. Pedagogical skill of lecturers as an important condition for formation of future teacher and educator personality

The article shows the influence of teacher's skill on pedagogical institute's formation of pedagogical students as future teachers skills.

Key words: professional training, professional adaptation, pedagogical skill, competence.

Shevchenko T. Organizational and pedagogical conditions of professional self-development of modern secondary schools managers: state, problems, prospects

Defined and justified the organizational and pedagogical conditions that promote the efficiency of self managers of secondary schools. The problem of updating approaches to enhance training and improve managerial competence head of educational institutions in modern conditions. The need to provide this work systematic character.

Key words: organizational and pedagogical conditions, professional self-development, development of managerial competence, lifelong education, systemacy of professional self-development of secondary schools managers.

Shirina O. The approaches to the definition of essence fo the concept "valuable attitude of the future teachers of foreing language to the polycultural education"

In the article we analyse the scientific approaches to the definition of essence of concepts "value", "attitude", "the valuable attitude"; present our own vision of a phenomenon "valuable attitude of the future teachers of foreign language to the polycultural education".

Key words: value, attitude, the valuable attitude, the valuable attitude of the future teachers of foreign language to the polycultural education.

Shkilova H. Experimental results discussion of the preparation for future professionals to organization of project activities: the analytical and preparatory phase study

In the article experiential results of a pilot. In the experiment, participated future teachers majoring "Elementary School".

Key words: future professionals specializing in “Elementary School”, experiment, pilot experiment.

Shurko G. The conception of uninterrupted professional training by the future engineer-builders

In the article the relevance of the topic of uninterrupted education and illumination of the basic conception of uninterrupted professional training by the future engineer-builders.

Key words: uninterrupted education; uninterrupted professional education; conception of uninterrupted professional training.

Shutko T. Communicative competence in the activity of future junior medical specialists

The actual of forming of communicative competence of students of medical college is considered in the article. The value of communicative competence was analysed as a part of professional competence in the activity of the future junior medical specialist.

Key words: competence, competency, structure of competence, communicative competence, professional activity.

Skirko R. Organizationally-pedagogical terms in the forming of the future psychologists social competency

In the article define organizationally-pedagogical terms in the forming of the future psychologists social competency. It was define, that the modernization of educational process of the higher educational establishment provide the structuring of the pedagogical process on the achmeological basic, teacher’s preparation, organizing the training, intlemating of special courses, using diagnostic instruments for providing the control of this process developing and it’s future correction.

Key words: organizationally-pedagogical terms, social competency, teacher’s preparation.

Solomina S., Psycheva H. Debates as a means of stimulation students’ foreign language activity

In this article describe the essence of debates as an interactive means of learning and their styles. The advantages of using debates at the English classes at Higher School are grounded.

Key words: debates, foreign language activity of students, stimulation method

Sovva S. Formation of the international legal culture among students of higher military educational institutions as a pedagogical problem

The article made an analysis of educational theory and practice on the formation of an international legal culture of the future officers, border guards, resulting in The essence and content of the concept.

Key words: international legal culture, the officers of border guards, professional culture, the formation of the international legal culture among students.

Stadnichenko N. The influence of histrionics on cultural and social formation of youth

The article discovers the actual theme of the influence of drama art on the formation of the ethetic and cultural values of the student youth on the formation of the social and patriotic creation.

Key words: performance, esthetic pleasure, art creation, catharsis, society, stage, feelings, culture.

Starovoit S. Qualifying levels of professional preparation

An author exposes the features of professional preparation of skilled workers in the conditions of higher vocational schools. In the article the new going is grounded near organization of educational process, the basic stages of becoming of specialist are distinguished.

Key words: qualification, qualifying description, qualifying levels, competence, competence.

Suschenko T. System and targeted planning of pedagogical process in nonschool educational institutions

The article reveals the requirements and basic conceptual approaches to planning of nonschool educational process.

Key words: target, planning, nonschool educational process.

Sushchenko L. Motivation of innovative activity of teacher of higher school as basis of pedagogical success

The problem of motivation of innovative activity of teacher of higher educational establishment is analysed in the article. Maintenance of motivation of teachers of higher school is exposed to innovative pedagogical activity.

Key words: reason, innovative activity, motivation to innovative activity.

