

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 12 (65)

Запоріжжя
2010

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П 86

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

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 12 (65). – 312 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.

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
29 грудня 2010 р. протокол № 4.

© 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: анотація (до 100 слів) і ключові слова (3–10 слів) українською, російською та англійською мовами, постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; література за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:
- Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким воно внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов'язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім'я, по батькові повністю, відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора, передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Іноземцева С.В.

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА 70-х – 80-ті рр. ХХ ст.)	8
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Квас О.В.

ЗАСАДИ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ В ДОСЛІДНИЦЬКІЙ СПАДЩИНІ С. БАЛЕЯ	12
-------------------------------------------------------------------	----

Ткачов С.І.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ХІХ ст.	20
--------------------------------------------------------------------------------	----

Ялліна В.Л.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ ст.	24
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

Бессараб А.О.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ АПАРАТУ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ НАВЧАЛЬНОГО ВИДАННЯ	31
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Зіборов В.І.

ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	38
----------------------------------------------------------------------	----

Кабанська О.С.

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	42
---------------------------------------------------------------------------	----

Кендзьор П.І.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МІСЦЕВІЙ ГРОМАДІ ЯК ФОРМА ПОЛКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ	46
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Кондратюк В.В.

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО РОБОТИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ.....	54
---------------------------------------------------------------------------	----

Кутик О.М.

РІВЕНЬ ЗАДОВОЛЕННЯ ОСВІТНИХ ПОТРЕБ УЧНІВ ЯК ОДИН ІЗ КРИТЕРІЇВ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	57
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Кушнірик Н.Я.

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ В ДІАГНОСТИЦІ КРЕАТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА	65
-----------------------------------------------------------------------------	----

Левченко Я.Е.

ОСОБЛИВОСТІ РЕЛІГІЙНО-ЕТИЧНОГО КОМПОНЕНТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	69
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Рябченко Л.О.</i> УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	76
<i>Старовойт С.М.</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК СУЧАСНА ТЕОРІЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	82
<i>Стукало О.А.</i> СУТНІСТЬ І СКЛАДОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВНЗ	88
<i>Твердохліб Т.С.</i> РОЗВИТОК ІДЕЙ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК АКТУАЛЬНА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	93
<i>Тищенко О.І.</i> РОЗВИТОК ПСИХІКИ У ФІЛОГЕНЕЗИ І СВІДОМІСТЬ.....	98
<i>Ткаченко Л.П.</i> РИТОРИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛІТЕРАТУРНИХ ПАМ'ЯТОК КИЇВСЬКОЇ РУСІ.....	104
<i>Трофімук К.В.</i> ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ	110
<i>Фісун О.В.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТУЮЧОЇ ПОЗИЦІЇ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	114
<i>Фомін В.В.</i> ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І СІМ'Ї В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ	119
<i>Фунтікова О.О.</i> ВПЛИВ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ЕКОНОМІЧНУ ЕФЕКТИВНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ	125
<i>Хаустова О.В.</i> АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ	128
<i>Хомяк Л.В.</i> СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ	134
<i>Чумакова А.А.</i> ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ МІНІМАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У СФЕРІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЇ.....	141
<i>Шопіна А.В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	147

Шурко Г.К.

СТВОРЕННЯ ЄДИНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ
МІЖ ЛЦЕСМ І ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ
ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ 151

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

Льченко О.Г.

КАБІНЕТ ПРИРОДОЗНАВСТВА В СТАРШІЙ ШКОЛІ 160

Кокоріна Л.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ
У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ ІСПАНІЇ
НА ЗАКОНОДАВЧОМУ РІВНІ 163

Колоскіна О.А.

СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО
ФУНКЦІОНУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ
ТА САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 168

Сігіда Т.В.

УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МИСЛЕННЯ УЧНІВ
ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ СТАРШИХ КЛАСІВ
ПРИ ВИКЛАДАННІ ПРЕДМЕТІВ
ПРИРОДОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ 173

Тимошенко Ю.Ю.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ
САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В УМОВАХ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 179

Торічний О.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЮНАКІВ ПРИЗОВНОГО ВІКУ
В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ 183

ВИЩА ШКОЛА

Кабак Ю.В.

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
В ВУЗАХ ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ 192

Конох А.П., Притула О.Л.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ
НАЦІОНАЛЬНИХ ВИДІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ 195

Кравченко В.М.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ 199

Лисак Н.О.

ДО ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 205

<i>Марченко О.Г.</i>	ІНФОРМАЦІЙНІ ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З ПОЗИЦІЙ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ	211
<i>Мельничук І.В.</i>	РАМКОВИЙ ЗАКОН ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ	217
<i>Мельничук І.М.</i>	АНАЛІЗ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ МОДЕЛІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	223
<i>Резунова О.С.</i>	НАСТУПНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ	230
<i>Савіщенко В.М.</i>	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ	234
<i>Сватъєв А.В.</i>	ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	241
<i>Стяглик Н.І.</i>	ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОНСУЛЬТАНТА.....	246
<i>Сулейманова В.Р.</i>	ПРОБЛЕМИ ОБУЧЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОМУ ОБЩЕННЮ НА АНГЛІЙСЬКОМУ ЯЗЫКЕ В ТЕХНІЧЕСЬКОМУ ВУЗЕ	249
<i>Сущенко Л.О.</i>	ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	254
<i>Таран І.В.</i>	СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	263
<i>Устинова В.О.</i>	СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ.....	268
<i>Черепехіна О.А.</i>	ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ	273
	АНОТАЦІЇ	281
	АННОТАЦИИ	291
	ANNOTATION	302

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ІНОЗЕМЦЕВА С.В.

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА 70-х – 80-ті рр. ХХ ст.)

Як свідчать інформаційні джерела, в Україні, як і в усьому світі, унаслідок впливу багатьох чинників збільшилася кількість людей-інвалідів і дітей з особливими потребами. Такі люди за своєю природою та поведінкою дуже відрізняються як від усіх інших, так і один від одного. Тож перед державою особливо гостро постає питання про забезпечення рівних прав та можливостей дітей і молоді з особливими потребами в новій соціальній ситуації, створення умов для повноцінного життя, здобуття освіти, оволодіння професією, для їх успішної інтеграції в суспільство. З огляду на це особливого значення набуває організація соціально-педагогічної роботи з підлітками цієї категорії, що потребує наукової розробки її теоретичних засад, нових форм і методів, визначення особливостей соціально-педагогічного впливу, вивчення досвіду роботи соціальних педагогів.

Ефективність соціально-педагогічного впливу на підлітків з особливими потребами залежить не лише від упровадження нових форм, методів і технологій, а й від ретельного вивчення та використання педагогічно цінної спадщини минулого. У зв'язку із цим особливої актуальності набуває вивчення та аналіз досвіду організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в історичній ретроспективі.

Аналіз науково-педагогічних джерел дає змогу стверджувати, що проблеми організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами перебували в центрі уваги представників вітчизняної й зарубіжної прогресивної педагогічної думки минулого.

Проблемам з'ясування змісту соціально-педагогічної роботи з різними категоріями дітей присвятили свої праці М. Барахтян, О. Безпалько, М. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, А. Малько, І. Трубавіна, С. Хлебик, М. Фірсов, Л. Штефан та ін. Автори численних публікацій розглядали питання про вибір змісту, напрямів, ефективних форм і методів соціально-педагогічної роботи в спеціальних школах.

Мета статті полягає в аналізі наукових та історико-педагогічних джерел з проблем організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в спеціальних навчальних закладах України; визначенні змісту, напрямів, основних форм і методів соціально-педагогічної діяльності із зазначеною категорією дітей.

У другій половині 70-х – 80-х рр. ХХ ст. у вітчизняній педагогічній науці та практиці стає помітним поворот у бік соціальної педагогіки, становлення й розвитку її організаційних форм та інститутів. Було здійснено перехід від вивчення й опису практичного досвіду роботи з дітьми з особливими потребами до узагальнюючих, експериментально-теоретичних психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на подальше вдосконалення системи спеціальної освіти та розширення можливостей дітей щодо навчання й соціальної адаптації.

Прийняття ряду постанов Ради Міністрів СРСР та Української РСР про заходи щодо покращення навчання, працевлаштування й обслуговування осіб з дефектами розумового та фізичного розвитку свідчило про підвищення уваги до аномальних дітей з боку держави.

У другій половині 70-х – 80-х рр. ХХ ст. виокремлювали такі категорії підлітків з особливими потребами, як: сліпі, слабкозорі, глухонімі, слабкочуючі, оглухлі, сліпоглухонімі, розумово відсталі, діти із затримкою психічного розвитку, з порушеннями мови, опорно-рухового апарату, хворі на сколіоз, з наслідками церебрального паралічу та поліомієліту.

Мета соціально-педагогічної діяльності з дітьми зазначеної категорії мала педагогічну спрямованість і полягала в удосконаленні системи їх навчання й виховання завдяки реалізації загальної середньої освіти, у підготовці до життя, праці та продовження освіти, соціальної реабілітації та інтеграції в суспільство нормально розвинених людей [5; 10, с. 174].

Соціально-педагогічну роботу з підлітками з особливими потребами фахівці проводили в спеціальних школах-інтернатах різних типів (для розумово відсталих, глухонімих, туговухих, оглухлих, сліпих, слабкозорих дітей, для дітей з порушеннями мови, інтелекту, опорно-рухового апарату, хворих на сколіоз, з наслідками церебрального паралічу та поліомієліту, із затримкою психічного розвитку, з недоліками слуху та зору), де діти здобували неповну середню або середню освіту й трудову підготовку.

Значна увага приділялась підвищенню рівня спеціальної підготовки керівного та викладацького складу спеціальних шкіл. До соціальних педагогів, роль яких виконували вчителі, вихователі, класні керівники, педагоги-дефектологи, медичні працівники, висувалися вимоги щодо якісної теоретичної та практичної підготовки до організації й проведення соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами; правильного розуміння мети та завдань соціально-педагогічної діяльності; вміння діагностувати порушення в розвитку, визначати перспективи подальшого розвитку дитини, володіти методикою й технологіями соціально-педагогічного впливу, розробляти та впроваджувати різноманітні форми й методи соціального виховання, створювати педагогічні умови для постійного нарощування успіхів дитини в різних галузях її діяльності (навчальної, трудової, громадської тощо) [1].

Для розв'язання визначених завдань соціальні педагоги у своїй роботі спирались на такі принципи: ідейної спрямованості, гуманізму, зв'язку із життям, комплексного підходу до діагностики відхилень, системності, вра-

хування вікових та індивідуальних особливостей підлітків, диференційованого підходу, суспільно корисної спрямованості, корекційної спрямованості, активної діяльності [5, с. 4; 7; 8; 10, с. 175].

У другій половині 70-х – 80-х рр. ХХ ст. педагогічні працівники спеціальних шкіл традиційно працювали в напрямі організації спеціального навчання й виховання (з метою забезпечення всебічного розвитку особистості), вдосконалення професійно-трудової підготовки, проведення корекційно-компенсаційної роботи. Соціальні педагоги продовжували приділяти увагу проведенню досліджень; вдосконаленню діагностики та організації раннього виявлення, обліку та відбору дітей з психофізичними вадами до спеціальних навчально-виховних закладів; клініко-педагогічному обстеженню учнів спеціальних шкіл з метою подальшого диференціювання мережі спеціальних закладів. Традиційні напрями роботи соціального педагога доповнились реабілітаційним напрямом (відновлення порушених функцій аномальної дитини). У досліджуваній період набував особливого значення профілактичний напрям діяльності соціальних педагогів [3; 4; 5; 8; 9].

Більш інтенсивно проводилась робота щодо підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими потребами.

Велику увагу соціальні педагоги приділяли роботі з батьками аномальних дітей, залученню їх до проведення соціально-педагогічних і лікувально-профілактичних заходів, наданню інформації щодо розвитку дитини. До основних організаційних форм педагогічної пропаганди серед батьків, які були ще й дієвим профілактичним засобом, належали такі: індивідуальні бесіди з батьками, класні та загальношкільні батьківські зібрання, батьківські конференції з обміну досвідом, вечори запитань і відповідей, лекторії тощо.

У період другої половини 70-х – 80-х рр. ХХ ст. поширеними груповими формами організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в спеціальних навчальних закладах були гуртки, зміст роботи яких удосконалювався відповідно до досягнень науки, техніки, виробництва та рівня розвитку суспільства [6].

Досить популярними залишались такі організаційні форми соціально-педагогічного впливу, як: масові свята, конкурси, вікторини, диспути, літературні вечори, змагання, зустрічі з видатними людьми, що сприяли загальному розумовому розвитку дітей з особливими потребами, забезпечували розвиток навичок спілкування, збуджували інтерес підлітків до подій навколишнього життя.

Участь дітей з обмеженими можливостями в різних освітньо-виховних і культурно-масових позаурочних заходах допомагала їм не лише реалізувати природну потребу в активності, а й розвинути її до рівня суспільно значущої. За допомогою обраного змісту, форм і методів соціально-педагогічної роботи, зокрема розвивальних засобів, розв'язувалось завдання щодо переведення знань, поглядів, уявлень у стійкі особисті переконання. У ході організації позакласної роботи відбувалась реалізація сформованої громадської активності в конкретних суспільно корисних діях.

На зазначеному етапі широко використовували словесні методи соціально-педагогічного впливу (бесіда, розмова). Бесіда могла супроводжуватись використанням наочного матеріалу, прослуховуванням музики, демонстрацією документальних і художніх фільмів, що посилювало її виховний вплив. Практика довела ефективність та необхідність виховання дітей з психофізичними вадами на прикладах кращих учнів школи, батьків, земляків, великих людей; зі зверненням до національних традицій, історичного минулого Батьківщини [2; 10, с. 196].

У досліджуваній період (друга половина 70-х – 80-ті рр. ХХ ст.) дедалі частіше використовували такий засіб соціально-педагогічного впливу, як гра.

Формами заохочення в період, що досліджується, були такі: схвалення; вручення грамоти, вимпела; оголошення подяки; фотографування на дошку пошани; нагорода книгою, настільною грою, сувенірами; екскурсії. Покарання застосовувалось у таких формах, як: догана, засудження, несхвалення, зауваження суворим, іноді наказовим тоном, безпосереднє обмеження дій, залучення дитини до виправлення наслідків негативного вчинку.

Широкого визнання у другій половині 70-х – 80-х рр. ХХ ст. набув метод створення “ситуації успіху”, що давав можливість вихованцю повірити у власні сили, усвідомити свої здібності, реалізувати потяг до самостійності, викликав у нього позитивні емоційні переживання, почуття задоволеності власним станом [10, с. 200].

У другій половині 70-х – 80-х рр. ХХ ст. набув поширення такий метод діяльності соціальних педагогів, як консультація з питань прав, обов’язків, пільг, зокрема з батьками дітей, які мають психофізичні порушення розвитку.

Отже, протягом другої половини 70-х – 80-х рр. ХХ ст. соціальними педагогами проведена велика робота щодо вдосконалення форм і методів навчально-виховної та лікувально-оздоровчої діяльності з урахуванням тогочасних вимог загальної та спеціальної педагогіки, психології, медицини. Відбувся перерозподіл методів у бік зростання ролі практичних методів. Так, ширше почали використовуватись такі методи соціально-педагогічного впливу, як екскурсія, спостереження, виховання в діяльності. Істотні зміни відбулись у співвідношенні між розповіддю, поясненням і бесідою на користь останньої.

Численні науково-педагогічні дослідження зазначеного періоду довели, що спеціально організована соціально-педагогічна робота з підлітками з особливими потребами в навчальних закладах відкриває нові перспективи щодо підвищення ефективності корекційно-виховної роботи, використання компенсаторних можливостей для інтенсифікації загального розвитку й пізнавальних здібностей учнів, підготовки їх до самостійної праці.

Висновки. Таким чином, творче використання історичного досвіду має визначати напрями подальшої роботи щодо вдосконалення змісту, форм, методів і технологій соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами з урахуванням сучасних тенденцій розвитку спеціальної освіти.

Література

1. Бондар В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток / В. Бондар, В. Золотоверх // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 2–10.
2. Бондар С.О. Виховання осіб з психофізичними вадами як соціальна проблема / С.О. Бондар // Актуальні проблеми навчання й виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. – К. : Університет “Україна”, 2004. – С. 62–69.
3. Власова Т.А. Проблемы советской дефектологии / Т.А. Власова // Советская педагогика. – 1978. – № 1. – С. 58–68.
4. Еременко И.Г. Развитие теории и практики дефектологии в Украинской ССР / И.Г. Еременко // Дефектология. – 1984. – № 1. – С. 8–13.
5. Концепция специального обучения и воспитания детей с нарушениями умственного и физического развития // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 3–15.
6. Мачихина В.Ф. Организация кружковой работы во вспомогательной школе-интернате / В.Ф. Мачихина // Дефектология. – 1978. – № 1. – С. 46–50.
7. Моргулис И.С. Некоторые вопросы теории специального обучения / И.С. Моргулис // Дефектология. – 1989. – № 5. – С. 3–7.
8. Некоторые актуальные проблемы советской дефектологии // Дефектология. – 1987. – № 5. – С. 3–11.
9. Репа М.Ф. Развитие специального обучения в Украинской ССР / М.Ф. Репа, Т.А. Гроза // Дефектология. – 1982. – № 2. – С. 29–33.
10. Штефан Л.А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20–90-ті рр. ХХ ст.) / Л.А. Штефан. – Х. : Ексклюзив, 2002. – 264 с.

КВАС О.В.

ЗАСАДИ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ В ДОСЛІДНИЦЬКІЙ СПАДЩИНІ С. БАЛЕЯ

Дослідження світу дитинства залишається в усьому світі однією з найбільш актуальних педагогічних проблем. Дитина стає центральною постаттю в усіх процесах, пов'язаних з її вихованням і навчанням. Поняття дитиноцентризму як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці не є чимось новим. Наукового змісту воно набуло з виникненням нового педагогічного напрямку педоцентризму (грец. *país* – дитина, лат. – центризм, середовище), згідно з яким організація та методи навчання визначаються лише безпосередніми, спонтанними інтересами й потребами дітей. У центрі дослідницької уваги були умови фізіологічного, психічного та суспільного розвитку дитини, роль гігієни, здоров'я, можливості дитини в процесі соціалізації в межах функціонування школи, колективної і профілактичної шкільної діяльності, щоб запобігти шкільній неуспішності чи суспільній непристосованості дітей, коли “дитина є головним і найважливішим у педагогіці, її єдиним предметом” [1, с. 29].

У цій ідейній атмосфері формувались і наукові інтереси Стефана Балея (1885–1952). Завдяки дослідженням С. Балея педоцентричні ідеї в першій половині ХХ ст. були реалізовані на практиці. Саме з його ініціативи набули поширення центри шкільної психологічної служби, дитячі психолого-педагогічні консультації, спеціальні психотехнічні школи та центри психічної гігієни. Під керівництвом вченого проводилися дослідження психічних здібностей дітей і молоді. Що, зокрема, мало великий вплив не лише на реформування дошкільного виховання та шкільної освіти, а й, що не менш важливо, на суттєву переорієнтацію ментальності дорослих, педагогів у відносинах з дітьми. Дітей почали розглядати не крізь призму пси-

хології дорослої людини, а як особистість, яка має власний світ, свої індивідуальні психічні потреби, здібності та інтереси. Концепція педоцентризму призводила до ототожнення процесу виховання дитини з процесом її спонтанного, природного та фізичного розвитку, з виокремленням існуючих у ній вроджених задатків, зі стимулюванням та розвитком її потенційних природних рис.

Степан Бале́й – один з фундаторів педоцентричного руху, всесвітньо відомий психолог, педагог, психіатр, творець педагогічної психології, психології розвитку та суспільної психології.

Становлення С. Балея як науковця й педагога тісно пов'язано зі Львовом та Львівським університетом, у якому С. Бале́й навчався десять років.

Мета статті – окреслити засади дитиноцентризму в дослідницькій спадщині Степана Балея.

С. Бале́й пропонує власний погляд на теорію персонології, в основу якої закладає онтогенетичний підхід щодо вивчення психіки людини. Він акцентує увагу на ідеї стадійності процесу формування та розвитку людини. У своїх працях С. Бале́й розглядає індивідуальний процес поступальних змін психіки людини на різних вікових стадіях розвитку в період онтогенезу, від раннього дитинства до юнацького віку, коли за короткий час людина переживає ряд постійних змін, формуючись як дорослий індивід.

Проаналізувавши існуючі на той час дослідження, зокрема, визначення періодизації розвитку людини, він пропонує власне розуміння щодо термінології вікових періодів. Цьому ж присвячені окремі фундаментальні праці. У 1931 р. вийшла праця “Psychologia wieku dojrzewania” (“Психологія віку дозрівання”), присвячена розвитку психіки періоду дозрівання. У 1935 р. він опублікував працю “Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka” (“Нариси психології у зв'язку з розвитком психіки дитини”), де розглядає еволюцію психіки дитячого віку.

Як справедливо зазначає М.М. Верников, “С. Бале́й самою логікою неупереджених висновків з особистих наукових спостережень і залучених психологічних джерел підводиться до тих ідей, які згодом становитимуть зміст його світоглядно-методологічної концепції. Це, насамперед, ідея про іманентно-природний характер процесу формування психіки людини, яка у своєму становленні проходить певні закономірні стадії. Кожна з них займає своє, але необхідне для цілого процесу місце, черпає джерела з попередньої і створює ґрунт для наступної. По-друге, це визнання певної самостійності психіки, яке в загальній концепції психофізичної цілісності процесу становлення і розвитку людини (особистості) поєднується з прийняттям того, що психічні зміни відбуваються в єдності і взаємозв'язку із соматичними. С. Бале́й зосереджується на тій частині життя людини, що передує зрілому її стану та за своїм психічним і фізичним змістом є періодом її становлення. Ця частина життя складається, за визначенням С. Балея, із стадій дитинства і дозрівання” [4, с. 46].

Принцип цілісного підходу до становлення та розвитку людини вчений розглядає в контексті взаємодії всіх сторін онтогенезу: у єднанні та взаємозалежності психічних, анатомічних і фізіологічних вікових змін. Він наголошує, “що психолог не зобов’язаний ґрунтовно вивчати соматичний розвиток, він все ж таки повинен брати до уваги результати досліджень в цій галузі, оскільки вони можуть пролити певне світло, принаймні опосередковано, також на розвиток психічної сфери. Бо існує неодмінний зв’язок між фізичним і психічним розвитком, який виявляється в тому, що в основному ці обидві форми розвитку рухаються паралельно, хоча окремі випуклості і вгнуття обох ліній розвитку не збігаються між собою і виявляється навіть тенденція до розбіжності: в місці, де крива фізичного розвитку вигинається стрімко догори, з психічної сторони, маємо застій і навпаки. Перехідний застій у розумовому розвитку психолог пояснює концентрацією сил організму на розвиток тілесної сторони. Так, лише узгодження обох складових психофізичного організму людини, елемента психічного й фізичного, може дати повну, змістовну картину її розвитку” [5, с. 355]. Людський організм, як пояснює С. Балей, становить певну цілісність, у якій тіло й душа пов’язані найрізномірнішими вузлами. Психічний розвиток і фізичний розвиток зчіплюються між собою і навзаєм впливають, тому психолог, який докладає зусиль до того, щоб ближче пізнати якусь дитину, не може повністю оминати також її фізичної конституції. У зв’язку із цим навіть було висунуто постулат особливої науки, так званої педології, що “мала би займатись дитиною як цілісністю, при рівномірному врахуванні її психічних і тілесних властивостей” [4, с. 50].