Svatyev A. Theoretical basis of preparation of future trainer-teacher to professional activity

In the article some aspects of theoretical bases of preparation of future trainer-teacher are examined to professional activity.

Key words: trade education, professionalism, professional competence of future trainer-teacher, professional activity of trainer-teacher.

Taran I. Essence of educational process individualization in institution of higher education

Essence of problem of the personality oriented studies is exposed in the article. The basic are selected on position of the individually oriented education, feature of individually educational route which allow to correct an educational-educate process.

Key words: to personality-oriented education, individually-oriented education, self-realization, self-regulation, self-determination.

Tarkhan L. Changing of paradigm of education is perfection of preparation of specialists

Changing of paradigm of education in preparation of engineer-teacher is examined in the article, requirements determining the specific of going near teaching of students on the basis of competence approach.

Key words: professional education, paradigm of education, competence approach, components of professional competence, didactic competence, engineer-pedagogical knowledge's.

Ternavskaya L. Historiography and the current state of the problem of continuing education

In the article there have been presented the main points of the report of the International Commission on Education for the Twenty-First Century (Delors Report), the problem of continuing education in historical perspective have been considered, its structure, comparative characteristics of traditional systems and continuing education have been provided.

Key words: learning, education, continuing education, system and structure of continuing education.

Tokarieva A. To the question of intercultural communicative competence development in Ukrainian tertiary education

Several contemporary approaches to the question of intercultural communication are analyzed in the article. Based on this analysis, the definitions are given to 'intercultural communicative competence' and 'development of intercultural communicative competence'.

Key words: cross-cultural competention, student, foreign language teaching.

Torgan M. The structure of the functional competencies of educational manager

In the article the definition of phenomenon “competence” and “competency” are given; the author understands of the sense of the structure of the functional competencies of educational manager is presented.

Key words: competence, competency, professional competencies, functional competencies, the educational manager.

Tsapov V. The integration component in the economic education system of the future specialist

The article justified the importance of integrating economics and mathematics in the economic culture of future specialists.

Key words: economic culture, interdisciplinary communication, integration processes, mathematical methods in economic research.

Tymchenko-Mihailidi N. Training as a method of forming communicative skills of the future customs

The paper discloses the essence of the phenomenon of “training”, the features of group training, skills and expedience of the use of organizational forms of communication (individual and collective communication, communication in couples, communication in small groups) as a means of forming communicative skills of the future customs.

Key words: training, group training, skills, communication skills, the future customs.

Tyschenko O. Methods of educational effect in pedagogic activity

This article deals with the methods of educational process in pedagogic activity.

Key words: educational effect, pedagogic activity, pedagogic task

Tyshchenko T. The structural components of readiness of future specialists of physical education and sport to marketing activity

In this article the structure ready for future specialists of physical education and sports to the marketing activity is considered as a set of four interrelated structural components, with quality features and performance: motivation and value, cognitive, technological, communicative.

Key words: structural components, readiness, future specialists, physical education, sport, marketing activity.

Vindyuk A. The use of situational tasks in preparation of specialists hotel-resort business

In the article the problem of preparation of future specialists is examined hotel-resort business to administrative intercourse. The functions of administrative intercourse are analyzed. The patterns of different situational tasks are set.

Key words: student, preparation, management, intercourse, situational tasks, hotel-resort business.

Yakivchuk G. Integration connections of studying Ukrainian folklore in the process of professional formation of a music teacher

Theoretic-practical approaches as for usage of integration in the process of Ukrainian folklore study in professional preparation of a music teacher are studied in the artiste.

Key words: integration, Ukrainian folklore, music teacher.

Zienia L. Student as a subject of professional training

In the article the social-psychological modern student’s portrait in view of those transformations which take place in a society is researched. The author examines the development of valuable orientations of the student- the teacher of the future in a context of revaluation of values which is typical for the Ukrainian society.

Key words: student, professional training, social-psychological portrait.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 10 (63)

Виходить 4 рази на рік

Редактор А.О. Бессараб
Технічний редактор Т.В. Безденежна

Підписано до друку 02.08.2010.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 29,05. Обл.-вид. арк. 39,21. Тираж 500 пр. Зам. № 11-10ж.

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.