С. Балей, класифікуючи стадії психічного розвитку дитини, акцентує увагу на взаємодії (єдності) вікових змін з цілісною будовою організму, але не зупиняючись на дитячому віці, розглядає стадії подальшого психічного та соматичного розвитку. Вчений зазначає, що рівень психічної зрілості може не збігатися з інтенсивністю соматичного розвитку, він буває як і випереджальним, так і відстаючим щодо соматичних змін. Попри це, констатуючи вік людини, її анатомічну і фізіологічну розвиненість, С. Балей робить висновок, що рівень психічної зрілості відповідний досягнутому загальному фізіологічному розвитку, типологічний за віковими параметрами, що фіксуються онтогенетичними й філогенетичними нормами та критеріями, хоча можна говорити і про відхилення від цих норм. Наприклад: “Про інфантилізм, відповідно пуберилізм або ювенілізм, говоримо там, де розвиток незалежно від плину років зупиняється повністю або частково на певному рівні... Всі ці згадані форми застою можуть відноситись як до соматичної, так і до психічної сторони, а в одній або другій сфері можуть відноситись або до статевої сфери, або до сфери позастатевої. Окрім того, що ми можемо понятійно відділити застій в окремих сферах, а навіть у конкретних випадках відрізнити приналежність тільки до однієї з них, найчастіше ці речі залишаються в тісному зв’язку між собою, а затримка в одній сфері викликає відповідне реагування в інших сферах” [5, с. 365].

Його методологічна позиція спростовує кількісний підхід до трактування відмінностей між дитинством, дозріванням і зрілістю.

“При побіжному погляді на дитину, – викладає таке розуміння С. Балей, – могло би здаватися, що вона є немов дорослою людиною, яку ми бачимо у зменшенні” [5, с. 318]. За такої позиції дитина виглядає подібно до дорослої людини й відрізняється від неї лише тим, що певні властивості та диспозиції в дитини виражені слабше. Розвиток людини трактується лише кількісним збільшенням існуючих властивостей, що відбувається безперервно в одному й тому самому напрямі. Хоча, якщо детальніше проаналізувати природу дитинства, таке бачення є хибним. Явища, що спостерігаються в дітей, є не тільки слабшими, ніж у зрілих, дорослих людей, вони відрізняються якісно. Так, наприклад, за фізичними показниками дитина відрізняється від дорослих не лише меншим зростом, а й пропорціями окремих частин тіла, психічна сторона виявляє теж подібні відмінності. З розвитком у дитини певні психічні феномени зникають майже повністю, а натомість з’являються нові. На певних етапах розвитку окремі функції виступають на передній план, поступаючись місцем іншим, час від часу на фоні загального розвитку відбуваються закономірні перетворення.

Вчений вважає важливою й природною характеристикою психічного розвитку людини – періодизацію розвитку, яка, у свою чергу, представлена певними фазами, що детально розписано в праці “Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka” (“Нариси психології у зв’язку з розвитком психіки дитини”). Велику увагу С. Балей приділяє, як уже зазначалось вище, саме періоду дитинства, верхньою межею якого є 12 або 13-й роки життя людини. На його думку, психіка періоду дитинства має якісно інші риси, ніж у зрілому віці, свою онтологічну визначеність, неповторно специфічну реальність, що характеризує її як якісну і просторово-часову цілісність.

У зв’язку з неоднозначним і нечітким на той час тлумаченням психологічних термінів С. Балей розробляє власну періодизацію дитинства та дозрівання людини, де окремою фазою виділяє вік немовляти, що охоплює перший рік життя. Слідом за цією фазою розвитку настає перше або раннє дитинство, яке триває до кінця третього року життя, друге (дошкільне) дитинство, яке збігається з дошкільним періодом і триває до 6–7 років; третє (шкільне) дитинство, яке триває до 12–13 років життя дитини. Кожній з фаз дитинства, на думку С. Балей, притаманні свої особливості. Так, перше дитинство проходить під знаком оволодіння мовою. Другому дитинству властиві фантазія та егоцентризм. У цьому віці, як стверджує вчений, дитині властивий своєрідний погляд на світ, коли вона не відрізняє світ реальності від світу фантазій. “Остання фаза дитинства, яка передує пубертальному періоду (rok witania), “третьому дитинству”, є в очах анатома й психолога вершиною, якої в своєму розвитку досягає дитинство, як остання досконалість, до якої прагнули елементи та сили, що містилися в його зав’язку. Це – ніби остання межа дитячого розвитку, за яку вийти неможливо, йдучи в цьому напрямку. З тілесної сторони вражає гармонія, заснована на властивій цьому віку пропорції окремих частин тіла, яка зникне пізніше, коли дитина увійде в період дозрівання (довгі руки і ноги...). Здається, що природа проявляє в цей момент тенденцію до завершення свого

твору... Невимушена, вільна, природна поведінка дитини, заснована на дитячій наївності, додає дитині привабливості, що зникає в наступному періоді” [5, с. 321]. Водночас у фазі третього дитинства дитині притаманне більш реалістичне сприйняття світу. Дитина “прагне пізнати дійсність такою, якою вона існує; світ байки перестає бути для неї достатнім. Збуджується зацікавленість природнича і технічна. З цієї причини цю фазу, на противагу попередній, інколи називають фазою реалізму. Той факт, що діти в цьому періоді звернені до пізнання дійсності, робить їх схильними до набуття знань у школі” [5, с. 520].

На зміну дитинству приходять вік дозрівання. С. Балей виокремлює дві фази цього періоду: пубертатну (фазу розквіту, від 12–13 до 17 років) та юнацьку (адоlescентну, від 17 до 20 років). Перша, каже він, є переломною між етапами дитинства й дозрівання: “Однак у міру того, як твориться й організовується нова форма буття, мусить згасати форма попередня – дитяча. Дитина в людині мусить вмерти, якщо замість неї повинна народитись людина дозріла. Тому якщо розквіт настає слідом за занепадом у дитинстві, якщо дитина тоді перетворюється у щось, що подеколи є антитезою дитинству, то зрозуміти суть цього процесу можна, лише зіставляючи те, що утворюється, з тим, що занепадає” [4, с. 49].

Вік дозрівання ще часто називають перехідним, або переломним. С. Балей звертає увагу на так звану проміжну фазу між дитинством та пубертатною фазою, називаючи її фазою передрозквіту (12–14 років). У цей період у дітей відбуваються глибокі психічні та фізичні зміни, які супроводжуються великими енергетичними витратами через процес розвитку. Діти в цей період часто бувають роздратованими, прагнуть усамітнення, їм важко сконцентрувати увагу на навчанні, нерідко наявні прояви агресії в поведінці.

С. Балей так описує цей період життя: “Першим проявом виходу з періоду дитинства і переходу до класу зрілих людей є саме виникнення потреби у здобуванні більшої незалежності по відношенню до оточення. Дитина щоразу більше прагне вирішувати свої справи за власною волею, а не слухатися сліпо наказів старших осіб. Коли ці особи не рахуються із цією потребою, з’являються прояви “непокори” та “бунту”. Пробудження нових життєдайних сил дає дитині те сильне самопочуття, яке спонукає її йти власними шляхами і доводить її до конфлікту з оточенням. Саме у той період розвитку найчастіше трапляються втечі з дому, зокрема, у хлопців. Хочуть вони у такий спосіб вивільнитися від контролю старших і зазнати якихось цікавих пригод, при цьому самотійно пізнаючи світ” [5, с. 325].

Даючи характеристику періоду дозрівання, особливу увагу вчений приділяє розвитку статевої сфери дитини, хоча пробудженням статевих інстинктів не обмежується вся гама змін психологічного та фізіологічного характеру. Перше усвідомлення бажання контакту з іншою статтю є характерним саме для віку дозрівання. На думку С. Балея, до цього періоду прояви статевих потягів мають підготовчі ознаки, є непробудженими, швидко статеве дозрівання не є обов’язковою умовою раннього психічного розвитку. “Статевий інстинкт, який тільки тоді має свій сенс, коли організм до-

зриває до дітородної функції, виявляє своє існування певними почуттями, відчуттями і прагненнями. Саме вони є проявом психічної статевої зрілості” [5, с. 361].

Найсуттєвішою зміною в психіці дитини вчений вважає рефлексію. Основним змістом життя дитини до періоду розквіту була саме діяльність, а не рефлексія. “Період дозрівання, як про це докладніше буде йти далі, є тим періодом, в якому, на протигагу віку дитинства, людина починає пізнавати і досліджувати саму себе. Ззовні увага починає спрямовуватися всередину. Людина вже в тому часі починає спостерігати своє я” [5, с. 342]. Діти активно спрямовуються до самоаналізу, намагаються зрозуміти, якими вони є, відкриваючи для себе власну індивідуальність. Матеріалом для таких висновків є особисті щоденники дітей, які С. Балей вважає цінними джерелом для психолога: “Цінність щоденників, полягає, мабуть, у тому, що тут ми знаходимо думки юнака на підставі спостереження над самим собою, думки щирі, бо тільки для нього самого призначені, і які торкаються часто тих переживань, які він часто приховує від дорослих. Власне в цьому періоді багато хлопців і дівчат починають писати щоденники з тією метою, щоб мати змогу висповідатися з власних переживань перед кимсь, хто їх терпляче вислухає і нікому не розповість. Цим незрадливим повірником власне і є щоденник. Тут здійснюються спроби яснішого уточнення власних намагань і прагнень. У своєму щоденнику молода людина намагається придивитися до себе немовби в дзеркалі. Із цих причин для психолога він видається річчю дуже цінною, коли йому вдається якимсь чином дістатися до цього джерела” [5, с. 343].

Дитячі щоденники цього періоду наскрізь просякнуті глибоким зануренням у власний світ, відкриттям своєї індивідуальності, що супроводжується тривожним переживанням самотності, прагненням зрозуміти себе, бажанням самовдосконалення. Крім цього, у них вимальовується цікаве явище, яке С. Балей описує як адорацію, тобто поклоніння, обожнювання, своєрідну форму закохування: “...дівчатка охоплені якоюсь особливою “симпатією” до своєї вчительки. Хотіли би бути спорідненими з нею родинним зв’язком, хотіли би перебувати весь час у її товаристві, дехто бажав би пестоців з її боку; при цьому вона уявляється їм прекрасною і надзвичайною істотою... Адорація може виявлятися в будь-якому віці, і важко визначити нижню та верхню межу цього явища. З даних літератури та моїх опитувань, які я проводив серед учениць і учнів середніх шкіл, випливає, що вік між 12 і 17 роками життя є найсприятливішим для цього “задурювання”. Отже, в гімназії, це явище можна спостерігати вже в 2 і 3 класі, а учні 8 класу, говорячи про пережиті задурення, в основному засвідчують, що це вже в “минулому”, і нерідко дивуються вже, що подібне могло існувати в їх душі... Стяць не має при виборі предмета поклоніння якогось вирішального значення...” [5, с. 369–370].

Юнацька фаза на протигагу попередній, фазі розквіту, має більш позитивний характер. Почуття сумніву й розчарування змінюються почуттями ентузіазму та запалу. У ставленні до світу виникає настановлення, яке визнача-

ють як юнацький ідеалізм. Якщо в період розквіту переважали заперечення, опозиція, ізоляція, у цей вік провідною стає тенденція до гармонізування елементів власної душі та гармонізування індивідуальності власного я з оточенням. У праці “Психологія віку дозрівання” С. Балей так характеризує вікові відмінності цих періодів: “Отже, що є характерним для адолесценції як окремої фази розвитку на противагу до пубертатної фази (поквітання)? ...Адолесценція схильна до притакування, пристосування до існуючих речей, до визнання того, що диктується певними реальними обставинами, тоді як пубертальний період (поквітання) схильне швидше до абсолютного заперечення. Тут виразною є поступливість, здатність до компромісу, до синтезу, а там норовиста впертість, обстоювання незначних дрібниць, схильність до розщеплення. Цей позитивний або негативний характер обох фаз позначається також на домінуючому настрої: в пубертальній фазі (поквітання) переважають прикрі почуття, неспокій, внутрішні муки, а в фазі адолесценції бачимо заспокоєння і більшу схильність до спокійного, ентузіастичного трактування життєвих справ. Юнакові притаманні почуття власної сили, життєвої енергії, тоді як молода людина пубертального віку (поквітаючий) швидше знеохочується і не вірить в власні сили. Згадане прагнення до синтезу виявляється в тому, що молода людина в період адолесценції намагається виробити собі певний світогляд, в якому б гармонійно були поєднані в одну цілість окремі елементи набутого нею досвіду” [5, с. 439].

Відповідно до періодизації дитинства, поданої С. Балеем, можемо стверджувати, що в міжвоєнний період вона була найбільш коректною й об’єктивною, адже базувалась на психології розвитку (дитячій психології та психології періоду дозрівання). Суттєвим елементом наукового методу С. Балей є онтогенетичний підхід до вивчення психіки людини. Він застосовує ідею стадійності процесу формування та розвитку людини, розглядаючи психіку як об’єкт, що позбавлений сталості, як феномен, що постійно в стані еволюції, відповідно до вікового розвитку організму.

Онтогенетичний підхід до вивчення психіки людини набуває для С. Балей вирішального значення. Він обґрунтовує його в концепції цілісного розуміння розвитку особистості. Психіка з її складною структурою в науковому розумінні вченого, є якісно визначеною реальністю, являє собою самостійний об’єкт наукового інтересу, хоча вона (психіка) не є самодостатньою. Комплексне трактування є основним критерієм оцінювання відповідності розвитку конкретної людини віковим нормам. Саме такий підхід дає змогу С. Балей вийти на якісно новий рівень знань про людину – педагогічну психологію, фундаментальну теорію психології виховання. У розумінні ж основ педагогіки, її змісту, проблем та спрямувань він застосовує засади психології розвитку, динаміку наукових пошуків ученого можна вибудувати в такому порядку: психологія дитини – вікова психологія (психологія розвитку) – психологія виховання.

Поняття виховання він розглядає досить широко, включаючи в нього такі категорії, як розвиток, навчання, педагогічний процес. С. Балей вживає у своїх наукових працях терміни “психологія виховання”, “педагогічна пси-

хологія” як синоніми. Вчений вважав, що результатом виховання можуть бути різного роду педагогічні продукти: знання, уміння, навички. Він був переконаний, що педагогічна психологія повинна мати своїм єдиним предметом саме виховні процеси, які розглядаються з психологічної точки зору, адже “навіть якщо хтось скаже, що педагогічна психологія є наукою про психіку дитини як про предмет виховання, то таке визначення, хоч і близьке до істини, ще не здається нам повністю правильним. Не сама дитина, але виховні процеси є суттєвим предметом педагогічної психології; причому очевидним є те, що, говорячи про виховні процеси, треба говорити також про вихованка й вихователя як про предмети або суб’єкти тих процесів, однак у тій тільки мірі, у якій їх торкається виховний процес”.

Висновки. Педагогіка С. Балея будується на засадах гуманістичної психології, їй властивий гуманізм ХХ ст. – турбота про конкретну людину і її конкретне індивідуальне існування, зацікавленість долею конкретної людини.

Даючи оцінку педагогічній спадщині С. Балея, дослідник його творчості М.М. Верников робить висновок: “С. Балея розглядає педагогіку з площини людини, її екзистенції і її потреб, з огляду критеріїв суспільства, зорієнтованого на людину. Його розуміння педагогіки не має принципу *tabula rasa*. У С. Балея концепція педагогіки не просто поєднується з психологією розвитку. Психологія розвитку в ній стає вихідною основою, методологічним і теоретичним ґрунтом її становлення й подальшої розбудови. У ній навчання та освіта органічно єднаються з потребами виховання, а зміст виховання полягає у виявленні і розвитку індивідуальних природних задатків людини. З огляду на це поняття “психологія виховання” і “педагогічна психологія” у С. Балея набувають взаємозамінного змісту. Балея розбудовує нову, педагогічну психологію, зорієнтовану на розвиток природних якостей людини, і нову педагогіку, зорієнтовану на людину і її конкретне життя” [4, с. 39].

Дитина в концепції С. Балея стає центральною постаттю в усіх процесах, пов’язаних з її вихованням і навчанням. Характеризуючи дослідницьке поле вченого, ми можемо з упевненістю стверджувати, що дитинство й дитина трактуються на засадах традиційної гуманізації реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів, тобто концентрації на основах дитиноцентризму.

Література

1. Śliwerski B. *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu* / B. Śliwerski. – Gdańsk : Pedagogika GWP, 2007. – 240 s.
2. Baley S. *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka* / S. Baley // Biblioteka pedagogiczno-dydaktyczna. – № 15. – Lwów-Warszawa : Ks. Atlas, 1935. – 424 s.
3. Baley S. *Psychologia wychowawcza w zarysie* / S. Baley // Biblioteka pedagogiczno-dydaktyczna. – № 16. – Lwów-Warszawa : Ks. Atlas, 1938. – 673 s.
4. Балея С. Зібрання праць : у 5 т. і 2 кн. / С. Балея ; [авт. ідеї наук. проекту, наук.-пошук. і дослід. робота, уклад., відповід. і наук. ред. тому і вид., перед., наук.-аналіт. статті, бібліогр. М.М. Верников ; відпов. ред. тому О.В. Чайковський ; авт. наук. прим. : М.М. Верников, Ю.А. Вінтюк, В.Н. Кутик]. – Л. ; О. : Cogito, 2002. – Т. 1. – 487 с.
5. Балея С. Зібрання праць : у 5 т. і 2 кн. / С. Балея ; [авт. ідеї наук. проекту, наук.-пошук. і дослід. робота, уклад., і наук. ред. тому і вид., перед., наук.-аналіт. статті М.М. Верников ; відпов. ред. тому Н.Г. Никало, М.М. Верников ; авт. наук. прим. : М.М. Верников, Ю.В. Вінтюк]. – Л. : Львівська політехніка, 2009. – Т. 1. – 512 с.

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ХІХ СТ.

Унаслідок геополітичних змін наприкінці ХХ ст. в українському суспільстві відбулася якісна трансформація соціально-політичних й економічних умов. Верховна Рада України 16 липня 1990 р. прийняла Декларацію про державний суверенітет, а 24 серпня 1991 р. – Акт про незалежність Української держави, який був підтриманий на Всеукраїнському референдумі 1 грудня 1991 р. З цього часу розвиток української державності спрямовується на ствердження демократичних принципів життя, що зумовлює необхідність забезпечення в Україні громадянської освіти.

Системне й послідовне здійснення вітчизняної громадянської освіти почалося в межах проекту “Освіта для демократії в Україні” (2000–2002 рр.), продовженням якого стала програма “Громадянська освіта – Україні” (2005–2008 рр.). Завдяки їх реалізації відбулася консолідація зусиль у сфері громадянської освіти на національному рівні в школах Херсонської, Волинської, Вінницької області та м. Київ (усього було залучено 100 шкіл).

Перші результати громадянської освіти в українських школах потребують наукового аналізу для подальшого вдосконалення її змістовного і методичного забезпечення. Вітчизняні науковці вже розробили такі важливі для громадянської освіти в Україні документи, як Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (2000 р.), Концепція громадянської освіти в Україні (2001 р.), Концепція громадянської освіти в школах України (2001 р.). Проте необхідні подальші дослідження у сфері громадянської освіти, зокрема, вивчення вітчизняного досвіду її здійснення на попередніх етапах розвитку української державності.

Мета статті – обґрунтувати доцільність вивчення досвіду громадянської освіти в Україні ХІХ ст. для подальшого її розвитку в сучасних умовах.

Необхідність історико-педагогічних досліджень з проблеми громадянської освіти насамперед зумовлена науковими принципами історизму, логічності й послідовності, які в межах поставленої мети конкретизуються таким чином.

По-перше, в розбудові виховних систем завжди простежується наступність ідей з огляду на безперервність історичного життя народу, його національних традицій, звичаїв, духовної єдності поколінь. Вивчення вітчизняної історії, усної народної творчості допомагає правильно зрозуміти й оцінити події сучасності, адекватно прогнозувати майбутнє суспільства. Повною мірою це стосується теорії і практики громадянської освіти.

По-друге, вивчення історичного досвіду громадянської освіти є науково цінним з точки зору всебічного аналізу запропонованих у різні історичні періоди концепцій, поглядів, ідей і підходів та результатів їхнього втілення на практиці.

Сьогодні історичні аспекти громадянської освіти поки що не набули достатнього висвітлення в дослідженнях українських науковців. Так, наприклад, у наукових працях О. Алексеевої, М. Боришевського, П. Ігнатенка, Д. Пащенко, В. Поплужного, О. Киричук, Н. Косаревої, Л. Крицької, Н. Чернухи та інших вивчено основні шляхи та зміст формування громадянськості сучасної молоді.

Різним аспектам сучасної вітчизняної громадянської освіти молоді присвячено наукові розробки І. Жадан, О. Іщенко, Є. Іщенко, М. Каган, Л. Пономаренко та ін.

М. Рагозін, С. Позняк, Р. Фельдхаус та інші вивчають громадянську освіту в контексті європейського досвіду.

На рівні дисертаційних робіт досліджено теорію і практику виховання громадянськості у школах Франції в контексті європейської інтеграції (О. Алексеева), громадянське виховання учнівської молоді в спадщині діячів освіти Закарпаття (1919–1939 рр.) (О. Бенца), організаційно-педагогічні засади громадянської освіти старшокласників (П. Вербицька), громадянське виховання старшокласників у Великій Британії (М. Гурій), теоретичні засади формування громадянської культури учнів загальноосвітньої школи (Н. Дерев'янюк), громадянське виховання учнів українських професійних шкіл Галичини (перша третина ХХ ст.) (У. Кецик), формування громадянськості у студентів вищих навчальних закладів України у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. (О. Рацул), загальнолюдські цінності в контексті громадянського виховання учнів середньої школи у Франції (О. Бажановська) та ін.

Водночас необхідно зауважити, що історико-педагогічна та культурна спадщина України містить певний досвід громадянської освіти. Зокрема, неоціненним освітньо-виховним джерелом у підготовці молоді до життя в демократичних умовах є видатні літературні пам'ятки “Слово про закон і благодать” Іларіона (ХІ ст.), “Руська Правда” Ярослава Мудрого (980–1054), “Сказання про Бориса і Гліба” літописця Нестора (помер близько 1119 р.), “Повчання” Володимира Мономаха (1053–1125) [7].

Особливий науковий інтерес для теорії й практики громадянської освіти становить період розвитку української державності в ХІХ ст., що зумовлено певними історичними подіями цього періоду та наявністю відповідних ідей у філософській і педагогічній думці. Громадянська освіта в Україні наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ ст. отримала якісно нові можливості для свого здійснення. На цей час майже всі українські землі було об'єднано у складі Російської імперії. Відбувається масове пробудження свідомості українського народу, яке спрямували й підготували видатні українські діячі й письменники – Г. Полетика (1725–1784), Г. Сковорода (1722–1794), О. Безбородько (1747–1799) та ін. Усі вони виявили у своєму житті справжній патріотизм й прагнення до утвердження демократичних ідеалів і цінностей життя [6].

Вагомий внесок у ствердження ідей української державності, української мови й української педагогіки зробив відомий письменник Іван Кот-

ляревський (1769–1838). Його поема “Енеїда” написана чистою і справжньою українською мовою, спонукає до усвідомлення того, що український народ є славетним та заслуговує на повагу та кращу долю. Час виходу поеми “Енеїда” в друкованому вигляді в 1798 р. вважається в історії України початком відродження новітнього українського письменства та пробудження національної самосвідомості українського народу.

Отже, на початку ХІХ ст. з особливою силою українці усвідомили, що вони мають право на розвиток власної державності. Серед української інтелігенції з’явилися люди, які збирали пам’ятки української історії, проводили наукові дослідження з вивчення української історії та української мови. У свою чергу, це зумовило виникнення в ХІХ ст. Кирило-Мефодіївського товариства, а потім організацій української інтелігенції – громад, гуртків українських народолюбців тощо.

Якісно новий імпульс теорія і практика громадянської освіти в Україні набула завдяки активній діяльності української інтелігенції, яка сприяла розвитку відродженню та розвитку національної культури. У дослідженнях Д. Дорошенка, І. Крип’якевича, Є. Маланюка період з кінця ХVІІІ ст. до середини ХІХ ст. в Україні визначено як епоху Просвітництва [3; 5; 6]. Культурний розвиток України у першій половині ХІХ ст. характеризувався перш за все виникненням вищих навчальних закладів та їхнім неоціненним внеском у розвиток української державності. У січні 1805 р. за ініціативою В.Н. Каразіна (1773–1842) було створено Харківський університет. Пізніше в 1820 р. у Ніжині було засновано гімназію вищих наук, а в 1834 р. на базі Кременецького ліцею відкрився Київський університет Св. Володимира [7]. Ці навчальні заклади було започатковано для поширення загально-руської культури. Завдяки їхній діяльності формувалася українська інтелігенція, яка позитивно вплинула й на розвиток української культури. Серед вітчизняних громадських діячів й письменників склалися різні погляди й ставлення до російських імперських устремлінь. У цьому контексті науковці виділяють три основні течії.

У межах першої з них імперські устремління Росії було сприйнято без усяких застережень, з підтримкою та певним пропагуванням (М. Гоголь, М. Гнедич, В. Наріжний та ін.). Другу течію представляли Г. Квітка-Основ’яненко, Є. Гребінка, Л. Боровиковський, А. Метлинський та ін., які в цілому не заперечували самодержавства, але не підтримували ідею цілковитої єдності й неподільності слов’ян і важливими ознаками народності вважали рідну мову, народні звичаї, культурні традиції, фольклор тощо. Найбільш радикальною виявилася третя течія, в межах якої сформувалося Кирило-Мефодіївське товариство. Виступаючи проти імперських устоїв, його представники закликали до повалення самодержавства, скасування кріпацтва та привілеїв дворянства і вбачали майбутнє слов’янських народів у єдиній федеративній державі на демократичних засадах. При цьому вони вважали, що розвиток української мови повинен відбуватися в рівноправному існуванні з іншими мовами – російською, польською, болгарською.

Доцільність вивчення досвіду вітчизняної громадянської освіти зумовлюється й тим, що суспільно-політичні події на українських землях у ХІХ ст. мають певну аналогію з розвитком українського суспільства наприкінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. Так, на початку 90-х рр. ХХ ст. відбулося широке усвідомлення українським народом цінності й самобутності національної культури та бажання жити в незалежній державі. Ідея панславізму, яка у свій час була проголошена лідером та ідеологом Кирило-Мефодіївського товариства Миколою Костомаровим (1817–1885) у творі “Закон Божий” (або “Книга буття українського народу”), здобула своє певне втілення у створення СНД після розпаду СРСР, що певною мірою відобразило прагнення народів до створення федерації вільних слов’ян з правом на власну місію в історії.

Аналогом наслідків полонізації в ХVІІІ ст. і русифікації українців у ХІХ ст. є сучасна проблема співвідношення української і російської мови в Україні та статус останньої. Аналогічні події з приводу проблеми двомовності в Україні відбувалися і в ХІХ ст. Тоді у першій половині сторіччя українська мова отримала можливість розвитку, але потім зазнала суттєвих обмежень (Валуєвський циркуляр “Про заборону української мови” у 1863 р. та урядовий указ “Про заборону українського письменства” у 1876 р.).

Сучасні взаємовідносини з Росією в контексті української зовнішньої політики, яка постійно змінюється зі зміною влади та уряду, теж певною мірою відображають варіанти вищезазначених течій, які існували в Україні в період ХІХ ст.

Для збагачення теорії й практики сучасної громадянської освіти доречним є й вивчення поглядів, ідей та діяльності українських письменників і освітян, серед яких – І.П. Котляревський (1769–1838), І.С. Орлай (1770–1829), М.Ф. Орлов (1788–1842), В.Н. Каразін (1773–1842), М.О. Максимович (1804–1873), М.І. Пирогов (1810–1881), Т.Г. Шевченко (1814–1861), П.Д. Юркевич (1826–1874), К.Д. Ушинський (1824–1871), М.О. Корф (1834–1883), М.П. Драгоманов (1841–1895) та ін. [10].

Наприкінці ХІХ ст. відбулися певні позитивні зміни в українському суспільстві, які сприяли відродженню національного характеру громадянської освіти. Царські укази цього періоду утверджували демократичні принципи життя – було проголошено свободу слова, друку, зібрань та спілок. У 1898 р. у Львові з’явилося перше громадське культурно-освітнє товариство просвітницького типу, одним з основних завдань якого було ознайомлення з історією та культурою України, виховання патріотизму серед найширших верств населення.

Висновки. Таким чином, вивчення вітчизняного досвіду громадянської освіти в Україні ХІХ ст. є доцільним з погляду:

- можливості системного аналізу освітньої діяльності шкіл і вищих навчальних закладів у контексті громадянської освіти;
- наявності багатой педагогічної і філософської спадщини діячів освіти та культури;

– певної схожості або аналогій у суспільно-політичному житті минулого та сучасного періодів розвитку української державності, на фоні яких відбувалася раніше і відбувається сьогодні громадянська освіта.

Отже, вивчення вітчизняної досвіду громадянської освіти в Україні XIX ст. є важливим у контексті подальшого розвитку методологічного забезпечення й пошуку оптимальних шляхів здійснення громадянської освіти в сучасному українському суспільстві.

Література

1. Боришевський М. Громадянське виховання як психолого-педагогічна проблема / М. Боришевський // Педагогічна газета. – 2006. – № 9 (146). – С. 3.
2. Жадан І. Наскрізний підхід до викладання громадянської освіти і підготовка вчителів / І. Жадан, С. Позняк // Історія України. – 2004. – № 18. – С. 18–23.
3. Дорошенко Д.І. Нарис історії України : в 2 т. / Д.І. Дорошенко – К. : Глобус, 1992. – Т. II (від половини XVII ст.). – 349 с.
4. Історія української та зарубіжної культури / [Б.І. Білик, Ю.А. Горбань, Я.С. Калакура та ін. ; за ред. С.М. Клапчука, В.Ф. Остафійчука]. – К. : Вища шк. : Знання : КОО, 2000. – 326 с.
5. Крип'якевич І.П. Історія України / І.П. Крип'якевич ; [відп. ред. Ф.П. Шевченко, Б. Якимович]. – Л. : Світ, 1992. – 560 с.
6. Маланюк Є. Нариси з історії нашої культури / Є. Маланюк. – К. : Береги, 1992. – 80 с.
7. Медвідь Л.А. Історія національної освіти / Л.А. Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.
8. Позняк С. Дослідження громадянської освіти у країнах – членах Ради Європи / С. Позняк // Шлях освіти. – 2005. – № 5. – С. 20–25.
9. Пономаренко Л. Громадянська освіта в Україні: ментальний аспект / Л. Пономаренко // Директор школи. – 2001. – № 20. – С. 4–5.
10. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.) : нариси / [редкол. : М.Д. Ярмаченко (відп. ред.), Н.П. Калениченко (заст. відп. ред.), С.У. Гончаренко та ін.]. – К. : Рад. шк., 1991. – 384 с.

ЯЛЛІНА В.Л.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ XX ст.

В основу підготовки старшокласників у системі освіти покладено головні ідеї, які відображені в Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI ст.), Законі України “Про освіту”. У контексті сформульованих у цих нормативних актах вимог провідним завданням освіти є забезпечення підготовки не тільки високого рівня майбутніх випускників, а і зростання їхнього інтелектуального потенціалу, формування здатності до критичного аналізу, уміння приймати рішення.

Підґрунтям дослідження стали сучасні праці про історичний досвід розвитку освіти (Л. Березівська, В. Вихрущ, Л. Вовк, М. Євтух, І. Зайченко, О. Сухомлинська, Г. Троцько та ін.). Загальнотеоретичні підвалини розумової діяльності людини було висвітлено в наукових працях зарубіжних (А. Анастасі, Дж. Брунер, Дж. Гілфорд, Ж. Піаже та ін.) і вітчизняних учених (Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, К. Славська та ін.).

Мета статті – дослідити особливості змісту розумового виховання старшокласників на початку XX ст. на основі аналізу змісту навчальних програм, планів, пояснювальних записок, навчальних підручників.

Аналіз історико-педагогічної літератури, матеріалів законодавчого характеру, наказів, циркулярів, розпоряджень та інструкцій Міністерства народної освіти, архівних документів (зокрема різноманітних правил, інструкцій, звітів тощо) дав можливість дійти висновку, що в досліджуваній період прогресивні погляди видатних вітчизняних педагогів на розумове виховання певною мірою втілювались у шкільну практику. Уже на самому початку нового століття царський уряд прагнув реформувати освітню систему відповідно до вимог часу. Для цього при Міністерстві народної освіти була створена спеціальна комісія (у її складі був і попечитель Харківського навчального округу В.К. фон Април), основним завданням якої стала розробка проекту основних положень організації середньої школи. Привертає увагу той факт, що частина членів цього зібрання вважали, що тривале перебування в школі і підпорядкування панівному в ній режиму негативно позначається на розумовому розвитку школярів, оскільки ослаблює в них зацікавленість до навчання і любов до праці. При цьому вони наголошували на тому, що скорочення курсу середньої школи повинно бути використано при вдосконаленні методики викладання з метою посилення вивчення тих предметів, які потребують найбільшого розумового розвитку та напруження [11, с. 84–85].

Аналіз навчальних планів дає підстави стверджувати, що розумове виховання займало провідне місце у змісті шкільних дисциплін. Шкільні педагогічні ради зазначали, що надання знань, виховання розуму і розвиток витонченого смаку забезпечує читання літературних творів, вивчення історії. І всім іншим предметам також властивий широкий виховний вплив на розум та серце [6].

Унаслідок відповідних соціально-політичних умов початку ХХ ст. такий предмет, як Закон Божий, займав у навчальному плані пріоритетне значення й значився першим не тільки в ньому, а й у переліку навчальних успіхів в атестаті випускників. Формування уявлень про моральну поведінку підпорядковувалося головному завданню цього навчального предмета – вихованню релігійних настроїв, почуттів і переконань, що, безумовно, мало відповідний вплив і на розум школяра.

Давні мови були важливими предметами, навчання яких цілеспрямовано розвивало мову учнів, сприяло становленню їх розуму. Вважалося, що культура мови – найважливіший засіб для формування культури мислення, розвитку розуму дитини. Оволодіння давніми мовами було доцільно з погляду подальшої перспективи й майбутнього життєвого шляху випускників школи. Латинська мова в досліджуваній період була важливим способом оволодіння науковими знаннями, без чого був неможливий подальший розумовий розвиток учнів. Водночас ми не можемо не зазначити, що вже на цьому етапі виявлялася певна гендерна дискримінація. Так, у жіночих гімназіях виділялося значно менше годин на вивчення мов, ніж у чоловічих. До того ж у них взагалі не вивчали латинську мову, що звужувало можливості навчання дівчат у вищих навчальних закладах, де обов'язковою була латинь. Разом з тим дівчатам викладали рукоділля, педагогіку і

художні дисципліни, які сприяли формуванню в них зв'язків з практичним життям людей, позитивно впливали на підготовку до реального життя.

Якщо навчання давніх мов було спрямовано головним чином на розвиток аналітичних здібностей, то математика повинна була вчити абстрагуванню, формувати дедуктивний метод мислення. Метою навчання математики визначалося й засвоєння системи математичних знань; ґрунтовне й систематичне вивчення теоретичного курсу учнями методів або форм міркувань, без чого проблематичним ставав розумовий розвиток усіх учнів, в першу чергу старшокласників. Аналіз змісту пояснювальної записки до курсу математики дає змогу стверджувати, що математика з кожним класом ускладнювалася і вимагала більшої роботи мислення [16].

Російська мова в ієрархії навчальних предметів у всіх навчальних закладах займала домінуюче місце. Основна мета її вивчення – формування навичок вільного практичного володіння цією мовою, знання основ її функціонування та історії розвитку. Навчальний процес закріплював у мовній поведінці учнів ощадливість у словах, вчив уникати багатослівності, резонерства. До курсу російської мови входило вивчення літератури і логіки у старших класах [14]. У “Правилах про випробування” (1872), які залишилися в силі і на початку ХХ ст., вимоги до випускної письмової роботи з російської мови були так визначені: “Правильне розуміння запропонованої теми в найголовніших частинах її й уміння висловлювати свої думки чітко, виразно, послідовно, правильно й відповідною предмету мовою, із запобіганням таким помилкам, які свідчать про малограмотність” [1]. Тому цілком обґрунтовано, в аспекті подальшого розумового розвитку учнів перш за все випускних класів, в ході поточної атестації і на випускних іспитах зазвичай враховувалися точність, самостійність і обґрунтованість мислення. У їх випускних творах рецензенти із університетів обов'язково відзначали такі моменти, як щирість автора, його спостережливість і проникливість, внутрішня логіка викладу матеріалу. І не випадково у протоколі засідання випускної комісії Харківської гімназії під час випробування на атестат зрілості у 1905 р. з російської мови ми знаходимо, “що в усіх працях проглядалося досить правильне розуміння теми, багато творів відрізнялися докладним розвитком теми, думки були викладені досить чітко, послідовно, орфографічні помилки зустрічаються у 15 працях з 50” [7].

Історія, яка у середній школі мала значний виховний потенціал, була покликана виконувати важливі виховні завдання, оскільки дає уявлення про найважливіші події минулого, про актуальні проблеми сьогодення і перспективи в майбутньому і тим самим має можливість впливати на розумовий та моральний розвиток учнів. На думку відомого історика і громадського діяча Д. Багалія, історія розвиває наукове мислення, вчить користуватися прийомами історичного мислення, збагачуючи суспільство [2]. Крім того, історія розвиває світосприйняття, формує такі здібності, як пам'ять, мислення. У циркулярі Міністерства народної освіти (липень 1907 р.) зроблено висновок, який залишається надзвичайно актуальним і для нашого сьогодення: “Численні явища, що характеризують недоліки

нашої школи, зумовлені недостатнім знайомством учнівської молоді з великим минулим їх спільної вітчизни. Вдумливе і серйозне вивчення цього минулого виховує в учнів ті почуття, які необхідні для корисної їх діяльності в майбутньому житті і без яких вони не можуть бути корисними членами держави” [15, с. 57–58].

У пояснювальній записці до курсу історії “Про програми з історії для реальних училищ” (2 липня 1914 р.) підкреслювалась важливість під час вивчення курсу історії спрямованості на надання систематичних, у певному сенсі цілісних і закінчених знань усіх суттєвих моментів історичного процесу. Крім того, вказувалося, що в останніх трьох класах спостерігається зростання свідомості учнів, подальший їх розумовий розвиток, тому процес викладання потрібно вести паралельно цьому зростанню [18, с. 59].

Не менш важливе значення при здійсненні розумового виховання старшокласників відіграло і вивчення географії. Тому не випадково вже при обговоренні навчальних планів у новому проекті Положення про гімназії Міністерства народної освіти у 1909 р. представники педагогічної громадськості ставили питання про “особливу увагу”, на яку заслуговує цей предмет [4, с. 12]. Пізніше, при включенні цього предмета до шкільної програми, у циркулярі Міністерства народної освіти від 1 липня 1914 р. “Про програми з географії для чоловічих гімназій” та пояснювальній записці до неї вимагалось поглиблювати раніше набуті знання із кожним подальшим концентром відповідно до “більшого розвитку учнів” [18, с. 31, 33].

У пояснювальній записці вказувалося, що головним завданням курсу географії протягом чотирьох старших класів є зведення матеріалу в одну цілісну картину світу, причому зверталася увага на виявлення причинних зв’язків, вироблення понять про природу, культурно-економічне становище, різноманітні галузі праці і становище Росії серед інших держав [18].

Так, II Менделєєвський з’їзд (1911 р.) і I Всеросійський з’їзд викладачів фізики, хімії і космографії (1914 р.) одноголосно постановили, що настав час ввести хімію як самостійний предмет в усі загальноосвітні середні школи, оскільки її значення як науки є настільки величезним, що кожна освічена, розумово розвинена людина повинна мати про хімію хоча б деяке уявлення [3, с. 279].

Циркуляром Міністерства народної освіти № 10974 з 5 липня 1905 р. у 7-му класі в більшості чоловічих гімназій було введено викладання законодавства (1 урок) і філософської пропедевтики (психологія та логіка) (2 уроки) за рахунок часів з давніх мов.

У пояснювальній записці до курсу законодавства у старших класах (7-й і 8-й класи) йшлося, що воно має дати учням необхідні для кожної освіченої людини відомості про чинне законодавство [8, с. 135–137]. Педагогічна громадськість підтримала ідею впровадити законодавство у школи, вказуючи, що воно має бути предметом, який розвиває сили учнів [13]. Крім того, педагоги вважали, що знання законів необхідно для випускника школи. “Юнацький вік – це зоря пробудження самосвідомості й осмислення навколишньої дійсності... Запас отриманих у гімназії відомостей про

право та державу завжди дасть йому можливість оглядатися в масі важких життєвих відносин, звільнить його ... від підпорядковування чужому, нав'язливому авторитету” [5].

У пояснювальній записці до курсу філософської пропедевтики вказувалося, що викладання логіки та психології в гімназіях викличе в учнів більш вдумливе ставлення до оточуючих їх явищ і до самих себе, створить основу для вироблення в майбутньому більш глибокого і правильного світогляду. Автори програми вказували, що викладання психології (7-й клас) сприятиме значному розширенню кругозору старшокласників. Викладання логіки (8-й клас) має за мету деяке завершення наукової освіти [8; 10; 17].

Водночас педагогічну громадськість почало турбувати й те, що в курсі чоловічих і жіночих гімназій логіці відводилося мало місця, а в реальних училищах логіка зовсім не викладалася. Педагог П. Лебедев писав, що при всій перевантаженості курсу повної середньої школи предметами словесними, математичними, реальними, в ньому зовсім не знаходиться місця логіці, яка дисциплінує роботу мислення і своїм багатим змістом найбільше відповідає запитам юнацького віку. Відомо, з якою цікавістю учні вилловлюють різні філософські відомості з уроків історії, літератури й інших випадкових джерел, засвоюючи без усілякої системи, як елементи свого світогляду. Задоволення цієї потреби, особливо живої для цього віку, являє собою такий самий прямий обов'язок школи, як і повідомлення учням необхідних знань про природу, людей тощо [9].

Перевідні іспити та випробування зрілості середніх навчальних закладів містили всі курси основних дисциплін. Аналізуючи результати таких іспитів, учителі робили висновки про розумовий розвиток учня, про сформованість його процесів мислення, про розвиток здібностей і задатків, про можливості продовження самонавчання та вдосконалення індивідуальних розумових можливостей.

У затверджених міністром народної освіти “Правилах про випробування” 1910 р. так само, як і в правилах 1872 р., підкреслювалося, що “випробування зрілості не є випробуванням пам'яті, а того, чи розвинена в юнака здатність відповідно до його віку мислення, чи має він ясний, правильно діючий розум, правильне й здорове судження, причому варто оцінювати тільки ті знання і те творіння, яке стало плодом правильної й постійної протягом усього попереднього навчального часу старанності, стали дійсним і міцним надбанням учнів, і звертати завжди увагу на знання істотно важливого в кожному предметі, а не окремих його подробиць” [1].

Великий вплив на розумовий розвиток особистості учня справляли підручники та посібники, які вчитель обирав самостійно із переліку запропонованих Міністерством народної освіти [12, с. 24]. Учені (Д. Багалій, В. Бузескул, О. Єфименко та ін.) систематизували вимоги та рекомендації до складання посібників, серед них слід виділити такі: навчальний матеріал має бути чітко розподілений на параграфи, позбавлений будь-яких ідеологічних та партійних поглядів, нести виховне навантаження, відповідати віковим та національно-психологічним особливостям; містити схеми, ма-

пи; в кінці кожного параграфу має бути резюме. Такі вимоги до складання змісту актуальні і для сучасного періоду.

Педагоги у своїх працях звертали увагу на необхідність вивчення підручників для розумового розвитку дитини. Так, у ряді публікацій (В. Водарський “Яким має бути підручник з російської літератури для середньої школи”, В. Гордєєв “Про наочне викладання історії мистецтв”) або у відгуках на вже надруковані видання (М. Бєлєцький, К. Піксанов “Хронологія російської літератури для учнів”, М. Кноррінг, П. Сингалевич “Сторінка з методики історії”, В. Рожицин, В. Бутенко “Курс нової історії для VII класу чоловічих гімназій і реальних училищ” та ін.) педагоги прагнули вивести засадничі принципи створення шкільної літератури нового зразка, серед яких: наочність, схематизм, розвивальні питання та багаторівневі завдання, практичні рекомендації щодо роботи з конкретним матеріалом [19].

Революційні події 1905 р. примусили царизм видати Маніфест (17 жовтня 1905 р.), у якому декларувалися свободи і права, в тому числі й право вільно використовувати національні мови в школі. На початку ХХ ст. почався рух за створення навчальних курсів з географії України, тісно пов'язаний з розвитком українознавства. Однак з 1907 р. знову, як і до революції, українська мова в освітніх закладах стала викорінюватись, забороняються українські культурні заходи.

Період Першої світової війни зумовив нові вимоги до розвитку освіти. Примітно, що в цих умовах був розроблений і запропонований урядом найбільший проект реформи загальноосвітньої школи. Найважливішим елементом стало те, що загальноосвітня школа мислилася в ширшому діапазоні її цілей, “без підкреслення бути підготовчим етапом до вищої школи”. Середня освіта орієнтувалася на “рівномірний розвиток всіх здатностей людини”. На II ступені гімназії (4–7 класи) передбачалася фуркація освіти за напрямками: новогуманітарна, гуманітарно-класична й реальна.

Висновки. Зміст виховання і шкільної освіти у перші десятиріччя ХХ ст. визначали постанови Міністерства народної освіти. Це, у свою чергу, дало можливість врахувати зміни в реаліях часу, які сприяли й розумовому вихованню учнів. Аналізуючи зміст шкільної освіти початку ХХ ст., варто відзначити, що змістовий компонент сприяв розвитку мислення, формуванню світоглядних уявлень учнів.

Література

1. Альбицкий В. Испытания зрелости. Справочная книга для гимназий и готовящихся к испытаниям зрелости / В. Альбицкий. – СПб. : [б. и.], 1884. – С. 1–28.
2. Багалея Д.И. Русская история / Д.И. Багалея. – 1914. – Т. 1. – 508 с.
3. Верховский В. Химия и практические занятия по химии в средней школе / В. Верховский // Школа и жизнь. – 1914. – № 7. – С. 279.
4. Глинка И. Учебные планы в новом проекте Положение про гимназии Министерства народного образования 1909 р. / И. Глинка // Русская школа. – 1909. – № 11. – С. 12.
5. Грибовский В. О желательной постановке преподавания законоведения в средней общеобразовательной школе / В. Грибовский // Русская школа. – 1902. – № 1. – С. 164–189.
6. ДАХО Ф 265, О.1, д № 273. Протоколи засідань педагогічної ради I Харківської гімназії за 1903 р. Л. 81.

7. ДАХО Ф. 265, О.1, д № 346. Протоколы засідань випробовувальної комісії I Харьковської гімназії 1903 р.
8. Елисеев В. Программы и правила мужских гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения / В. Елисеев. – М., 1907. – С. 125–135.
9. Лебедев П. Логика в средней школе / П. Лебедев // Русская школа. – 1916. – № 7–8. – С. 1–10.
10. Ольденбург Ф. Мысли о постановке преподавания психологии в средней школе / Ф. Ольденбург // Русская школа. – 1906. – № 10. – С. 140–160.
11. Обзор деятельности учреждений с высочайшего соизволения при Министерстве народного просвещения комиссии по преобразованию средней школы // Журнал Министерства народного просвещения. – 1901. – Июль. – С. 77–126.
12. Программы и правила мужских гимназий и прогимназий. – М., 1904. – 240 с.
13. Русская школа. – 1909. – № 10. – С. 58.
14. Теория и практика (По поводу нового учебного плана преподавания русского языка и словесности в средней школе) // Русская школа. – 1901. – № 12. – С. 236–245.
15. Урядові розпорядження. Циркуляр Міністерства народної Освіти 6 липня 1907 р. № 14409 // ЖМНО. – 1907. – № 10. – С. 57–58.
16. Учебные планы и программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях ведомства Министерства народного просвещения. – СПб. : [б. и.], 1890. – 180 с.
17. Циркуляр МНП від 16 июня – 4 июля 1905 года № 11657 “О программах преподавания в мужских гимназиях законоведения и философской пропедевтики” // ЖМНП. – 1905. – Сентябрь. – С. 39–55.
18. Циркуляры Министерства народного просвещения 1-го июля 1914 г. № 33011 “О программах по географии для мужских гимназий” // ЖМНП. – 1914. – Ноябрь.
19. Школа и жизнь. – 1915. – № 4–5. – С. 10.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

БЕССАРАБ А.О.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ АПАРАТУ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ НАВЧАЛЬНОГО ВИДАННЯ

На сьогодні існує ґрунтовна науково-теоретична база, присвячена дослідженню теорії підручника. Так, В.П. Беспалько розглядає підручник як інформаційну модель педагогічної системи, показує методи аналізу навчального тексту, визначає принципи дидактичної підготовки змісту підручника, вказує на необхідність діагностично поставленої мети [2]. В.Г. Бейлінсон називає підручник основним арсеналом освіти. Він виділяє логічну й емоційну культуру навчальної книги, визначає методи її аналізу та конструювання [1]. П.Г. Буга формулює науково-методичні вимоги до підручника, надає практичні рекомендації щодо його структури та змісту, дає відповіді на питання, що виникають при створенні й випуску навчальної літератури, у тому числі авторського права, бібліографічного та методичного характеру, конструювання книг [3; 4; 5]. М.І. Тупальський розкриває сутність процесу створення підручника для вищої школи, його місце в системі навчання, критерії якості підручника та методи їх оцінювання, вказує на риси, які повинен мати автор підручника [13]. І.Я. Лернер, В.В. Краєвський, В.Н. Столетов досліджували дидактичні основи підготовки змісту підручника [9]. Н.А. Ошуєва займалася теорією створення підручника для заочної освіти [11]. А.А. Гречихін, Ю.Г. Древе розробили принципи побудови, створення й експлуатації електронного підручника, дослідили особливості використання чинних міжнародних і російських стандартів видавничої та бібліографічної діяльності, надали типологію вузівської навчальної книги [7]. Спроби написання книжок, які допомагали б авторам навчальної літератури, робили В.Г. Бейлінсон [1], В.П. Беспалько [2], П.Г. Буга [3; 4; 5], Д.Д. Зуєв [8], Л.П. Середа, В.С. Павленко [12] та ін.

Усі елементи та підсистеми сучасного підручника спрямовані на отримання кінцевого результату навчання – повне засвоєння навчального матеріалу, набуття вмінь і навичок у використанні здобутих знань для розв'язання практичних завдань у конкретних галузях науки, техніки, мистецтва тощо. Велику роль в організації засвоєння відіграє те, як подано текст, якою є мова викладу навчального матеріалу. У сучасному навчальному виданні недостатньо презентувати лише навчальну інформацію, його потрібно наситити елементами, домінанти функції яких полягають в організації засвоєння навчального матеріалу. Воно має містити елементи, які допоможуть студентіві легко орієнтуватись у книжці й засвоювати навча-

льний матеріал, використовуючи позатекстові компоненти, зокрема ілюстрації, тобто на основі образного мислення. Позатекстові компоненти в навчальній книзі поділяються на три підсистеми: *апарат організації засвоєння навчального матеріалу*; *апарат орієнтування у книзі*; *ілюстративний матеріал* [12].

Мета статті – розкрити теоретико-методологічні основи підготовки апарату організації засвоєння навчального матеріалу у навчальному виданні.

Апарат організації засвоєння навчального матеріалу – структурний компонент підручника (навчального посібника), який активізує та спрямовує пізнавальну діяльність студентів на опанування дисципліни.

Організаційною підвалиною засвоєння студентами знань у процесі роботи з підручником (навчальним посібником) є насамперед сам навчальний текст. Не тільки логіка викладу матеріалу, що покликана заволодіти увагою студента, не тільки образна, виразна мова, а й структурування текстів, введення текстових проблемних ситуацій має допомогти викладачеві в активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Головне призначення апарату організації засвоєння в навчальному виданні можна визначити так: *навчити студентів учитися.*

До апарату організації засвоєння належать:

- інструктивно-методичні матеріали, що містять: інструктивно-методичну передмову до навчального видання та до окремих розділів; зразки дій і розв'язання задач (у тому числі роботи з різними видами літератури, приладами, обладнанням, пристроями; пам'ятки; відповіді; інструкції); вказівки до виконання навчальних завдань; поради та вказівки щодо самоосвіти;

- таблиці для організації засвоєння;

- питання-завдання різних видів;

- вправи для організації самостійних робіт, які необхідні для засвоєння навчального матеріалу й формування вмінь, що розвивають мислення;

- підписи до ілюстрацій, що допомагають правильно сприймати ілюстративний матеріал, розуміти його, запам'ятовувати та застосовувати, забезпечують зв'язок наочно-образного й логічного мислення під час розв'язання пізнавальних і прикладних завдань, а також полегшують виконання самостійних робіт з ілюстративним матеріалом;

- виділення в тексті та інших структурних компонентах навчальної книжки.

Апарат організації засвоєння – компонент навчального видання, який найшвидше розвивається, оскільки від його якості залежить дієздатність підручника.

Розглянемо кожний елемент апарату організації засвоєння.

Інструктивно-методичні матеріали. У цій підсистемі найпоширенішою частиною є інструктивно-методична передмова. Головне її призначення полягає в тому, щоб наголосити на правилах користування книжкою, на інструментах оволодіння навчальним матеріалом.

Зразки дій і розв'язання задач необхідні для конкретизації й чіткого розуміння мети навчальної роботи, для планування та вибору засобів досягнення мети, отримання найкращих результатів навчання. Найпоширеніше цей вид інструктивно-методичних матеріалів використовують у навчальних виданнях за кордоном. В американських підручниках, незалежно від належності до певної предметно-типологічної групи, широко використовують *поради-вказівки*, де можна швидко знайти зразок певних дій та розв'язання задач.

Таблиці. У навчальних книжках не всі таблиці відносять до апарату організації засвоєння. Інколи у вигляді таблиць оформлений матеріал основного тексту. Такі таблиці виконують інформаційну функцію й містять відомості: довідкові, статистичні, основні правила, формули, системи одиниць, коефіцієнти тощо.

Однак є таблиці й іншого виду. Вони також несуть певну інформацію, але їх головне призначення не предметно-змістове, а організаційно-процесуальне. Такі таблиці підказують студентам способи роботи з навчальним матеріалом, що відіграють важливу роль в організації засвоєння. Сама форма таблиці набуває тут великого значення, є необхідним засобом оволодіння методами наукового мислення та раціональної організації навчальної діяльності. Ці таблиці поділяють на *три групи*. До *першої* належать таблиці, що полегшують студентам, насамперед, засвоєння і запам'ятовування матеріалу. Таблиці *другої* групи структурують навчальний матеріал за логікою, відмінною від тієї, що застосовувалася. Це систематизаційні, узагальнювальні та інтеграційні таблиці. Вони дають студентам змогу набутти складних навчальних умінь, а самі постають як еталон їх здійснення.

Таблиці *третьої* групи мають характеристики, що відповідають таблицям перших двох груп, але їх коригують, доповнюють і навіть складають самі студенти.

Отже, таблиці – це структурний елемент, у яких шляхом спеціального розташування матеріалу слід зробити наочним співвідношення двох чи кількох понять, цифр, слів з метою глибшого засвоєння змісту, на основі його зіставлення, систематизації та узагальнення.

До апарату організації засвоєння відносять також питання-завдання. Розгляньмо їх детальніше.

Питання-завдання. Це один з найпоширеніших елементів апарату організації засвоєння. Вони є тим механізмом, що змушує працювати й цілеспрямовано взаємодіяти всі інші структурні компоненти.

Питання та завдання (для самоперевірки та контролю засвоєння знань) у навчальній книзі дають змогу забезпечити більш ефективно опрацювання студентом навчального матеріалу під час самостійної роботи. Такі контрольні питання та завдання, що розміщуються наприкінці кожної структурної частини книги (розділу, параграфа), мають сприяти формуванню практичних прийомів і навичок логічного мислення.

Необхідно пам'ятати, що методично правильно сформульовані питання та завдання є запорукою того, що процес засвоєння знань у ході са-

мостійної роботи з книгою приведе до їх практичного застосування. У ході виконання контрольних завдань бажано передбачити використання обчислювальної техніки, аудіовізуальних засобів навчання, забезпечити умови обов'язкового використання нормативної та довідкової літератури.

Під час написання навчальних книг необхідно орієнтувати студента на активну пізнавальну діяльність, самостійну творчу працю та вміння розв'язувати задачі. У кожному підручнику, посібнику мають бути приклади, питання, задачі.

Класифікують питання-завдання за кількома ознаками: призначенням; визначенням структурного елемента навчальної книги, який вони обслуговують; мірою забезпечення взаємодії певної навчальної книги з іншими навчальними виданнями; рівнем забезпечення їх логічної послідовності та кількісних показників. До цих ознак належить і розташування питань-завдань: перед текстом розділу (параграфу), в середині його чи в кінці. Де розташувати питання й завдання – проблема принципова і непроста. Традиційно їх розміщують у кінці параграфу. Інколи – наприкінці розділу і зовсім рідко – в кінці підручника, що послаблює систематизаційну та інтеграційну функції підручника, ускладнює підсумкове повторення, знижує рівень узагальнення навчального матеріалу.

Докорінно змінюється структура навчального матеріалу, якщо питання й завдання вмістити на початку параграфу, розділу. Вона набуває характеру розробки та конкретизації програми діяльності, яка передуює роботі, створенню проблемних ситуацій, встановленню міжпредметних зв'язків тощо. Якщо питання-завдання розміщені в середині розділу, то вони спрямовують хід вирішення навчального завдання, активізують засвоєні знання та вміння для оволодіння новими. Отже, місце розташування питань-завдань – це ознака, що певною мірою характеризує тип навчальної книжки, рівень її ефективності.

Питання-завдання завжди бажано будувати в певній послідовності: а) *опис*; б) *порівняння*; в) *пояснення*; г) *самостійний висновок*; д) *застосування знань, умінь в інших умовах і для розв'язання нових завдань*. Інколи із цього ланцюга можна вилучити якусь ланку, але логічну послідовність завжди бажано аналізувати й обґрунтовано проектувати. Її забезпечення – це і доступність навчання, і ефективність організації засвоєння всього навчального матеріалу.

Контрольні запитання для самоконтролю знань дають студенту можливість оперативно оцінити свою обізнаність з певної теми й визначити рівень підготовленості до вивчення наступної теми.

Контрольні запитання мають бути спрямовані на вирішення таких завдань:

- перевірка розуміння понятійного апарату навчальної дисципліни;
- відтворення фактичного матеріалу;
- розкриття причинно-наслідкових, часових та інших зв'язків;
- виділення головного, порівняння, доказ, конкретизація;
- узагальнення та систематизація знань.

До складу методичних рекомендацій з вивчення курсу повинні бути включені контрольні питання як репродуктивного, так і творчого характеру.

Правила складання питань

Фахівці вважають питання найбільш ефективним засобом вимірювання складності й розуміння навчального тексту.

Зміст питань

1. Розуміння фактів, їх зв'язків та узагальнень. Рекомендується така послідовність:

- відтворення фактичного матеріалу;
- розкриття причинно-наслідкових, часових та інших зв'язків;
- узагальнення та систематизація знань.

Ця послідовність відповідає логіці засвоєння знань, тому вона обґрунтована й психологічно.

Спочатку йдуть легші запитання, які ніби підбадьорюють студентів, допомагають їм працювати з більшою віддачею. Важливо також, що наведена послідовність питань дає змогу охопити різні аспекти засвоєння змісту.

2. Розуміння на всіх рівнях. Такі питання слід складати так, щоб зберігалася певна пропорція щодо розуміння:

- слів;
- речень;
- уривків тексту;
- тексту в цілому.

Питання буде тим складніше, чим більший уривок тексту слід зрозуміти й узагальнити, щоб відповісти на нього. Обсяг такого уривку тексту є важливим показником складності питання й за ним слід урівнювати питання, які складаються до різних частин навчального тексту.

При цьому бажано, щоб на питання не можна було відповісти прямою цитатою з тексту.

3. Необхідно складати репродуктивні й творчі питання в певній пропорції. Навчальні тексти не лише узагальнюють знання, а й розвивають мислення студентів. Виконання останньої функції перевіряється за допомогою творчих питань: на виявлення головного, порівняння, узагальнення, доведення, конкретизацію тощо. Визначаючи характер питання, варто вивчати також зміст тексту підручника, оскільки узагальнювальне питання є репродуктивним, якщо це узагальнення подано в тексті.

4. Необхідно складати незалежні питання. Якщо відповідь на одне питання можна знайти в іншому, то студент не стане читати текст підручника, навчального посібника тощо.

5. Не можна ставити питання, для відповіді на які немає матеріалу в тексті підручника, навчального посібника тощо.

Оформлення питання

1. Ставте точні, ясні й короткі питання. Це дає змогу забезпечити їх розуміння. У питаннях не повинно бути незнайомих слів, складних конструкцій, зайвих деталей, але водночас вони мають бути однозначними. Пи-

тання краще складати у стверджувальній формі, тому що вона легша для розуміння, ніж заперечна.

2. Не повторюйте в питаннях словосполучення з тексту. Таке питання вже показує, яким реченням можна дати відповідь. На такі питання можна правильно відповісти й без глибокого розуміння навчального тексту.

3. Уникайте в питаннях узагальнювальних слів (усі, завжди, ніхто, ніколи тощо), а також невизначених слів (зазвичай, іноді, часто тощо). Твердження з узагальнювальними словами зазвичай є неправильними, а з невизначеними словами – правильними. Тому на питання з такими словами легко відповісти.

4. Пишіть до питань альтернативні відповіді. Недолік питань з альтернативними відповідями в тому, що вони не дають змоги простежити й оцінити хід думок того, хто відповідає, і правильну відповідь можна вгадати. Проте добре складені питання з вибірковими відповідями дають змогу перевірити знання й хід думок студентів, ставлять їх перед проблемою вибору, активізують розумову діяльність, економлять багато часу при оцінюванні відповідей.

5. Складайте питання, на які можна відповісти коротко. Чим коротша відповідь, тим легше її оцінити й тим об'єктивніша оцінка.

6. Для складання питань можна скористатися наведеною нижче таблицею.

Таблиця

Стандартні мовні звороти для різних типів питань

Тип питання	Стандартний мовний зворот
1. Питання нейтрального характеру	Дати визначення поняття "..." Перелічити види (типи, приклади) Опишіть метод (призначення, стан) Дайте характеристику... Яку назву має... Яке призначення...
2. Питання, які активізують: - ті, що передбачають аргументацію - ті, що характеризують склад, структуру, особливості	Обґрунтуйте необхідність (актуальність, роль, місце, значення...) У чому сутність... Чим викликана необхідність... Від чого залежить... Оцініть надійність (імовірність, здатність, перспективи...) Вкажіть склад... Виділіть елементи складу... Поясніть, у чому відмінність між... Укажіть принципові відмінності... Які суттєві особливості...
3. Питання практичного характеру	Наведіть приклад... Складіть перелік... Порівняйте... Користуючись таблицею (схемою, рисунком), визначте...

Важливим елементом апарату організації засвоєння є *вправи для організації самостійних робіт*. Основна мета вправ – засвоєння навчального матеріалу й формування вмінь, що розвивають мислення студентів. Вправи-завдання класифікують за призначенням та змістом.

Класифікація за призначенням дає змогу поділити вправи на дві основні групи:

1) вправи на організацію різних робіт і оволодіння способами їх виконання;

2) вправи на формування вмінь логічного наукового мислення (зіставлення, класифікація, систематизація тощо).

Залежно від специфіки змісту вправи бувають трьох видів:

1) вправи, матеріал яких потребує їх виконання способом, передбаченим у підручнику;

2) вправи, що вимагають самостійного перетворення навчального матеріалу відповідно до параметрів, указаних у підручнику (наприклад, розв'язання задач, прикладів за формулами, правилами, структурами, що наведені);

3) вправи, для виконання яких потрібно самостійно трансформувати навчальний матеріал.

Обов'язковим для добору вправ, їх введення в навчальну книжку є додержання послідовності й поступового ускладнення видів і форм їх сполучення. До елементів апарату організації засвоєння належать також *підписи до ілюстрацій*. Особливість цього елемента полягає в тому, що він є частиною однієї підсистеми – ілюстративного матеріалу. Без нього немає цього елемента. Лише через ілюстративний матеріал підмалюнковий підпис взаємодіє з іншими компонентами навчальних видань. За домінуючою функцією підписи до ілюстрацій поділяють на три групи: 1) підписи, що сприяють точному й цілісному сприйняттю ілюстрацій, розумінню, запам'ятовуванню та застосуванню інформації, яка закладена в ній; 2) підписи, що виконують роль наочно-образного та логічного засобу сполучення для розв'язання пізнавальних і прикладних завдань; 3) підписи, спрямовані на організацію виконання різних робіт у процесі навчання. Для реалізації цих функцій використовують підмалюнкові підписи у вигляді: 1) питань-завдань; 2) вправ-завдань; 3) інструктивно-методичних матеріалів (відсилання до певних частин тексту); 4) засобу організації зв'язків між ілюстраціями та текстом.

Наступним елементом апарату організації засвоєння є *виділення*, що відіграють особливу роль у навчальній книжці. Як правило, виділяють терміни-поняття, їх визначення, правила, окремі положення й характеристики, цитати, формули, імена, дати, назви, питання та відповіді в тексті, цифри, символічні позначення, елементи в схемах, таблицях, кресленнях тощо.

Суть виділення цих елементів у тексті полягає в тому, щоб підкреслити важливість їх в інформаційному ряду. Якщо ж таких виділень надто багато, то губиться сама ідея диференціації тексту навчального матеріалу, все здається важливим.

До способів виділення можна віднести: 1) *шрифтові* (курсив, напівжирний тощо); 2) *набірні* (розрядка); 3) *графічні* (підкреслення, взяття в рамку тощо); 4) *використання іншого кольору*; 5) *комбінування* вказаних способів.

Висновки. Апарат організації засвоєння навчального матеріалу не є усталеною структурою. Він постійно доповнюється та збагачується новими елементами. Істотним є й те, що зв'язки між елементами структури апарату організації засвоєння стають дедалі різнобічнішими та гнучкішими. Поглиблюються також його зв'язки з іншими компонентами структури навчальної книги, яким він надає дієвості та інструментальності.

Література

1. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования : учеб. книга: проектирование и конструирование / В.Г. Бейлинсон. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мнемозина, 2005. – 397 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
3. Буга П.Г. Вузовский учебник: Создание, выпуск, распространение / П.Г. Буга. – М. : Книга, 1987. – 158 с.
4. Буга П.Г. Методические рекомендации по разработке учебников и учебных пособий / П.Г. Буга. – М. : Книга, 1985. – 138 с.
5. Буга П.Г. Создание учебных книг для вузов : справ. пособ. / П.Г. Буга. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во МГУ, 1993. – 224 с.
6. Вимоги МОН до посібників та підручників МОН України : наказ МОН України № 588 від 27.06.2008 р.
7. Гречихин А.А. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация : учеб.-метод. пособ. в помощь авт. и ред. / А.А. Гречихин, Ю.Г. Дреус. – М. : Логос : Моск. гос. ун-т печати, 2000. – 255 с.
8. Зуев Д.Д. Учебная книга – источник становления личности школьника : [подгот. учеб. лит. в изд-ве “Просвещение”] / Д.Д. Зуев // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 3–10.
9. Лернер И.Я. Современная дидактика: теория – практике / И.Я. Лернер, А.В. Полякова, И.П. Товпицец и др. ; под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева ; Рос. акад. образования. Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании. – М., 1994. – 288 с.
10. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів : Додаток 1 до наказу МОН України № 588 від 27.06.2008 р.
11. Ошуева Н.А. Учебник в педагогической системе заочного технического вуза / Н.А. Ошуева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1987. – 132 с.
12. Серета Л.П. На допомогу авторам навчальної літератури : навч. посіб. / Л.П. Серета, В.С. Павленко ; за ред. В.С. Павленка. – К. : Вища школа, 2001. – 79 с.
13. Тупальский Н.И. Основные проблемы вузовского учебника / Н.И. Тупальский. – Минск : Вышэйшая шк., 1976. – 183 с.
14. Черниш Н.І. Створення сучасного українського підручника: комунікативний і виховний аспекти / Н.І. Черниш // Генеза-експерт. – 1996. – № 2. – С. 24–27.

ЗІБОРОВ В.І.

ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Спрямованість українського суспільства на поглиблення і відтворення демократичних цінностей і національних традицій вимагає виховання соціально адаптованих і правосвідомих учасників суспільного життя, які мають високий рівень правової культури, тобто додержуються та підтримують чинні правові норми, правила й закони та беруть участь у їхньому постійному вдосконаленні і розвитку. Безумовно, це стосується, насамперед, української молоді. Тому проблему формування компонентів правової культури необхідно вирішувати на всіх етапах освітнього процесу [2]. Це

цілком узгоджується з положеннями Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) про основні напрями вдосконалення системи освіти в Україні, які передбачають становлення не тільки професійної компетентності майбутнього фахівця, а й загальної ерудиції та інтелекту, формування творчого мислення, загальної культури і її проявів.

Відомі дослідники загальної культури та психолого-педагогічних підходів до її формування А. Арнольдов, В. Горський, П. Гуревич, І. Зязюн, М. Каган, В. Козловський, С. Кримський, А. Маркова, В. Розін доводять, що культура не існує поза людиною, поза її менталітетом. В. Лутай, Б. Гершунський, С. Черепанова наголошують на необхідності інтеграції освіти з культурою, правом, економікою, політикою. Освіта і професійна соціалізація молоді, на думку С. Сливки, найбільш повно повинні інтегруватись у європейське та національне духовне право. Ця інтеграція визначає певний рівень правової культури громадян [4].

Мета статті – виділити компоненти правової структури майбутніх фахівців. Аналіз науково-педагогічної і юридичної літератури дає змогу виокремити у правовій культурі особистості інтелектуальну, емоційно-психологічну й діяльнісну складові. Формування інтелектуальної складової правової культури здійснюється в загальноосвітній школі, у вищих навчальних закладах на основі засвоєння знань про систему чинного права, а також правильного усвідомлення змісту правових приписів, необхідних для свідомої взаємодії із соціальним середовищем і виконання типових соціальних ролей громадянина; оволодіння вміннями отримувати та критично сприймати правову й соціальну інформацію, аналізувати, систематизувати одержані дані; засвоєння способів пізнавальної, комунікативної, практичної діяльності, які необхідні для повноцінної участі в житті громадянського суспільства і правової держави. А в спеціалізованих закладах юридичної освіти повинна формуватися інтелектуальна база для подальшого вивчення правових дисциплін у закладах системи середньої і вищої професійної освіти або самоосвіти.

Закономірності інтелектуального розвитку досліджувалися в працях відомих психологів і педагогів Б. Ананьєва, В. Васильєва, Н. Елнави, З. Калмикової, Л. Узнадзе. У молодому віці людина повинна набути достатній інтелектуальний потенціал для успішного розв’язання поставлених суспільством завдань. У зв’язку з цим різко зростають вимоги до рівня інтелектуальної складової правової культури учнів, студентів, молодих фахівців, що давав би їм змогу не тільки самостійно ставити нові проблеми, а й знаходити нові рішення в умовах реформування, становлення правових, соціальних, культурних принципів розвитку українського суспільства, здійснювати професійні кроки, які не впливають безпосередньо з уже існуючих суспільних положень і закономірностей, а “створювати” нові суспільно-правові закономірності. Йдеться про таку ознаку інтелектуального компонента правової культури, як творчість.

Формування емоційно-психологічної складової правової культури здійснюється на засадах розвитку правової самосвідомості, глибокої внутрі-

шньої поваги до закону і права, правової поведінки і негативного ставлення до будь-яких порушень правових норм, перетворення здобутої інформації і правових знань у правові переконання, звички до правової поведінки [3].

Закономірності розвитку емоційно-психологічної сфери особистості досліджували П. Анохін, В. Вілюнас, О. Запорожець, К. Ізард, О. Кульчицька, О. Лук, Я. Рейковський, Г. Шингаров, М. Яновська. Вплив емоційно-психологічної складової на розвиток загальної культури і її проявів вивчали І. Карпенко, М. Киященко, Н. Крилова, О. Рудницька. Аналіз наукових праць дав нам змогу визначити специфічні особливості емоційно-психологічної складової правової культури. Це – високий рівень адаптивності та гнучкості емоцій і почуттів на всіх рівнях суспільно-правової діяльності, переважання оптимістичних настроїв у сприйнятті правових норм, схильність до емпатійної взаємодії з правовими інститутами, естетичне сприйняття навколишнього світу. У працях Ю. Борева, Л. Левчук, В. Мовчан, В. Самохіна доведено важливість оволодіння молодого людиною нормами естетичної культури, яка є універсальною в соціоправовому феномені. Мається на увазі використання естетичної рівноваги, законів краси, необхідних для пізнання будь-якого явища, в тому числі і правового. Естетична складова правової культури дає можливість відчувати та встановлювати юридичну гармонію в правових явищах, вона відображається у манерах спілкуватись, у дотриманні вимог загального і професійного етикету, в естетизації службового середовища, у мовній культурі тощо [1].

Ми цілком погоджуємося з думкою С. Сливки про те, що мистецтво активно впливає на формування емоційної складової правової культури. Тонка духовна сутність мистецтва сприяє тому, що воно глибоко пізнається у правовому явищі, вносить у правосвідомість не виражені словом відтінки почуття, а це, у свою чергу, підвищує ефективність розв'язання складних суспільно-правових проблем. Естетичне пізнання правового явища має незавершену форму: передчуття, інтуїція, здогади, асоціації тощо. Їх вплив виявляється, насамперед, у сфері підсвідомості, яка активізує свідомість, у тому числі правосвідомість (наприклад, музика як вид мистецтва може давати імпульс до інтерпретаційної свободи вибору рішень). Естетична цінність правосвідомості забезпечує варіантність соціально-правової поведінки молодого людини, не допускає спрощених дій, схематичної чи поверхової “правосвідомості”. У ході діалогу з мистецтвом у підсвідомості особистості програмується зворотний потік почуттів і думок, який позитивно впливає на її поведінкову сферу. Людина свідоміше оцінює правову ситуацію, у якій діє. Відбувається переосмислення набутих раніше правових настанов [4].

Важливу роль у розвитку правової культури молоді відіграє діяльність (поведінкова) складова, тобто формування досвіду застосування набутих правових знань і вмінь у сфері суспільних відносин; громадської і соціальної діяльності, міжособистісних відносин, у тому числі відносин між людьми різних національностей і віросповідань, у сімейно-побутовій сфері; співвіднесення власних дій і дій інших осіб з нормами правової поведінки, які встановлені законом; сприяння правовими методами і засобами

захисту правопорядку в суспільстві, готовність діяти, керуючись правовими знаннями і переконаннями, тобто діяти відповідно до норм права: використовувати свої права, виконувати обов'язки, поважати заборони, а також відстоювати свої права в разі їх порушень.

Аналіз чинного в Україні змісту навчання і виховання з позицій формування інтелектуальної, емоційно-психологічної і діяльнісної складових правової культури на всіх рівнях освітнього процесу свідчить про недостатню розробку цілеспрямованої системної діяльності з формування правової культури та її окремих компонентів в учнів загальноосвітніх шкіл і студентів ВНЗ. Наприклад, у державних навчальних планах загальноосвітньої школи на всіх її рівнях відсутня навчальна дисципліна “Правознавство”. В курсі “Основи держави і права” та в інтегрованому курсі “Безпека життєдіяльності” вивчаються (до того ж на досить поверховому рівні) тільки окремі аспекти права та правової відповідальності (Конституція України, положення окремих галузей законодавства України).

На думку спеціалістів, наявний сьогодні в Україні підхід до викладання права, при якому ця дисципліна нібито “розчинена” у змісті інших предметів соціально-гуманітарного циклу, є глибоко помилковим, а в умовах розбудови правової держави – неприпустимим. Обмежена кількість навчального часу на засвоєння правових положень у межах курсу “Основи держави і права”, а також спеціальних методичних розробок саме для цього курсу, відсутність технологій і сучасних засобів навчання не дає змоги ставити й вирішувати завдання формування інтелектуальної, а тим більше, емоційно-психологічної складової правової культури учнів.

Також надто проблемним для української загальноосвітньої і вищої школи є вирішення завдання формування діяльнісного компонента правової культури молоді, що безпосередньо пов'язано зі створенням спеціального правового середовища в навчальному закладі і позашкільному просторі, яке надавало б можливості молодій людині набувати практичних навичок у соціально-правовій діяльності, керуючись правовими знаннями і переконаннями. Зміст поняття “правове середовище школи” повинен відповідати поняттям “правова держава” і “правове суспільство” – як ідеальний стан, якого прагне український соціум.

У цьому контексті, на наш погляд, створення правового середовища в навчальному закладі повинно передбачати: вдосконалення навчально-виховної нормативно-правової бази з метою забезпечення реалізації прав та обов'язків учнів і інших учасників навчально-виховного процесу; залучення всіх учасників освітнього процесу до створення, удосконалення й дотримання правових норм; створення можливостей для реальної участі членів навчального колектива в підготовці, прийнятті та реалізації управлінських рішень з питань, що відповідають їхнім інтересам. Участь в управлінні школою, самоорганізація, самовизначення дає можливість природного входження в систему правових відносин у школі й суспільстві. Водночас неприпустимими є тиск, примушення та нав'язування недемократичних форм управління й самоуправління. Спроби організувати шкіль-

не самоуправління “зверху”, без урахування “меж найближчого розвитку учнівської демократії”, часто наштовхуються на відсутність готовності і зацікавленості учнів, на їхнє небажання використовувати свої права і брати на себе відповідальність за наслідки того, що відбувається в школі і суспільстві [5]. Також є необхідним створення системи інформування молоді з актуальних питань шкільного життя, насамперед, з тих, які безпосередньо зачіпають їхні інтереси, що є необхідною умовою залучення їх до прийняття відповідних управлінських рішень, реалізації їхніх прав і обов’язків.

Формуванню правової культури сприятиме розробка й реалізація учнями інноваційних соціальних проектів, набуття ними позитивного досвіду колективного вирішення реальних соціально-правових проблем у школі і найближчому оточенні. Йдеться і про забезпечення реальної безпеки учасників освітнього процесу. Проведені нами опитування у школах м. Донецьк і Донецької області (в межах дослідження проблеми толерантності і запобігання насильству в школі і суспільстві) показали, що учні не відчують себе у повній безпеці у своїх школах.

Висновки. Вивчення й аналіз науково-педагогічних досліджень і міжнародного досвіду правового виховання свідчать про необхідність включення курсу “Правознавство” до переліку предметів обов’язкового вивчення в загальноосвітніх школах, як на базовому, так і на профільному рівнях, розробки відповідного змісту навчання і виховання, сучасних форм, методів і засобів навчання (в тому числі і дистанційного), а також створення відповідного правового середовища у школі, яке б дало змогу цілеспрямовано формувати інтелектуальну, емоційно-психологічну і діяльнісну складові правової культури української молоді.

Література

15. Азархин А.В. Мироззрение и эстетическое развитие личности / А.В. Азархин ; [отв. ред. В.П. Михалев] ; АН УССР, Ин-т философии. – К. : Наукова думка, 1990. – 192 с.
16. Бех І.Д. Законопростір сучасного виховного процесу / І.Д. Бех // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 10–13.
17. Іова В.Ю. Формування правової культури особистості на засадах духовності / В.Ю. Іова // Шкільна бібліотека. – 2005. – № 9.
18. Сливка С.С. Сучасна особа юриста : монографія / С.С. Сливка. – Л. : Світ, 2006. – 334 с.
19. Степанов Е. Воспитание в начале XXI века: тенденции развития / Е. Степанов // Воспитание школьников. – 2002. – № 2. – С. 8–14.

КАБАНСЬКА О.С.

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Інтенсивний розвиток суспільства зумовлює постійні зміни в усіх сферах життєдіяльності людини. У таких умовах особливої суспільної значущості набуває здатність учителів правильно визначати найбільш імовірний перебіг подальшого розвитку основних педагогічних процесів і явищ, а також самих суб’єктів навчально-виховної взаємодії. А це значить, що педагогічне прогнозування перетворилося у важливу професійну функцію

шкільного педагога, а здатність до її реалізації стала одним з основних показників його професіоналізму.

Установлено, що проблему педагогічного прогнозування науковці почали досліджувати досить давно. Так, методологічні й загальнотеоретичні основи цього соціального феномену визначено у працях Г. Авенесова, П. Анохіна, А. Белкіна, І. Бестужева-Лади, Б. Гершунського, Б. Ломова, С. Рубінштейна, І. Слободчикова. На необхідності проведення вчителем педагогічного прогнозування наголошували у своїх розробках видатні педагоги П. Блонський, П. Каптерев, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Щацький. Специфічні особливості здійснення процедури педагогічного прогнозування в системі освіти розкрито у дослідженнях С. Бакульова, Т. Димової, Л. Тишкіної, Н. Шалімової та інших.

Зокрема, В. Сухомлинський звертав увагу на те, що наукове прогнозування дає змогу педагогу більш-менш чітко визначити, до яких наслідків приведуть ті чи інші його професійні дії, і на цій основі закласти в людину “ті зерна, які зійдуть через десятиріччя”. Причому, на його думку, без засвоєння вмінь прогнозування вчитель узагалі не зможе здійснювати ефективний вплив на розвиток особистості учня. Тому В. Сухомлинський стверджував, що саме у здатності педагога науково передбачити імовірнісні результати своєї професійної праці виявляється “суть культури педагогічного процесу” [2, с. 14].

У сучасних умовах трансформування вітчизняної системи освіти та її переорієнтації на задоволення індивідуальних інтересів і потреб кожного учня як унікальної особистості, формування в нього основних життєвих компетентностей професійна робота актуалізується значення процедури педагогічного прогнозування, що дає змогу виявити нові можливості та резерви в особистісному зростанні школярів. Отже, враховуючи цінність проведених досліджень у галузі педагогічного прогнозування, треба все ж таки відзначити необхідність проведення подальших досліджень у цьому напрямі, що зумовило тими завданнями, які постають сьогодні перед шкільними закладами.

Метою статті є визначення поняття педагогічного прогнозування та розкриття його ролі у професійній діяльності вчителя.

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що прогнозування в педагогічній сфері вчені розуміють як: 1) процес отримання випереджальної інформації про визначений об’єкт, що ґрунтується на доведених наукових положеннях [2]; 2) спеціальний вид діяльності вчителя, в основу якої покладено психологічні процеси педагогічного мислення та уяви [6]; 3) спеціальний вид прогнозування, яке генерує дані про майбутнє об’єкта дослідження [9]; 4) сукупність умінь передбачати результат освітнього досвіду, конструювати динамічну модель розвитку певного педагогічного явища чи суб’єкта навчально-виховного процесу [7]; 5) спеціально організований комплекс наукових досліджень, спрямований на отримання достовірної, випереджальної інформації про розвиток та відповідність педагогічних об’єктів з метою оптимізації змісту, методів, засобів, організаційних

форм навчально-виховної діяльності [1]; 6) науково обґрунтована діяльність, що зорієнтована на дослідження можливих перетворень, тенденцій розвитку та перспектив педагогічної діяльності [5].

Ми підтримуємо точку зору, відповідно до якої педагогічне прогнозування являє собою процес отримання випереджальної інформації про визначений об'єкт, що спирається на науково обґрунтовані положення та методи. Об'єктами прогнозування при цьому можуть виступати клас, окремий учень, знання, відносини школярів тощо [4]. Важливо також відзначити, що прогнозування в педагогічній галузі відрізняється від аналогічної процедури в багатьох інших сферах професійної діяльності тим, що вчитель повинен не просто правильно прогнозувати, що буде відбуватися з "об'єктом" його праці, а й забезпечити оптимальний педагогічний вплив на його подальший розвиток. Адже шкільний педагог має справу з унікальною індивідуальністю, яка характеризується певними індивідуальними потребами, інтересами й якостями та перебуває у стані інтенсивного особистісного становлення. У світлі цього від учителя вимагається вміння визначити перспективні плани змін не тільки у знаннях і вміннях школярів, а й у сформованості їх персональних властивостей, а головне – на основі цих прогнозів забезпечити оптимальний педагогічний вплив на суб'єктів педагогічної взаємодії.

Результатом процедури прогнозування є прогноз, який являє собою судження про подальший перебіг чи розвиток об'єкта на основі наявних даних. З'ясовано, що в наукових працях визначено різні типології педагогічних прогнозів.

Так, за різними ознаками П. Лакіс класифікує ці прогнози на такі групи: аналітичні й синтетичні, динамічні та статистичні, дедуктивні й індуктивні, номологічні та фактологічні. Так, аналітичні прогнози формулюються на основі вивчення теорії за допомогою аналізу – методу дослідження об'єкта шляхом виділення й вивчення його складових. Синтетичні – пов'язані з визначенням нових теоретичних положень на основі формулювання умовиводів. Динамічні прогнози описують певний процес у деякий момент у майбутньому. Статистичні – прогнозують існування певних невідомих об'єктів без конкретизації часових параметрів. Дедуктивні прогнози визначаються за допомогою процедури дедукції, коли часткове положення виводиться із загального за допомогою використання правил логіки. Індуктивні прогнози формулюються на основі індукції, коли на основі належності елемента чи частини педагогічного феномену певному класу об'єктів робиться висновок про його належність цьому класу загалом. Результатом номологічних прогнозів є нові уявлення, які можуть у майбутньому отримати емпіричні підтвердження. Фактологічні прогнози пов'язані з опрацюванням наявних фактів [3, с. 120–128].

У науковій праці А. Присяжної також визначаються різні класифікації педагогічних прогнозів. Так, за мірою узагальненості розрізняють такі прогнози: цільові, планові, програмні та проектні. Зокрема, цільові прогнози зорієнтовані на визначення ідеально передбаченого результату педаго-

гічної діяльності. Плановані прогнози реалізуються за допомогою створення узагальненої форми груп дій, заходів для досягнення мети. Програмні прогнози вимагають проведення послідовності певних заходів з метою реалізації представлених планів. Проектні прогнози передбачають продумування окремих аспектів розробки програм. На думку дослідниці, за періодом упередження проекти можуть бути оперативними, короткостроковими, середньостроковими, довгостроковими, тривалими. Так, оперативні прогнози реалізуються з терміном випередження до одного уроку, короткострокові – до одного тижня, середньострокові – до одного місяця, довгострокові – до одного семестру, тривалі – до одного року. За рівнем достовірності виокремлюють достовірні, імовірнісні, недостовірні й саморуйнівні прогнози. Пояснимо, що достовірні прогнози є адекватними цілям діяльності, вони забезпечують збіг прогнозу й результату. Імовірнісні прогнози адекватні цілям з точністю до 51–75%. Недостовірні прогнози забезпечують до 26–50% точності. Саморуйнівні прогнози вважаються неадекватними, адже вони забезпечують тільки до 25% точності [5, с. 63–65].

Висновки. Ураховуючи, що вміння реалізовувати педагогічне прогнозування є необхідним компонентом професіоналізму вчителя, у процесі здійснення його професійної підготовки необхідно значну увагу приділяти цьому аспекту. Ми висловили припущення, що оволодіння майбутніми вчителями прогностичними вміннями успішно реалізується через дотримання таких умов: 1) проведення зі студентами спеціальної роз'яснювальної роботи з метою розкриття їм сутності та значення прогнозування в роботі вчителя, ознайомлення з визначеною вище процедурою педагогічного прогнозування й методами її реалізації; 2) організації для майбутніх учителів різноманітних тренінгів, ділових ігор, практичних занять, на яких розв'язуються завдання прогностичного характеру, що дає змогу розвивати вказані вміння в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності; 3) залучення студентів під час проходження педагогічної практики до виконання системи розроблених завдань практичного характеру, зорієнтованих на прогнозування особистісного розвитку учнів, тенденцій розвитку педагогічного процесу та інших педагогічних об'єктів за допомогою визначеної вище процедури. Для перевірки цього припущення проводиться формувальний експеримент, позитивні проміжні результати є підставою для його подальшого продовження.

Література

1. Гершунский Б.С. Дидактическая прогностика = Didaktika prognostika: некоторые актуальные проблемы теории и практики / Б.С. Гершунский, Я. Пруха. – К. : Вища школа, 1979. – 240 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение / В.И. Загвязинский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
3. Лакис П.П. Методологические и логические аспекты прогнозирования / П.П. Лакис. – Рига : Зинатне, 1985. – 216 с.
4. Педагогика : учеб. пособ. / [В. Сластенин, И. Исаев, А. Мищенко, Е. Шиянов]. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
5. Присяжная А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А.Ф. Присяжная. – Челябинск, 2006. – 380 с.
6. Севастюк М.С. Формування прогностичних знань та умінь у студентів педагогічних факультетів (спеціальність “Початкове навчання”) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / М.С. Севастюк. – К., 2000. – 211 с.

7. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе / [сост. Л.В. Трубайчук]. – М. : Восток, 2001. – 81 с.
8. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1985. – 272 с.
9. Шапарь В.Б. Практическая психология. Инструментарий / В.Б. Шапарь, А.В. Тимченко, В.Н. Швыдченко. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 688 с.

КЕНДЗЬОР П.І.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МІСЦЕВІЙ ГРОМАДІ ЯК ФОРМА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Важливим завданням шкільної історії та суспільних дисциплін у сучасному полікультурному світі є навчання молоді застосовувати загальноприйняті соціально-моральні норми та принципи відповідно до конкретної ситуації, забезпечивши їх інструментарієм, що працює в різних проблемних ситуаціях і в різних культурах.

Відповідно сучасний процес навчання історії має спрямовуватися на вироблення в учнів уявлення про багатоманітність інтерпретацій подій історії й сучасності; формування компетентностей критичного аналізу явищ, фактів, альтернатив суспільного розвитку та різноманітних джерел інформації; формування ціннісних орієнтацій на основі особистісного осмислення соціального, духовного, морального досвіду минулого й сучасного, поваги до фундаментальних прав людини, толерантного ставлення до культури та історичного досвіду інших народів.

Слід констатувати значну увагу вітчизняної педагогічної науки до теоретичних засад моделювання та функціонування виховної системи навчального закладу. Зокрема, теоретичні питання виховання етнічної толерантності та багатокультурності досліджували О. Гуренко, Н. Лавриченко, Л. Редькина, Н. Ришак. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти в Україні розглядали І. Бессарабова, Н. Воробйов, О. Гриценко, В. Подкопаєв, О. Сухомлинська.

Беручи до уваги сучасні освітні та суспільні тенденції та потреби, загальноосвітня школа потребує гнучкої системи впровадження інновацій у зміст і методику навчання й виховання, створення практичних керівництв та дієвих практик діяльності учнівської молоді в багатокультурному середовищі.

Метою статті є аналіз однієї з ефективних технологій полікультурного виховання учнівської молоді – історико-пошукової діяльності учнів у місцевій громаді. Як зазначає К. Чорна, “методи, форми, технології виховання – це не самоціль, процес виховання свідомого громадянина буде успішним насамперед завдяки чітким уявленням педагогів про те, ... для життя в якій країні готуємо підрастаюче покоління, від повторення яких помилок минулого його варто застерегти і що для цього потрібно зробити” [6, с. 27].

Дослідження історії місцевої громади є цінним ресурсом полікультурного виховання. Воно може відбуватися у процесі вивчення навчальних дисциплін суспільно-гуманітарного циклу в загальноосвітній школі, а також ефективно використовуватися в позакласній виховній роботі.

Зупинимося на аналізі результатів педагогічного впровадження конкурсу учнівських пошукових робіт “Слідами історії” як дієвої форми полікультурного виховання учнів. Філософія проведення такого конкурсу мала на меті висвітлення ролі в історичному процесі різних національних спільнот, створення їх позитивного образу в історії України. Інтеркультурний та проблемний підходи обрано провідними в конструюванні молоддю історичного матеріалу. Міжкультурна взаємодія розглядається як будівнича частина спільного спадку та передбачає заперечення етноцентричних переконань, однокультурних норм, зміну стереотипних уявлень, подолання упереджень, усунення бар’єрів і спрямована на сприяння міжкультурного діалогу між особами, суспільними групами, людьми різного віку, мови, культури, етносу, релігії.

Історичні пам’ятки місцевої спільноти є цінним ресурсом історичного дослідження. Аспекти минулого формують характерні риси місцевої громади. Досліджуючи історію пам’яток, зосереджених у місцевій громаді, їх функції в минулому, учні навчаються розуміти їхню історичну вартість, їх роль у майбутньому, необхідність їх збереження чи відновлення. Історичною пам’яткою є все те, що нагадує про минуле, про нашу історію, зокрема місця археологічних розкопок, історико-архітектурні пам’ятки, пам’ятки природи, культові споруди, пам’ятки військової історії, територіальні обмеження, пам’ятки виробництва та техніки, історичні назви, історичні документи тощо [3, с. 21].

Термін “історико-архітектурна пам’ятка” є досить широкий і стосується багатьох об’єктів, зокрема: житлові будинки, палаци, замки, міські будинки, сільські будівлі, а також мости, альтанки, павільйони, шлюзи, поштові скриньки, пам’ятні знаки тощо. Сюди належать також громадські місця та державні установи в історії: будівлі міських і сільських органів управління, громадських організацій, клубів, театрів, кінотеатрів, навчальних закладів, суду, ратуші, катівні, в’язниці тощо. Багато історико-архітектурних пам’яток зараз використовується й перебуває в приватній власності, формуючи історико-архітектурну зону. Місцева влада зобов’язана визначати межі таких територій і враховувати їх у політиці планування, щоб зберігати історичну та культурну спадщину місцевості.

Культові споруди: сакральні споруди (церкви, костели, синагоги, мечеті, дзвіниці, монастирі, каплиці, митрополичі, єпископські палати), церковні реліквії (хрести, ікони, скульптури, картини, хоругви) тощо. Пам’ятки культури в історії: пам’ятні дошки, розписи, стінописи, будівлі, ювілейні медалі, меморіальні місця, надмогильні пам’ятники, колекції, музейні збірки тощо. Історичні назви: топоніми – назви поселень; гідроніми – назви річок, озер, ставків, заток; ороніми – назви гір, скель, височин тощо.

Пам’ятки військової історії: могили, статуї, обеліски, цвинтарі, замки, вежі, мури, ворота, окопи, форти, доти, оборонні споруди, військові меморіали тощо [3, с. 23].

Алгоритм роботи з історичною пам’яткою в рамках конкурсу учнівських пошукових робіт “Слідами історії” передбачає здійснення таких ос-

новних кроків: відшукати в місцевості історичну пам'ятку; охарактеризувати час, обставини, події чи осіб, про які нагадує пам'ятка; описати її загальний вигляд (символіку, форму, розміри, місце, на якому стоїть, матеріал, з якого зроблений, а також певні його особливості та враження, які він справляє на спостерігача); з'ясувати, коли й за яких обставин була встановлена (причину, залучені особи та кошти, чії ідеї й інтереси представляє, вигляд у минулому та сьогоденні, її минулі й сучасні оцінки тощо); дослідити подальшу історію пам'ятки; охарактеризувати її сучасний стан.

Історичний проект спрямований на підготовку молодих людей до виконання активної ролі громадян, розвиваючи їхню самостійність і відповідальність; залучає молодь до спільного дослідження й надає їм можливість висловлювати власну думку, поважаючи думки та цінності інших; надає учням можливість ознайомлюватися з роботою місцевих і центральних органів влади, зокрема відділів культури та охорони історичних пам'яток; допомагає розвивати відчуття власного місця в минулому, теперішньому й майбутньому місцевої громади.

Привертаючи увагу учнів до історичного дослідження в рамках конкурсів “Слідами історії”, що регулярно проводяться Всеукраїнською асоціацією викладачів історії та суспільних дисциплін “Нова Доба”, вчителю необхідно акцентувати увагу на тому, що галуззю учнівського дослідження повинна стати, передусім, повсякденна історія, яка включає найрізноманітніші аспекти життя й діяльності людини (пісні, книги, побутова техніка, модний одяг, зачіски, популярна музика, улюблені фільми, умови проживання, праці чи відпочинку тощо). Повсякденна історія характеризує той чи інший період минувшини не лише крізь призму діяльності визначних політичних діячів чи функціонерів, а, перш за все, через щоденне життя мільйонів простих громадян. Тобто аналіз таких, на перший погляд, другорядних фактів, як, наприклад, умови проживання сім'ї робітника в тимчасово збудованому бараці чи комунальній квартирі; одяг, який був найбільш поширеним у довоєнний чи повоєнний час; розмір заробітної платні рядової колгоспниці в період розвинутого соціалізму тощо, може дати чимало цікавої інформації, що характеризує той чи інший відрізок історії. Як визначає український історик О. Удод, історія повсякденності – це, перш за все, процес олюднення побуту, психологізація щоденного життя, ставлення людини до побутових проблем, влади, держави й суспільства в цілому крізь призму особистісного сприйняття умов життя [5, с. 8].

Після пояснення завдання учитель має допомогти учням створити атмосферу співпраці за допомогою сприяння позитивній взаємозалежності. Позитивна взаємозалежність забезпечує співпрацю учнів один з одним, оскільки ніхто не може самостійно, без усіх інших членів групи, успішно виконати завдання. Коли учні чітко усвідомлюють свою позитивну залежність один від одного, то бачать, що робота й зусилля кожного з них потрібні, і без них неможливий успіх усієї групи, і що кожен з них робить свій особистий внесок в успіх усієї групи, виконуючи свою роль і завдання.

Досвід організації Всеукраїнських конкурсів учнівських пошукових робіт “Слідами історії” дає підстави стверджувати, що від того, за яким принципом учні визначають об’єкт історичного дослідження, значною мірою залежить результат подальшої роботи. Тому вже під час роботи на першому етапі реалізації проекту вчитель знайомить учнів із загальною темою історичного пошуку, особливостями та правилами історичного дослідження, мотивує їхню діяльність.

Оскільки історичні знання базуються на історичних свідченнях, таких як документи, усна історія, речові джерела тощо, то успішне учнівське історичне дослідження може бути здійснене лише за умови збору різноманітного матеріалу, його порівняння та аналізу, формулювання на цій основі певних висновків. Водночас, роблячи певні узагальнення та висновки, учні повинні усвідомлювати, що отримати достовірну історичну інформацію можна лише шляхом її критичного аналізу та зіставлення різних кутів зору, тому, відповідно, учнівське дослідження повинно ґрунтуватися на матеріалах з різних історичних джерел.

Тлумачення подій стає більш досконалим, якщо їх розглядати під різними кутами зору. Зокрема, у процесі учнівського дослідження історії багатокультурної громади важливим є багатоаспектний підхід, що полягає в здатності дослідника абстрагуватися від особистих поглядів і подивитися на історичні факти з іншого боку. Як свідчать учнівські роботи, молоді люди свідомі того, що не потрібно оминати болочі та контроверсійні питання історичного минулого, критично аналізуючи різні історичні джерела. Адже інтеркультурний підхід реалізовується в процесі роботи із суперечливими питаннями історії, допомагаючи молоді бачити, як ті самі історичні факти по-різному використовуються з різною метою для обґрунтування різних інтерпретацій подій та явищ, що розгляд історичної події можливий під різними кутами зору.

Отже, історія в дослідних роботах подається у взаємопроникній парадигмі співіснування та формування спільної культурної спадщини представників різних етносів, які представляють місцеву громаду. Зокрема, у рамках конкурсу учнівських пошукових робіт “Слідами історії”, присвяченому історії багатокультурної громади, дослідження здійснювалися за такими основними тематичними напрямками, як: міграції в історії мого населеного пункту; місто як перетин культур та цивілізацій в історії України; віра й релігійні конфесії в історії України; співіснування (повага, дружба та конфлікти) в історії України; ідентичність та персоналії в історії України.

Молоді громадяни мають усвідомити, що стан їхнього довкілля, культурної історичної спадщини, що формує його неповторний соціокультурний образ, є важливим обов’язком кожного, а не лише відповідних підрозділів владних структур. У процесі обговорення цієї проблематики доцільно використати прийоми рольової гри або дебатів, щоб учні почали розуміти, яким чином багатокультурна громада може бути залученою до вирішення питання збереження історичної спадщини, яку роль відіграють архітектори, місцеві організації, влада, будівельні фірми тощо. Учні навчаються висловлювати свої погляди й аргументувати їх, формулювати пропозиції щодо майбутнього їх розвитку.

У рамках історичної проектної діяльності учні можуть досліджувати та обговорювати також проблеми, пов'язані зі збереженням історико-архітектурних пам'яток різних етнічних спільнот. Наслідки змін у політичному та економічному розвитку країни, міграції, наслідки військових подій, інші чинники впливають на їхній стан. Саме тому, на нашу думку, дослідження історії пам'ятки, усвідомлення необхідності її охорони та збереження сприяє формуванню громадянської позиції молоді. Адже розгляд можливості збереження та захисту історичної спадщини дає учням можливість ознайомлюватися з демократичними процесами й процедурами прийняття рішення, що дає їм можливість впливати на позитивні зміни місцевої громади.

Складовою полікультурного виховання молоді є також дослідження проблеми збереження, відновлення чи ліквідації історичної пам'ятки. Процес реконструкції (спланована й узгоджена робота на певній території для покращення її стану) історичних пам'яток різних етнічних спільнот у населеному пункті може бути також ініційований молоддю. У ході дослідження можливостей її збереження учні не лише вивчають її історичну цінність для місцевої громади, а й ознайомлюються з роботою та функціями органів місцевої влади та самоврядування, офіційними документами на національному й міжнародному рівні, існуючою практикою, а також із механізмами впливу громадян на прийняття рішень щодо долі таких будівель у місцевій громаді. Проекти з реконструкції також можуть залучати волонтерів з-поміж молоді, а також інших представників місцевої громади. Такі проекти дають можливість учням брати участь в обговоренні важливих питань збереження національної спадщини й розвитку її в майбутньому.

Місця поклоніння становлять важливу частину нашого історичного середовища, демонструючи різноманітні релігійні підходи, мистецькі стилі та форми різних культур. Відвідання культових споруд має неабиякий потенціал формування поваги та чуйності до почуттів і вірувань інших людей. Нерідко в місцевій громаді існують культові споруди, які більше не виконують своїх функцій, занепадають. У цьому випадку доцільно організувати обговорення учнями можливостей використання таких споруд для інших цілей.

Відвідини місць військової історії, що впливали на долю людей у різних періоди історії, а також багато в чому визначили наше сучасне життя, зустріч із свідками конкретних військових подій, догляд та їх дослідження є можливими різновидами діяльності учнів.

Як уже зазначалося, у процесі дослідження учнями історичної пам'ятки необхідно використовувати різні джерела інформації. Це можуть бути: історичні документи, газети, карти, плани, фотографії, поштові листівки; аудіо-та відеозаписи; матеріали інтерв'ю; анкетування жителів вашого населеного пункту тощо. Історичні документи можна знайти в архівах, музеях, університетах і місцевих бібліотеках. В архівах традиційно зберігаються рукописні, унікальні документи. Тут також містяться збірки старих фотографій, які зазвичай розміщені за алфавітним покажчиком за назвою вулиці, будівлі, району чи власними назвами. Книги зі старими фотографіями є особливо корисними, оскільки в підписах до них міститься багато інформації.

Аналізуючи документи, які можуть представляти різні позиції та кути зору, необхідно учнів навчати порівнювати різні описи, шукаючи відмінності й подібності у фактах, а також судження, що виражають певні погляди або думки. Обговорення відмінностей у трактуванні одного історичного факту чи події та з'ясування причин такої оцінки (неповна інформація, суб'єктивність, різний досвід, певна релігійна чи політична приналежність тощо) сприяє формуванню компетентностей аналітичного та критичного мислення молодих громадян, дає можливість формувати об'єктивні, зважені й незалежні судження при оцінюванні історичних явищ.

Головним джерелом інформації для юних дослідників є усні джерела, тобто розповіді старших людей: односельців, сусідів, знайомих, родичів. Крім своєї цікавості та неординарності, така форма збору матеріалу є водночас найбільш доступною, а в багатьох випадках, особливо в невеликих населених пунктах, ще й престижною. Участь у дослідженні цікавих фактів з історії рідного краю підвищує авторитет юних дослідників в очах місцевих жителів, свідчить про їхню громадянську зрілість. Проте усна історія є дуже часто складним і неоднозначним джерелом історичного пізнання, у якому реальні факти переплітаються з легендами, що виникали як на державному рівні, так і на сімейно-побутовому. І досить часто перед юними дослідниками постає досить важке завдання: критично оцінити матеріали розповіді свідка історичної події, підтвердити отриману інформацію шляхом порівняння її з іншими джерелами.

Вчитель консультує юних пошуковців щодо правильного оформлення в їхніх роботах посилань на різноманітні джерела: при інтерв'ю – ім'я, прізвище, рік народження, місце проживання особи, яка дала інтерв'ю (якщо ця особа на це погоджується); при використанні літератури – автор, назва, місце та рік видання, сторінка. Якщо це періодичне видання, то необхідно вказати назву статті, назву видання, рік та номер випуску, сторінку; при використанні архівних документів потрібно вказати основні їхні реквізити (наприклад, наказ, рішення, резолюція тощо, реєстраційний номер, архів). У кінці роботи потрібно зазначити список використаних джерел (література, архівні документи, інтерв'ю тощо). Вчителю також доцільно звернути увагу учнів на те, що, використовуючи в роботі копії приватних фотографій чи матеріали інтерв'ю, слід попросити на це дозволу власників чи авторів цих матеріалів.

Крім того, історичне дослідження повинно відповідати ще й таким критеріям: чітка та зрозуміла назва роботи; осмислена та логічна побудова тексту; відповідне ілюстрування його фотографіями, копіями документів, малюнками тощо; зрозуміла та лаконічна літературна мова; тема роботи повинна бути пов'язана з тією місцевістю, де учні проживають.

Як свідчить аналіз учнівських історичних досліджень конкурсів “Слідами історії”, школярі дуже часто користуються готовими штампами чи ідіомами, що запозичені з вуст учителя чи з підручника, книг, газет, телебачення, радіо тощо. Проте досить вагомим та оптимістичним є той факт, що у свідомості сучасного підлітка на рівних можуть конкурувати

різноманітні бачення й оцінки історичних подій та фактів. Дуже часто ці ідейні суперечності можуть бути присутні в рамках одного дослідження, і це свідчить про високий рівень історичної свідомості сучасних молодих людей та є запорукою вибору ними вільного й самостійного історичного світогляду в майбутньому.

Таким чином, запропоновані форми та способи історичного дослідження відкривають перед юними дослідниками широке поле діяльності, учасники не обмежуються лише фактографічними даними про ту чи іншу подію. Вони також проводять інтерв'ю зі старожилами, листуються, знімають відеофільми, збирають історичні експонати, які несуть додаткову інформацію про об'єкт дослідження.

Залучення школярів до роботи над історичним проектом дає їм змогу знаходити найрізноманітніші об'єкти історичного пошуку, досліджувати та аналізувати їх, проводити порівняння результатів своєї роботи із загальновідомими історичними подіями та їх інтерпретаціями.

Детальний аналіз учнівських робіт, надісланих на адресу конкурсу "Слідами історії", свідчить про те, що серед них важко знайти сенсаційні історичні відкриття, немає тут, як правило, і нових історичних концепцій. Факти, що були зібрані юними дослідниками, стосуються долі окремих людей, представників багатокультурної громади населеного пункту, спільного сімейного минулого, окремих етнічних та релігійних груп населення певного регіону; багатокультурної історії власного села, містечка, мікрорайону чи іншого населеного пункту, тих чи інших історичних пам'яток тощо. Проте кожна така доля невід'ємно пов'язана із загальним історичним процесом. І той факт, що такий зв'язок прослідковується в переважній більшості учнівських досліджень, дає підстави говорити про вагомий виховний вплив такої форми роботи на формування полікультурної компетентності учнів.

На нашу думку, варто зупинитися ще на одній особливості, котра часто зустрічається в учнівських історичних дослідженнях. Характерною рисою багатьох учнівських узагальнень та висновків є їхнє емоційне забарвлення. Особистісне співпереживання учнями історичних фактів, подій, явищ, виразне почуття емпатії є яскравим прикладом формування ціннісного ставлення до історичного минулого, відродженням історичної пам'яті багатокультурного суспільства.

Важливим ресурсом громадянського виховання особистості в процесі дослідження місцевої історії є представники громадськості, різноманітних місцевих організацій та об'єднань, органів влади й місцевого самоврядування, засобів масової інформації, батьки тощо. Перевагою використання цього ресурсу в історичному дослідженні є те, що учні ознайомлюються з новими поглядами й удосконалюють свої вміння формулювати запитання. Такий досвід дає учням бачення та розуміння ширшої перспективи проблеми, і вони навчаються обговорювати актуальні питання, дискутувати; досліджувати минуле з різноманітних джерел інформації, ознайомлюватися з думкою та оцінкою різних людей тієї чи іншої події, удосконалювати навички ділової й конструктивної соціальної комунікації, критично

мислити. Зібрану в процесі дослідження інформацію можна використати для організації широкої дискусії щодо стану історичної спадщини не лише в школі, а й у місцевій громаді, зокрема на шпальтах місцевої газети.

Отже, залучаючись до розгляду проблем збереження історичного до-вкілля, молоді люди збирають свідчення з різних джерел інформації, думки різних представників громади стосовно реальних питань, що впливають на місцеву громаду, зокрема на прийняття політичних рішень стосовно культурної та історичної спадщини місцевої громади. Вони отримують можливість звертатися до реальних питань, що стосуються їх щоденного життя й брати участь у презентації думки представників різних етнічних та релігійних спільнот у місцевій громаді стосовно спільної історичної спадщини.

Полікультурне виховання засобами історичного дослідження краю забезпечує механізми усвідомлення учнями безпосереднього зв'язку зі своєю історичною та культурною спадщиною. Це дає можливість зрозуміти, які є зв'язки між діями людей у різних періодах історичного розвитку краю, інформує про бачення молодими людьми його майбутнього та ролі, яку вони можуть відіграти в його поступі. Це сприяє формуванню активної громадянської позиції молодого покоління. У процесі дослідження історичного минулого краю молоді люди отримують стале відчуття належності до історії своєї багатокультурної громади, вчать приймати самостійні рішення, прогнозувати розвиток своєї місцевості в майбутньому.

У процесі здійснення історичної проектної діяльності учні навчаються досліджувати пам'ятки місцевої полікультурної історії, обговорювати актуальні питання, пов'язані з їх збереженням чи реконструкцією; приймати рішення про їх долю, розглядати можливі альтернативи вирішення проблеми та аргументувати свій вибір; спілкуватися компетентно, ознайомлюватися з діяльністю місцевих інституцій та дією демократичних процедур; досліджувати місцеві ресурси, їх розподіл і вплив на членів громади та підтримку середовища; бути відповідальними членами громади, брати участь і відповідально діяти задля покращення історичної та культурної спадщини.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що організація історико-пошукової діяльності учнів не тільки пробуджує в молодих людей інтерес до історії, збагачує їх життєвий досвід, а і є вагомим чинником формування активної громадянської позиції учнів в умовах багатокультурного суспільства.

Література

1. Баханов К.О. Інноваційні системи, технологія та моделі навчання історії в школі : монографія / К.О. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 160 с.
2. Вербицька П.В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку : монографія / П.В. Вербицька. – К. : Генеза, 2009. – 384 с.
3. Матеріали Всеукраїнського конкурсу учнівських пошукових робіт “Слідами історії” на тему: “Історична пам'ятка – спогад, застереження, пізнання” / [під ред. П. Кендзьора]. – Л., 2000. – 82 с.
4. Пометун О.І. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
5. Удод О. Історія повсякденності як методологічна проблема / О. Удод // Доба. – 2002. – № 3. – С. 6–15.
6. Чорна К.І. Основні ідеї громадянськості в старших класах / К.І. Чорна // Громадянське виховання у формах і змісті виховної діяльності освітніх закладів : метод. рек. / [за ред. Л.М. Архипенка]. – Д., 2000. – С. 5–9.

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО РОБОТИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Необхідність вирішення проблеми підготовки вчителів до профільного навчання в старшій школі постає із Концепції профільного навчання в старшій школі, яка забезпечує виконання Закону України “Про загальну середню освіту”, Постанови Кабінету Міністрів України “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” від 16.11.2000 р. № 1717, Національної доктрини розвитку освіти, затвердженої Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002.

Об’єктивна важливість наукового розроблення цієї проблеми зумовлена відсутністю систематизованих досліджень, самостійним предметом яких є проблема підготовки вчителів до профільного навчання в старшій школі, а також потребами педагогічної практики.

Проблема ускладнюється тим, що, згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 20.05.2003 р. № 306, перехід на профільне навчання в старшій школі необхідно забезпечити в стислі терміни. Розвиток світового і, зокрема, європейського освітнього простору об’єктивно вимагає від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальної середньої школи в провідних країнах світу, тенденцією в яких є подальше вдосконалення старшої профільної школи з орієнтацією на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти.

Теоретичні та практичні питання профільного навчання старшокласників стали предметом постійного обговорення в періодичній пресі (О. Забеліна, Н. Куліш, І. Пархоμεць, А. Самодрин, А. Сологуб, Н. Шиян та ін.). Але проблеми післядипломної підготовки вчителів до роботи в умовах профільної школи не розглядалися, що і зумовило вибір теми.

Мета статті – розглянути зміст підготовки педагогічних кадрів до роботи в профільній школі.

Практика свідчить, що 95% курсів, які проводяться в інститутах післядипломної педагогічної освіти, – це предметні тематичні курси, на яких здебільшого вивчаються дидактичні проблеми конкретного навчального предмета. На психолого-педагогічні та суспільні дисципліни відводять 10–15% навчального часу. З проблем профільного навчання учнів читається лише одна-дві лекції, причому без урахування базової освіти слухачів, їх досвіду роботи та кваліфікації.

Отже, наявні суперечності між:

- необхідністю розв’язання нестандартних специфічних завдань профільного навчання старшокласників та відсутністю педагогічних кадрів, здатних на високому науково-методичному рівні вирішувати ці завдання;

- об’єктивною потребою в якісному підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти з питань профільного навчання старшокласників і відсутністю науково-методичного супроводу цього процесу;

– стратегією особистісно орієнтовного навчання слухачів, які мають різний досвід роботи та кваліфікацію, та відсутністю засобів, які мають таку дидактичну спрямованість.

Вирішальною педагогічною умовою організації профільного навчання в загальноосвітній школі є формування складу педагогічних кадрів, які повинні забезпечувати профільну, допрофільну, загальноосвітню підготовку учнів. Освітня практика підтверджує доцільність підготовки не вузькоспеціалізованого педагога, викладача конкретного навчального предмета, а фахівця, здатного викладати цикл споріднених дисциплін, обізнаного з інноваційними педагогічними технологіями, методиками активного навчання тощо.

Для профільної школи потрібний учитель, який здатний генерувати інноваційні ідеї, виявляє професійний інтерес до розробки та реалізації нових навчальних програм, володіє високим інтелектуальним потенціалом та науковою компетентністю, різними методами організації активної пізнавальної діяльності учнів на уроці; має ґрунтовну методичну підготовку; проводить разом з учнем пошуково-дослідну роботу, зміцнює й розвиває емоційно-мотиваційну сферу підлітків.

Організація профільного навчання в загальноосвітній практиці передбачає створення можливостей для диференціації, урахування освітніх потреб, нахилів і здібностей старшокласників, що сприяє їхньому професійному самовизначенню.

Вважаємо за необхідне конкретизувати критерії оцінювання та самооцінювання професійної компетентності вчителя, який організовує профільне навчання в загальноосвітній школі (див. рис.). На основі наукового узагальнення державних стандартів визначено критерії відбору змісту вищої педагогічної та післядипломної освіти з урахуванням методологічних концептуальних розробок учених (Н. Бібік, Л. Вовк, В. Гриньова, О. Савченко, О. Сухомлинська).

Дослідження свідчать, що багато вчителів не зовсім чітко уявляють характерні особливості змістового та організаційно-методичного компонентів профільного навчання в старшій ланці загальноосвітньої школи. По-перше, недостатньою є науково-методична й дидактична підготовка випускників вищих педагогічних навчальних закладів до відповідної професійної діяльності. По-друге, у вітчизняній системі педагогічної освіти не дотримано принцип наступності між державними стандартами старшої ланки середньої загальноосвітньої школи і вищої школи. По-третє, є проблеми в обґрунтуванні напрямів підготовки вчителів до профільного навчання. По-четверте, слабка навчальна і матеріально-технічна база ВНЗ, курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації, загальноосвітніх шкіл ускладнює організацію педагогічної самоосвіти фахівців.

Реалізація об'єктивної педагогічної умови – формування учительського кадрового складу для організації профільного навчання в загальноосвітній школі – зумовлює двохаспектне цілепокладання в системі педагогічної підготовки: 1) засвоєння загальнодержавних освітньо-професійних

програм для вищих навчальних закладів; 2) розробка й реалізація індивідуальних професіограм з урахуванням можливостей, інтересів, здібностей, мотивів, ціннісних орієнтирів особистості спеціаліста. Таке цілепокладання визначає специфіку професійно-педагогічної освіти і задовольняє соціальне замовлення суспільства щодо підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів та забезпечує розвиток уміння вчителів співвідносити індивідуальне багатство своєї особистості з вимогами обраної професії, успішно реалізовувати власний творчий потенціал.

Учитель профільної школи повинен	
знати	уміти
<ul style="list-style-type: none"> - основоположні документи: Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, концепції профільного навчання у старшій школі, національної системи освіти; - національну доктрину розвитку освіти в Україні; - регіональні програмні документи; - концепцію й статут загальноосвітнього закладу, в якому працює; - основи особистісно орієнтованої педагогіки, індивідуального, гуманістичного підходів та способи їх реалізації у шкільній практиці; - наукову інформацію та зміст предметів базового й профільного рівнів; - порядок організації факультативів та елективних курсів; - методичку організації проектної, науково-дослідної, пошукової діяльності учнів 	<ul style="list-style-type: none"> - проектувати освітній процес, дослідну, індивідуальну пошукову діяльність учнів та соціально-виробничу практику; - застосовувати різноманітні види й форми діяльності учнів (навчальні проекти, індивідуальні, групові заняття, самостійна робота, практика, робота в лабораторії); - застосовувати поряд з традиційними нові форми, методи й засоби педагогічного діагностування, розробляти індивідуальні освітні програми, педагогізувати середовище; - формувати логіку викладання профільних дисциплін, виходячи з потреб і нахилів учнів; - діагностувати й контролювати стадії особистісного та колективного розвитку; - застосовувати методи й технології навчання, які б формували навички збору та аналітичної обробки інформації, стимулювали самодіяльність учнів, збагачували досвід відповідальної діяльності, виробляли навички самореалізації, розвивали ціннісні орієнтації; - використовувати в організації профільного навчання новітні інформаційні технології, елементи модульного, дистанційного навчання; - забезпечувати практичну спрямованість навчально-виховного процесу, формування універсальних компетенцій (інтелектуальної, інформаційної, громадянсько-правової тощо); - сприяти професійному самовизначенню старшокласників

Рис. Критерії оцінювання та самооцінювання професійної компетентності вчителя, який організовує профільне навчання в загальноосвітній школі

Висновки. Найбільш доцільною формою професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах, курсової перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів, що організують допрофільне навчання в основній та профільне навчання у старшій ланці середньої школи, є контекстне навчання, в якому моделюється соціопредметний зміст про-

фесійної діяльності вчителів, а засвоєння ними необхідних знань формує базу цієї діяльності. Таким чином, створюються умови для розвитку особистості вчителя в напрямі, що відповідає його внутрішнім прагненням до самоактуалізації та самореалізації.

Література

1. Бібік Н.М. Профільна школа як стратегія рівного доступу учнівської молоді до якісної освіти / Н.М. Бібік // Стратегія управління закладами освіти в умовах реформування інформаційного суспільства : матеріали III міжнарод. наук.-практ. конф. (22–24 квітня 2004 р., м. Миколаїв). – Київ ; Миколаїв, 2004. – С. 13–17.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.
3. Остапчук О. Проектування педагогічних систем профільної освіти / О. Остапчук // Профільне навчання: Теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – С. 134–138.
4. Савченко О. Новий етап шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 3–15.

КУТИК О.М.

РІВЕНЬ ЗАДОВОЛЕННЯ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ УЧНІВ ЯК ОДИН ІЗ КРИТЕРІЇВ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

На сучасному етапі розвитку України помітно зростає роль якості освіти як важливого чинника економічного й соціального прогресу суспільства, розвитку творчого потенціалу людини. Перед вітчизняною системою освіти постає завдання досягнення нової її якості. Незважаючи на значну кількість публікацій та цілий ряд проведених науково-практичних конференцій найрізноманітнішого рівня, поняття “якість освіти” науковці тлумачать по-різному.

Розрізняють два основних підходи до визначення сутності якості освіти: нормований – розглядається з точки зору *потреб* та досягнення певних норм, стандартів, цілей, що нормативно затверджені відповідними документами (М. Поташник, В. Кальней, Н. Селезньова та ін); управлінський – подає цю категорію з позиції сучасної теорії й практики управління якістю та визначає “якість освіти” як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, які надають їм здатність задовольняти *освітні потреби* споживачів освітніх послуг” (Т. Лукіна) [9, с. 10]. Спільним в обох підходах є розгляд якості освіти як рівня задоволення освітніх потреб.

Оцінювання якості освіти є досить актуальною темою сьогодення. Їй присвячені праці Г. Єльнікової, Т. Лукіної, Є. Смірної, В. Соболева, С. Степанова, Ю. Тряпціна, С. Шишова та багатьох інших. Водночас необхідно констатувати факт відсутності єдності думки стосовно системи критеріїв та показників оцінювання якості освіти на інституційному рівні. За таких умов зростає значення розробки методологічних основ, методик дослідження та оцінювання як внутрішніх, так і зовнішніх компонентів якості освіти. Так, внутрішніми компонентами є іманентні характеристики шкільної освіти: якість основних умов, якість реалізації та якість результатів освітнього процесу. Під зовнішніми компонентами якості освіти слід ро-

зуміти відповідність внутрішніх компонентів потребам держави, запитам учнів, їхніх батьків, певних соціальних груп.

Останнім часом науковці почали активно включати до системи критеріїв якості освіти такі критерії, що відображають стан її зовнішнього компонента. Прикладами цього є дослідження Т. Лукіної, М. Поташника, В. Ястребової. Так, Т. Лукіна виокремлює характеристики зовнішніх компонентів якості освіти [9, с. 27]. М. Поташник пропонує ввести як один із критеріїв якості освіти імідж навчального закладу [4, с. 46], а В. Ястребова у своїй роботі “Соціально-педагогічні засади управлінської діяльності директора школи сільської місцевості” – задоволення освітніх потреб соціуму [17, с. 211–214].

І хоча показник задоволення освітніх потреб учнів не можна розглядати як критерій оцінювання шкільної ситуації з позиції “добре-погано”, однак він дає змогу вивчити думку учасників освітнього процесу. Цей показник є досить важливим, оскільки допомагає виявити чинники, які впливають на результативність освітнього процесу, що, у свою чергу, дасть можливість підвищити ефективність управління якістю освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності впровадження в систему критеріїв рівня задоволення освітніх потреб учнів та задоволення учнів різними сторонами освітнього процесу; визначенні особливостей проведення дослідження та аналізу отриманих результатів із зазначеного питання.

Перший крок у підвищенні якості освіти – впровадження системи моніторингових досліджень з метою виявлення сильних і слабких сторін, а також тенденцій розвитку системи освіти як на інституційному, так і на регіональному рівнях. Програма моніторингових досліджень має містити чітко визначені критерії якості освіти. У цьому випадку критерій якості освіти доцільно розуміти як мірило оцінки або судження про досягнуту якість освіти.

Розглядаючи якість як сукупність властивостей продукту, що зумовлюють його придатність задовольняти певні потреби, маємо здійснити розклад цих властивостей на складові першого, другого, третього рівнів тощо. Взаємозв’язок між якістю і складними та простими властивостями, які її визначають, подається у вигляді ієрархічної структури, на нижчому рівні якої знаходяться прості властивості. Однак, через неможливість відстежувати значну кількість простих властивостей якості освіти виникає необхідність у формулюванні інтегруючих критеріїв, які об’єднують декілька критеріїв в один. Інтегруючий критерій (надалі критерій-інтеграл) надає можливості формулювання судження щодо нашого задоволення стосовно сукупності певних ознак якості освіти. Саме таким критерієм-інтегралом виступає рівень задоволення освітніх потреб.

Розглядаючи питання вивчення рівня задоволення освітніх потреб учнів, слід звернутися до сутності самого поняття “потреби”. Філософський словник тлумачить його як стан суб’єкта, який зумовлений незадоволенням вимог організму, що потрібні його життєдіяльності та спрямовані на подолання цієї незадоволеності [15, с. 353]. В. Марчук розглядає їх як відсутність якогось блага [5, с. 123]. У своїх дослідженнях А. Маслоу та К. Обуховський виокремлюють 3-поміж інших потребу пізнання та зараховують її до потреб вищого рівня [5, с. 122; 10].

Наявність потреб супроводжується емоціями: спочатку, у міру її посилення, вони є негативними, а потім у разі її задоволення – позитивними. Суб’єктивно вони репрезентуються у вигляді емоційно забарвлених бажань, потягів, прагнень, що спонукають та мотивують людину до діяльності, а їх задоволення – у вигляді оцінних емоцій. Вони є соціалізованими, оскільки всі переломлюються через конкретний рівень культури, стосунки між людьми. Потреба в загальній освіті реалізується через соціальні відносини між тими чи іншими суб’єктами освітнього процесу.

Виходячи з цього, ми висунули гіпотезу, що основними факторами, які впливають на формування думки учнів щодо рівня задоволення їх освітніх потреб (y – результативний показник) є: рівень комфортності учнів під час навчально-виховного процесу (x_1 – перший факторний показник); рівень навчальних досягнень (x_2 – другий факторний показник); рівень мотивації учнів до навчання (x_3 – третій факторний показник).

Для перевірки гіпотези дослідниками проведено письмове анкетування учнів 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів Запорізької області щодо рівня задоволення їх освітніх потреб. Коло респондентів, яке становило близько 1 тис. учнів із 10% ЗНЗ регіону від загальної їх кількості, визначалося методом випадкової вибірки. Під час його формування враховано принцип пропорційного співвідношення закладів освіти у розрізі територіальних одиниць та типів освітніх установ, що надає право вважати вибірку репрезентативною. Опрацювання отриманих результатів відбувалася за допомогою методу кореляційно-регресійного аналізу.

Поле кореляції наочно вказує на існування прямого лінійного зв’язку між досліджуваними ознаками (рис. 1–3).

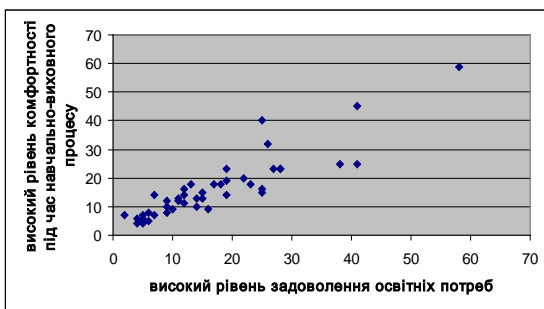


Рис. 1

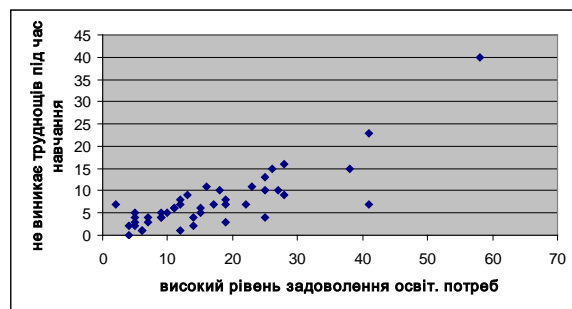


Рис. 2



Рис. 3

Для визначення рівня взаємозв'язку між ознаками за формулою Пірсона розраховані коефіцієнти кореляції:

$$\begin{aligned} r_{yx_1} &= 0,94; & r_{yx_3} &= 0,89; & r_{x_2x_3} &= 0,82. \\ r_{yx_2} &= 0,91; & r_{x_1x_2} &= 0,92; \end{aligned}$$

Отримані коефіцієнти свідчать про наявність щільного зв'язку. Вони є значущими, що підтверджується шляхом зіставлення отриманих результатів із таблицею критичних значень коефіцієнтів кореляції r -Пірсона (при $P = 0,01$) [11, с. 363–364].

Множинний коефіцієнт кореляції (який визначив щільність зв'язку між результативною ознакою – y та сукупністю факторних ознак – x_1, x_2, x_3) становить 0,93. Таким чином, зміна ряду даних рівня задоволення освітніх потреб учнів на 85% пояснюється зміною рядів цих факторних ознак.

Аналітичні моделі зв'язків – рівняння регресії – мають такий вигляд:

1) $y = 0,77 + 0,97x_1$, де E_x (коефіцієнт еластичності) дорівнює 0,95 (із зміною кількості тих, хто комфортно себе почуває під час навчального процесу, на 1% кількість тих, хто має високий рівень задоволення освітніх потреб, зміниться на 0,95%);

2) $y = 3,7 + 1,55x_2$, де E_x дорівнює 0,77 (із зміною кількості тих, хто має достатній та високий рівні навчальних досягнень, на 1% кількість тих, хто має високий рівень задоволення освітніх потреб, зміниться на 0,77%);

3) $y = 2,11 + 0,84x_3$, де E_x дорівнює 0,87 (із зміною кількості тих, хто має високий рівень мотивації до навчання, на 1% кількість тих, хто має високий рівень задоволення освітніх потреб, зміниться на 0,87%).

Розрахунок коефіцієнта еластичності здійснювався за формулою:

$$E_x = b \times \frac{\bar{x}}{y},$$

де b – коефіцієнт регресії [14, с. 151].

Виходячи із вищезазначеного, ми робимо висновок про наявність лінійної залежності між рівнем задоволення освітніх потреб учнів як результативним показником і рівнем комфортності дітей у школі під час навчально-виховного процесу, рівнем мотивації учнів до навчання та рівнем безпосередніх навчальних результатів школярів як факторних показників. Це дає нам право використовувати зазначений критерій як критерій-інтеграл. Крім того, рівень задоволення освітніх потреб учнів, як зовнішній компонент якості освіти, має тісний взаємозв'язок з внутрішніми компонентами якості освіти: якістю умов (рівнем мотивації), якістю процесу (рівнем комфортності учнів під час навчально-виховного процесу) та якістю результату (рівнем навчальних досягнень учнів).

Рівень задоволення освітніх потреб учнів є досить значущим критерієм якості освіти у світлі особистісно орієнтованої моделі навчання. Позиція суб'єкта полягає в тому, що людина не тільки реагує на зовнішній вплив навколишнього світу, а й свідомо контролює, регулює, змінює цей вплив та власну поведінку. Суб'єктна позиція передбачає свідоме ставлення до того,

що відбувається в школі, рівень особистого впливу на ці процеси. Усвідомлення людиною власного ставлення до того, що відбувається, одночасно є і суб'єктивною (активною) позицією, і суб'єктивною характеристикою (думкою самої людини). До цієї думки входять суб'єктивна оцінка того, що відбувається, переживання явища або події (емоційне самопочуття), сприйняття відносин між людьми під час певних подій (психологічний клімат). Оскільки освітній процес будується здебільшого дорослими для дітей, то важливим показником ефективності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів є суб'єктивна думка дітей. Тому іншим критерієм-інтегралом може виступати рівень задоволення учасників освітнього процесу різними його сторонами.

Освітній процес – це велика і складна система. Проводячи аналіз праць представників теоретичної педагогіки, російські дослідники Н. Калініна і М. Лук'янова виділили діяльнісну, організаційну, адміністративну (управлінську) і соціально-психологічну сторони педагогічного процесу [6, с. 7].

Отже, як основні характеристики діяльнісної сторони освітнього процесу виділяють: визначення й усвідомлення цілей навчання; відповідність змісту освіти потребам учнів, можливість реального вибору змісту навчання; відповідність форм і методів навчання можливостям і потребам учасників освітнього процесу. Організація взаємодії учня та вчителя в навчально-виховному процесі полягає в можливості школяра виявляти ініціативу, самостійність, активність; а також у розвивальній функції контролю й оцінювання результатів навчання. Організація освітнього процесу пов'язана зі створенням освітнього середовища – сприятливих умов для розвитку особистості учнів: відповідність матеріально-технічної бази цілям і завданням освітнього процесу; відповідність організації навчально-виховного процесу цілям розвитку особистості; зручність організації процесу навчання для його учасників (режим занять, розклад); реалізація в освітньому процесі рекреаційних потреб учасників (потреба у відпочинку, відновленні сил). Управління освітнім процесом полягає в аналізі освітнього процесу; колегіальному вибудовуванні моделі освітнього процесу; наданні прав і особистої відповідальності кожному учасникові у прийнятті управлінських рішень; можливості оперативно обмінюватися інформацією; творчій співпраці; оптимальності взаємодії управлінців з учасниками освітнього процесу; делегуванні повноважень усім учасникам освітнього процесу і гнучкому, демократичному стилі керівництва. У розрізі соціально-психологічної сторони освітнього процесу розглядається настрій (психологічний клімат) колективу, в якому на емоційному рівні відображаються особисті і ділові взаємини всіх його членів (учень – вчитель – адміністрація – батьки).

Показниками рівня задоволення учасників освітнього процесу його сторонами можуть виступати: фізичне самопочуття школярів у процесі навчання, відчуття емоційного благополуччя, комфортності і безпеки, мотиваційні аспекти в освітньому процесі (позитивний настрій дітей на шкільні відносини, діяльність, спілкування, бажання бути активним) тощо [6, с. 10–18].

Досить часто педагог, намагаючись досягти якомога вищого результату своїх учнів у навчанні, не замислюється над тим, як почуває себе учень

під час навчання. Стурбованість викликають загальні статистичні результати щодо рівня комфортності учнів під час навчально-виховного процесу, отримані під час вищезазначеного дослідження. Майже кожна друга-третья опитана дитина зазначає, що почуває себе в школі частково або повністю некомфортно. Коливання результатів залежить від типу школи та місця її розташування. Найвищим цей показник є в школах нового типу, розташованих у містах, – 49,52%, найнижчим – у загальноосвітніх школах, розташованих у сільській місцевості, – 37,91%. А у світлі доведеної наявності взаємозв'язку між рівнем комфортності учнів під час навчально-виховного процесу та результатами навчальної діяльності (коефіцієнт кореляції – 0,92) не викликає сумніву значущість введення до критеріїв якості освіти рівня задоволення учасників освітнього процесу різними його сторонами.

Головною особливістю дослідження рівня задоволення освітніх потреб учнів або рівня задоволення різними сторонами освітнього процесу є той факт, що дослідник стикається із суб'єктивною думкою учасників навчально-виховного процесу. А суб'єктивна думка, відповідно, вивчається суб'єктивними методами – методами опитування, специфіка яких полягає в отриманні інформації на основі спілкування (анкетування, інтерв'ю, бесіда). Цей метод педагогічного діагностування, який багато разів апробований на практиці, при кваліфікованій розробці діагностуючих матеріалів дає можливість виявити латентні характеристики не тільки респондентів, а й процесу навчання в цілому.

Під час проведення моніторингу зазначених вище критеріїв є доцільним використовувати метод групового анкетного опитування. До його переваг належать: простота організації проведення, високий відсоток повернення заповнених анкет, неможливість заповнення анкет особами, яким вона не була призначена, збереження респондентами анонімності при опитуванні. Водночас цьому методу властиві і недоліки: зниження достовірності відповідей групи респондентів, пов'язане з “офіційними” умовами опитування. Саме врахування сильних та слабких сторін цього різновиду анкетного опитування забезпечує одержання якісної інформації за досить невеликі строки і силами невеликої кількості анкетерів. Опрацювання даних за допомогою математичних методів дає змогу об'єктивізувати отримані дані [13, с. 383].

Другою особливістю є необхідність досягнення об'єктивності результатів анкетування – відвертості респондентів під час опиту. Якщо відповіді учасників анкетування ситуативні, то отримані дані не можна використовувати або принаймні слід враховувати міру їх достовірності.

Коли виникає необхідність оцінити властивості освітнього процесу в цілому, не можна покладатися на прямі запитання, навіть якщо їх кількість велика і вони різнопланові. У цьому випадку достить складно розробити об'єктивні критерії достовірності результатів анкетування. Щоб бути впевненими в достовірності результатів, вдаються до одного з декількох варіантів. По-перше, в анкету включаються контрольні запитання, певний варіант відповіді на які може бути свідомо визнаний нещирим, що видає відсутність відвертості респондента. По-друге, використовують кореляційний

метод. Він полягає в тому, що в різних частинах анкети обирають два взаємопов'язаних питання, відповіді на які мають узгоджуватися одна з одною. Потім проводиться статистичне опрацювання думок респондентів з метою визначення коефіцієнта кореляції. По-третє, застосовують метод відсоткової різниці позитивних і негативних показників [12].

Під час моніторингових досліджень рівня задоволення учнів різними сторонами освітнього процесу можливе не лише самостійна розробка діагностуючих матеріалів з урахуванням власних потреб щодо тієї чи іншої інформації, а й використання вже напрацьованих матеріалів. Так, російський дослідник А. Бахмутський пропонує визначати рівень комфортності перебування та навчання в школі за допомогою тесту шкільної тривожності Б. Філліпса, який спрямований на вивчення рівня та характеру тривожності в дітей молодшого й середнього шкільного віку [2, с. 133]. Він складається з 58 запитань, які діагностують загальну тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрацію потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх невідповідності очікуванням оточення, знижений фізіологічний опір стресу, страх у стосунках з учителем. Звіти за результатами анкетування формуються в узагальненому вигляді як за класами, так і диференційовано за окремими факторами. Також можуть бути використані вже розроблені діагностичні матеріали (наприклад: анкети Н. Калініної та М. Лук'янової [6, с. 29–36], А. Андрєєва [7, с. 106–107] та інших [8; 16]).

Третя особливість – необхідність урахування вікових особливостей учнів. Процес дослідження та діагностичний інструментарій має різнитися для груп молодших, середніх та старших школярів. До дослідження не обов'язково залучати всіх до одного учнів, які навчаються в загальноосвітньому закладі. Для цього необхідно відібрати представників усіх вікових груп. Вибірка має бути репрезентативною: до неї мають увійти представники всіх класів, що існують у закладі, всіх соціальних груп (різних рівнів життя сім'ї, освітніх рівнів батьків тощо). Достовірність відомостей буде тим вищою, чим більшим є відсоток учнів, задіяних в опитуванні. На думку авторів, мінімальний поріг не повинен бути нижчим за 30%. Зрізи доцільно робити щороку.

Водночас слід зазначити, що обробка результатів дослідження має проводитися з використанням статистико-математических методів аналізу. Так, виявленню чинників, які впливають на рівень задоволення освітніх потреб учнів, допоможе проведення кореляційно-регресивного аналізу (встановлення взаємозв'язків), а прогнозуванню ситуації у майбутньому – застосування аналізу динамічних рядів даних (виявлення тенденції) [1; 3; 14].

З метою отримання об'єктивної картини динаміки змін рівня задоволення освітніх потреб учнів або рівня задоволення учнів різними сторонами освітнього процесу необхідно, щоб одні й ті самі учасники опитування неодноразово висловлювали свою думку на різних етапах навчання (у початковій, середній, старшій школі). Саме такий режим діагностики дасть змогу побачити результати діяльності навчального закладу та його здатність задовольняти потреби, запити й інтереси учнів, своєчасно реагувати на негативні фактори впливу на ситуацію та відстежувати ефективність управлінських рішень і дій колективу щодо їх усунення.

Висновки. Виходячи з вищесказаного, ми дійшли таких висновків:

- встановлена тісна лінійна залежність між рівнем задоволення освітніх потреб учнів, рівнями їх мотивації і психологічного комфорту перебування в навчальному закладі, а також рівнем успішності дає підстави адміністрації шкіл використовувати як один із критеріїв-інтегралів результативності діяльності навчального закладу або рівень задоволення освітніх потреб, або рівень задоволення різними сторонами освітнього процесу його учасників;
- оскільки рівень задоволення освітніх потреб учнів має суб'єктивний характер, його вивчення є можливим за допомогою суб'єктивних методик, а обробка отриманих даних має проводитися з використанням статистичних методів, що дасть змогу об'єктизувати отримані результати;
- вивчення рівня задоволення освітніх потреб учнів або рівня їх задоволення різними сторонами освітнього процесу має проводитися серед школярів різних вікових груп, а вибірка опитування повинна мати репрезентативний характер;
- вивчення рівня задоволення освітніх потреб учнів може мати як одноразовий характер, так і здійснюватися на постійній основі тривалий час (з відстеженням динаміки змін отриманих результатів, що дасть змогу своєчасно здійснювати корекцію навчально-виховного процесу).

Література

1. Анастаси А. Психологическое тестирование : пер. с англ. : в 2 кн. / А. Анастаси. – М. : Педагогика, 1982. – Кн. 1. – 316 с.
2. Бахмутский А.Е. Мониторинг школьного образования: проблемы и решения / А.Е. Бахмутский. – СПб. : КАРО, 2007. – 176 с.
3. Гласс Д. Статистические методы в педагогике и психологии / Д. Гласс ; [пер. с англ. под общ. ред. Ю.П. Адлера]. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
4. Иванова Н.Г. Методика диагностики качества образовательной деятельности в учреждениях системы общего образования (социологический аспект) / Н.Г. Иванова // Педагогическая диагностика. – 2004 – № 1. – С. 42–59.
5. Каверин С.Б. О психологической классификации потребностей / С.Б. Каверин // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 121–129.
6. Калинина Н.В. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса / Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова // Педагогическая диагностика. – 2004. – № 1. – С. 7–36.
7. Класному керівнику: як оцінити ефективність виховної роботи / [упоряд. : Л. Шелестова, Н. Чиренко]. – К. : Шк. світ, 2020. – 120 с.
8. Лепнева О. Диалогово-диагностическая методика “Я в школе” / О. Лепнева, Е. Тимошко // Воспитательная работа в школе. – 2009. – № 4. – С. 113–116.
9. Лукіна Т. Мониторинг якості освіти: теорія і практика / Т. Лукіна. – К. : Шкіль. світ, 2006. – 128 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность [Электронный ресурс] / А. Маслоу // Познай себя. – Режим доступа: <http://poznaisbebya.com/psylib/books/masla01/index.htm>.
11. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособ. / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
12. Сафонцев С.А. Обеспечение объективности результатов педагогического анкетирования / С.А. Сафонцев // Педагогическая диагностика. – 2003. – № 1. – С. 77–83.
13. Соціологія : навч. посіб. / [за ред. С.О. Макєєва]. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Знання : КОО, 2003. – 455 с.
14. Тарасенко І.О. Статистика : навч. посіб. / І.О. Тарасенко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 344 с.
15. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
16. Фомичева А. “Я могу учиться лучше, если...” – восприятие учащимися их возможностей и ограничений в учебной деятельности / А. Фомичева // Воспитательная работа в школе. – 2009. – № 8. – С. 107–110.
17. Ястребова В.Я. Соціально-педагогічні засади управлінської діяльності директора школи сільської місцевості / В.Я. Ястребова. – Запоріжжя : Видавництво Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, 2007. – 348 с.

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ В ДІАГНОСТИЦІ КРЕАТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Проблема креативності висувається на передній план наукового дослідження самим процесом оновлення сучасного суспільства. По-перше, креативність людей є істотним резервом людської цивілізації, і її актуалізація може різко підвищити якість будь-яких громадських реформ. По-друге, творчість, будучи невід'ємною складовою людської духовності й умовою особистої свободи людей, виступає соціальним механізмом, супротивним регресивним лініям у розвитку суспільства. По-третє, тільки креативність може забезпечити можливість появи нового знання і т. д.

Водночас розвиток активної творчої особистості є однією з найважливіших проблем сучасної психологічної і педагогічної теорії та практики. Це зумовлено тим, що передумови дорослих творчих проявів сходять до років дитинства, коли творчі зусилля ще багато в чому життєво потрібні [10], а основні етапи становлення особи дитини невід'ємні від розвитку її творчих можливостей [2]. Із цього погляду, пріоритетного значення набуває дослідження динаміки становлення та розвитку креативності на ранніх етапах онтогенезу, а також аналіз чинників, що визначають її розвиток.

Вивчення впливу казки на розвиток вербальної креативності дошкільника передбачає інтерпретацію структури казкової культури в контексті психічного розвитку. Як структуру культурних форм традиційно розглядають різноманітні символи. Казка – не виняток.

Розробці цієї проблеми присвятили свої праці багато зарубіжних і вітчизняних психологів (Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, В.Н. Дружинін, Є.П. Торранс, В.В. Давидов, В.Т. Кудрявцев, Є.Є. Сапогова та ін.), внаслідок чого сформувалася певна феноменологічна картина. Є.Є. Сапогова зазначає [12], що вперше науковий інтерес до оповідників був виявлений у XVIII ст. (праці І.І. Вінкельмана, І.Г. Гамана та ін.). Відомі дослідження символічної школи (Г. Гейне, Ф. Кройцер та ін.), що вважали казку відображенням глибокої філософської думки, містичним вченням про сокровенні істини, що стосуються Бога й устрою світу. Багато істориків і етнографів XIX ст., що звернули увагу на спільність сюжетів казок різних народів, зробили спробу відшукати їх першоджерела в Індії (Т. Бенфей), у Давньому Вавилоні (А. Іенсен та ін.), а також створити їх типологію (К. Крон, А. Аарне). Такі дослідження тривають і сьогодні та значною мірою збагачують казковий фольклоризм. Відомий також напрям, який очолював М. Мюллер, що пов'язує казки і міфи зі спотвореним зображенням природних явищ. У XIX ст. зароджуються і принципово інші напрями, що пов'язують казкові сюжети з людськими снами (Л. Лейстнер, К. Штейнер, Г. Якоб) або з “елементарними ідеями” людства як сукупністю загального досвіду, який не добувається кожним індивідом самостійно, а передається спадково (А. Бастіан). Ідея про інваріативну структуру оповідання набула висвітлення у працях В.Б. Шкловського, Ю.Н. Тинянова, В.Я. Проппа, Ю.М. Лотмана, В.В. Виноградова; у концепці-

ях французького структуралізму К. Леві-Стросса і К. Бремона. Як одиниця формалізації в цих працях розглядається функція або подія казки.

Мета статті – показати необхідність діагностики для розвитку креативності дошкільника та вплив багатьох чинників на проблеми використання казки.

У світовій і вітчизняній психодіагностиці створений значний арсенал методик для виявлення творчих можливостей дітей дошкільного віку [3; 4; 8]. Предметом діагностики найчастіше виступають ті форми уяви, стратегії вирішення розумових завдань тощо, які стихійно склалися в дитини в процесі її повсякденного життя.

Проте існуючі методи дослідження дитячої творчості орієнтовані на статистичне оцінювання ряду показників порівняно із середніми відповідями в тій віковій групі, до якої належить дитина. Між тим подібне вибудовування в єдиний ланцюг розвитку відповідей дітей відображає швидше порядок ускладнення способів вирішення завдань, ніж динаміку творчого процесу, і не дає змоги виділити процесуальну самотність креативних актів дитини.

Найбільш значущі спотворення в інтерпретації дитячих досягнень виявляються в оцінюванні продуктів дитячої творчості. Це пов'язано з традиційною установкою на оцінювання креативного потенціалу дитини через “парадигму дорослішання”, коли розвиток креативності дитини розглядається як рух від “нетворчості” до творчості. Як більш продуктивний ми розглядаємо підхід В.Т. Кудрявцева, що оцінює процес розвитку креативності як процес опанування дитиною творчим потенціалом людства. Цей потенціал, на думку автора, втілений у системі універсальних творчих здібностей людей, які дитина освоює і модифікує у рамках різних видів своєї діяльності. Звідси видається можливим оцінювати процесуальну сторону дитячої творчості шляхом виявлення особливостей і рівнів їх освоєння дошкільниками. Однією з найбільш доступних для дошкільника сфер актуалізації креативності є діяльність у контексті казкової культури. Казка є формою знаково-символічного опосередкування, інтеріоризації “механізму креативності” в індивідуальну свідомість дитини. При цьому казковий текст є не пасивним вмістилищем, носієм ззовні закладеного в нього змісту, а генератором, й однією з його функцій є “породження нових сенсів” [9].

Імпровізований твір казки широко використовувався в практиці освіти. Але тут виникає небезпека потрапляння дослідника в ситуацію “людини, що випустила джина з посудини і не має сил з ним впоратися”, це складність, пов'язана з формалізацією та якісним аналізом виявлених особливостей, а також відсутністю об'єктивних критеріїв оцінювання створених текстів.

Для цього необхідно розглядати об'єкти творчості як вимірні. Для оцінювання творчого потенціалу дитини методом складання казок традиційно дослідники орієнтуються на шкалу оригінальності. Так, О.М. Дьяченко [4], вказуючи на продуктивність підходу В.Я. Проппа, вводить наочне моделювання в процес ознайомлення дошкільника з казкою як шлях розвитку здібностей, у процесі якого зовнішні моделі і дії з ними переходять у внутрішній план і стають уявленнями, що орієнтують дитину в дійсності.

Проте при цьому аналіз дитячих казок оцінюється за рівнем оригінальності, де стандартність і оригінальність оцінюється порівняно з відповідями інших дітей, які вигадували казку на ту саму тему. Тут виникає суперечність. З одного боку, орієнтація на реалізацію “культуральної” позиції на психічний розвиток дитини. З іншого – використання суб’єктивної оцінки оригінальності казки, яка не відображає специфіки креативності, а тому не може виступати критерієм.

Оцінювання креативності на матеріалі твору казки має містити експлікацію оволодіння дитиною самою структурою казки, а не орієнтуватися на оригінальність дій або героїв у конкретній вибірці дітей. Для цього як одиниці аналізу мають бути використані структурні інваріанти твору. Проте самі по собі мовні засоби не можуть розглядатися як чинники твору. Динамічність явищ стилістики мови робить неможливою об’єктивну інтерпретацію мовних фактів, якщо вони представлені відокремлено один від одного і самі по собі є значущими [7].

Проте існують і інші позиції. Так, Я. Мукаржовський “домінантою” пропонує вважати тему; В.В. Краснянський [7], спираючись на дослідження В.В. Виноградова, виділяє об’єднувальний принцип стилю розповідної мови – “образ автора”, пов’язаний з вираженням особи автора, але поставлений як “незмінна особа, яка переходить з одного твору в інший” [7], як об’єднувальний центр стилю твору.

Такий підхід є виправданим при вивченні стилістичних особливостей художньої літератури, де індивідуальний стиль письменника стає визначальною категорією (пор.: “естетичне ставлення” А.А. Меліка-Пашаєва й “установка на творчість” І. Кирноса), але неможливий при аналізі фольклору, усної словесності (П.Г. Богатирьов, Є.М. Мелетинський, С.Ю. Неклюдов, В.Я. Пропп, Р.О. Якобсон та ін.).

Враховуючи те, що дитячі казки є модифікацією змістовних елементів знайомої казки в нових трансформаціях [1; 5; 12], на перший план виходить проблема виявлення загальних закономірностей побудови казки (передусім фольклорної) і їх експлікація як моделі вербальної креативності.

Визначаючи вербальну креативність через засвоєння дошкільниками казкових інваріантів та їх модифікацію при побудові власної казки, як адекватний ми розглядаємо структурно-семіотичний підхід [11]. Він заснований на можливості уявлення будь-якої чарівної казки як модифікації однієї схеми – чіткої структури певної та обов’язкової послідовності функцій, що стоять за текстовим фрагментом абстракцій, які показують його роль у сюжеті, тобто “вчинок дійової особи, визначений з погляду значущості для ходу дії” [11]. Ці інваріанти утворюють основні складові будь-якої казки. На цьому ж засновано виділення функції як інваріанта оповідання [1; 6] тощо. Так, дослідники вимірюють рівень організації розповіді, вважаючи, що кожна функція не детермінує наступну, а визначає альтернативну пару елементів, з якої оповідач реалізує на власний вибір один або зупиняє розповідь.

Таким чином, розповідь з’являється як результат взаємодії двох механізмів (структури сюжету і вибору оповідача) [1].

Підхід інших дослідників дає змогу подати казку у вигляді послідовності функцій, як абстрактну впорядковану послідовність. Такий спосіб структурного подання зручний з кількох причин. По-перше, він максимально простий, тобто звичний для мови опису, і забезпечує швидке засвоєння людиною правил кодування і дешифрування епізоду. По-друге, він допускає побудову схем різної міри абстрактності, що дає змогу будувати варіанти, які відповідають різним інтерпретаціям однієї схеми. По-третє, він дає змогу виявити динаміку засвоєння структурної композиції казки та її вплив на рівень креативності [11].

Як одне з рішень поставленої нами проблеми, у рамках реалізації проппівського підходу вчені використовують метод функціонально-статистичного аналізу, заснований на введенні поняття смислового навантаження, яке дає змогу отримати критерій оцінювання казки – показник її когнітивної складності. На основі статистичної закономірності 140 вигаданих казок автор виділяє сім рівнів когнітивної складності чарівної казки, значення якої варіюють для кожного вікового діапазону. Кожен рівень – це гіпотетична, логічно закінчена казка певної складності, що характеризується певною частотою вживання функцій. Дослідження засвідчують, що чим старше дитина, тим більшу кількість функцій вона використовує у своїй казці, тим вищий рівень когнітивної складності. Виділення рівнів складності моделі казки, що відображають її логічну структуру, дає змогу оцінити рівень засвоєння моделі казкового оповідання. Перехід від одного рівня до іншого, виражений у віковому діапазоні, характеризує динаміку оволодіння дитиною структурою казки, процес інтеріоризації її форми у свідомість дитини, а отже, може бути використаний для оцінювання креативності, але лише як один з компонентів коефіцієнта креативності [5].

Крім того, аналіз вигаданої казки має відображати міру власне перетворення казки, як “вихід за межі” знайомої казки, коли кожна функція вигадуваної дитиною казки набуває нового смислового навантаження, відмінного від знайомої, відбувається добудовування, перетворення казкового контексту. Тому коефіцієнт креативності має включати, крім аналізу кількості і логіки використаних структурних елементів, міру перетворення казкового прототипу.

Звідси закономірним видається висновок Т.В. Зеленкової про включення рекурсивних конструкцій вигадуваної казки, що вказує на необхідність відображення “перемикання з однієї системи семіотичного усвідомлення тексту в іншу на якійсь внутрішній структурній межі, що становить основу генерування сенсу” [9].

Висновки. Отже, аналіз структури вигаданої казки повинен містити рівень освоєння моделі казкового тексту і міру його зміни, побудову нового смислового поля при збереженні символічного значення кожної функції, закріпленого в цій культурній формі.

Прогресивні тенденції гуманізації суспільства, що з’явилися, посилили інтерес до людини-творця, що визначило каузальну активізацію сучасних досліджень креативності. Зокрема, поява досліджень, що стосуються механізмів трансляції культурних форм і їх впливу на онтогенез креативності.

Усе це дає змогу екстраполювати семантику казкового нарративу як модель актуалізації та розвитку креативності в дошкільному віці.

На сьогодні з метою сприяння цьому процесу в дослідженнях зроблено акцент на методиках діагностики і розвитку вербальної креативності на матеріалі твору казкового тексту, на що буде спрямована подальша наша робота.

Література

1. Бремон К. Логика повествовательных возможностей / К. Бремон // Семиотика и искусствометрия / [под ред. Ю.М. Лотмана]. – М. : Мир, 1972. – С. 108–136.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 543 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
4. Дьяченко О.М. Роль слова в развитии воображения дошкольника / О.М. Дьяченко, Е.Л. Пороцкая // Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / [под ред. Л.А. Вергера]. – М. : Интор, 1996. – С. 78–97.
5. Зеленкова Т.В. Функционально-статистический анализ сказок, сочиненных детьми / Т.В. Зеленкова // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 17–27.
6. Кербелете Б.П. Историческое развитие структур и семантики сказок / Б.П. Кербелете. – Вильнюс : Вага, 1991. – 350 с.
7. Краснянский В.В. Стилистика художественной речи / В.В. Краснянский. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1972. – 33 с.
8. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 10. – С. 73–80.
9. Лотман Ю.М. Об искусстве / Ю.М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 1998. – С. 400–440.
10. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86–95.
11. Пропп В.Я. Морфология сказки / В.Я. Пропп. – 2-е изд. – М. : Наука, 1969. – 164 с.
12. Сапогова Е.Е. Морфология и психосемиотика сказки в контексте моделирующих процессов воображения / Е.Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10–11. – С. 5–27.

ЛЕВЧЕНКО Я.Е.

ОСОБЛИВОСТІ РЕЛІГІЙНО-ЕТИЧНОГО КОМПОНЕНТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У всі часи духовність відігравала величезну роль у житті суспільства. На сьогодні проблема духовності сучасної молоді – тема, що стосується не тільки України. Численні глобальні проблеми сучасності, серед яких суперечки на ґрунті національних, політичних, конфесійних розбіжностей, пов'язані із руйнуванням традиційних норм і цінностей. При цьому одні перебувають у лоні марновірства, магізму й ідолопоклонства, інші сповідують ту чи іншу релігію або віддають перевагу атеїзму. У цій ситуації особливо нагальною стає проблема виховання майбутнього вчителя на основі православної культури в усіх формах її прояву: релігійній, ідеологічній, науковій, художній, що дає можливість більш повного й об'ємного сприймання світу, свого місця в ньому. Ані духовне, ані моральне, ані психічне життя сучасної молоді неможливо зрозуміти, якщо не враховувати релігійно-етичні погляди на особистість, саме в релігійній антропології (вчення про людину) й етиці (вчення про мораль) розкривається сутність загальнолюдських цінностей. Релігійно-етичний компонент формування особистості відіграє роль морального і світоглядного фактора підготовки майбутнього вчителя.

Сьогодні, коли світ стрімко змінюється, культурні й духовно-релігійні традиції різних народів усе інтенсивніше взаємодіють між собою. У

зв'язку із цим важливо звернутися до того, як у різних духовно-релігійних вченнях розкривається проблема людини та її особистості. Йдеться не про особисту віру в Бога й не про церковну практику, а тільки про те, як у різних релігіях розуміється проблема самої особистості. Вона як особлива тема в релігійній філософії й богослов'ї з'явилася зовсім недавно, а саме наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. У православної релігійній думці проблема людської особистості почала вперше спеціально розроблятися М.О. Бердяєвим, С.М. Булгаковим, Б.П. Вишеславцевим, Л.П. Карсавіним, В.М. Лосським, В.С. Соловйовим, С.Л. Франком та ін. Останніми роками інтерес до цієї проблеми гостро підсилюється, що підтверджують теми конференцій з антропології, проведені Православною церквою. На особливу увагу заслуговують питання, що пов'язані з існуванням у людини незмінного ядра особистості й шляхами її вдосконалення. Цим зумовлена актуальність теми статті.

Мета статті – проаналізувати релігійно-етичні погляди на проблему людини і її особистість у різних духовно-релігійних вченнях.

Наука до сьогодні не дає вичерпного пояснення тим дивним подіям, які стали раптово відбуватися незалежно одна від одної в різних точках земної кулі з VIII ст. до н. е. до I ст. н. е. Німецький філософ К. Ясперс так характеризує цей період, який назвав “осьовим часом”: “Відбувся дуже різкий поворот в історії. З'явилася людина такого типу, яка збереглась і до сьогодні... В осьовий час відбулося відкриття того, що пізніше стало називатися розумом й особистістю. У цю епоху були розроблені основні категорії, якими ми мислимо донині, закладені основи світових релігій” [7, с. 32]. Особливо дивно те, що цей процес відбувався практично синхронно в багатьох народів, котрі розділені між собою величезними просторами.

У різних частинах світу посилилася етична сторона релігії, оскільки всюди Божественне сприймалося як уособлення добра, любові, справедливості й милосердя. Не випадково всі філософські й релігійні вчення “осьового часу” висунули незалежно один від одного однакову етичну формулу, так зване “золоте правило моральності”: “Не роби іншому того, чого собі не бажаєш”. Звичайно, релігійні й філософські шукання цієї епохи були різноманітними й відрізнялися одне від одного. Але не можна не бачити і спільне, а саме те, що людина стає на шлях, який вона повинна пройти як окрема особистість, котра відповідальна перед Божественними силами за свої думки, справи й вчинки. Найбільшою мірою на розвиток людської цивілізації вплинули п'ять так званих світових релігій: буддизм, індуїзм, конфуціанство, християнство й іслам.

Китайська духовна традиція важкодоступна для розуміння. Не тільки тому, що в неї багато понять, котрі не мають близьких аналогів у європейській свідомості. Тут усе інше – сприйняття світу й людини, змісту її життя й смерті, ставлення до Божественної реальності, а сама модель світу являє собою єдність протилежностей. Символ такої моделі добре відомий: єдине коло, поділене на чорну й білу половинки із великими крапками посередині в кожній. Символічне зображення Всесвіту виглядає як коло із двома напівзігнутими половинками, що схожі на коми, чорного і білого кольору.

Чорна “кома” уособлює жіноче начало “їнь”, а біла – чоловіче – “янь”. У центрі білої “коми” є чорна крапка, а в центрі чорної – біла. Це свідчить про те, що все в природі має два начала – “їнь” і “янь”, одне не може існувати без іншого. Важливо тут те, що за певних умов “їнь” може перетворюватися в “янь” і навпаки. Не випадково в цих комах є крапки протилежних кольорів як символ зародку протилежного начала. Кожна подія, річ, явище, стан людини розглядалися з погляду взаємодії “їнь” і “янь”. Мета полягала в тому, щоб знайти гармонійну рівновагу між ними.

Дві різноспрямованих течії в китайській духовній традиції – даосизм і конфуціанство, які в іншій культурі, напевно, вступили б між собою в боротьбу, мирно співіснують і доповнюють одна одну. Це виявилось особливо чітко на прикладі їхніх учень про людину та її особистість. Проблема людини була центральною як для даосизму, так і для конфуціанства. Обидва вчення бачили в людині вінець творіння, “цілковитий плід” усіх світових сил, “щире серце світу”. Даосів більше цікавили кінцеві причини явищ, джерела життя світу й людини. Конфуція і його послідовників, навпаки, приваблював звичайний людський світ з його земними проблемами, що належало виховувати й морально вдосконалювати. Конфуціанство формувало нові “колективні уявлення”, розробляючи систему моральних наказів для кожної людини окремо й усього суспільства. Людина тут розглядалася як частина цілого. Даосизм, навпаки, прагнув виявити в людині особистість, єдину й неповторну, а тому одне із своїх завдань бачив у звільненні людини від “колективних уявлень”, якими б прекрасними вони не були [3, с. 40].

Деякі з поглядів даосів містять у собі ряд досить істотних і корисних ідей, котрі необхідно мати на увазі при аналізі проблем особистості. У даосизмі основним поняттям було Дао, так позначали безособову Божественну реальність, яку не можна ні уявляти собі в образах, ні описати словами. Загальне призначення людини в даоській традиції полягає в постійному вдосконаленні й перетворенні. На цьому шляху особистість людини виглядає як певна динаміка внутрішніх станів. Сенс і мета життя полягають у сходженні щаблями цих станів аж до вищого стану – всеосяжної повноти буття, злиття з Дао. Перша попередня умова на шляху до вдосконалення кожної людини – визволити особистісне ядро від усіх зовнішніх нашарувань культурних і соціальних умовностей, “колективних уявлень” і панівних у суспільстві стереотипів. Із цим пов’язаний початок процесу знаходження внутрішньої волі, котра слугувала одним із найважливіших критеріїв досконалості особистості в даосизмі. Щоб розкрити в собі особистісне начало, людина повинна відмітати забобони й умовності, адже особистість полягає в природності. Тому не дивно, що для даосів був неприйнятний конфуціанський ідеал “вихованої людини”, котра жорстко контролює свої емоції й свою поведінку, не допускає ані природних, ані спонтанних проявів, і точно знає, як їй “благопристойно” поводитися відповідно до кожного випадку [1, с. 57].

Якщо китайська традиція приймала цей “даний нам у відчутті” світ як благо, вчила радіти всім проявам життя й спокійно зустрічати смерть із

повною довірою до безособового, але все-таки доброго Дао, то індійська думка не приймала цей світ і вважала його місцем абсолютного зла й безпросвітнього страждання, а тому шукала порятунку від нього. Із цим пов'язане й принципово різне ставлення до проблеми особистості. Китайська традиція (у першу чергу, даосизм) бачила головну мету людини в знаходженні особистості, досягненні бажаного безсмертя. В ученнях Індії, насамперед у буддизмі, мета вбачалася в прямо протилежному, а саме в применшенні особистості з її свідомістю “я” і згубним бажанням цього “я” жити й усвідомлювати себе. Людина уявлялася зовсім не “вінцем творіння”, а істотою, що має лише деякі переваги перед тваринами й рослинами в досягненні бажаної мети – припинити жити, вирватися з кола перероджень. Стани жреців дійшли висновку, що в основі всіх видимих матеріальних явищ лежить щось нематеріальне й вічне. Вони назвали це Світовою Душею, з якої все виникає, а потім у неї ж і повертається. Цю безособову Світову Душу, з якою пов'язувалася надприродна Сила, що володіє світом, вони назвали Брахманом. Брахманом називали також представника касти жреців і текст священних книг індуїзму. Оскільки Брахман як Світова Душа присутня у всьому, людина може виявити й відчути своє “я” не тільки у своїй особистості, але в рослинах або тваринах. Тому не потрібно завдати шкоди нічому живому, цим людина завдає шкоди сама собі.

Паралельно із цим ученням брахманів виникло інше – про реінкарнацію. Воно було пов'язане з етикою, а звідси і з ідеєю справедливої нагороди на небесах за справи, здійснені в цьому світі. Привабливим у цьому вченні є опора на етику. Адже людина одержує наступне, краще повторне народження й в особливих випадках небесне блаженство, тільки якщо вона зробить достатню кількість добрих справ і буде морально досконалою. Цей принцип причинно-наслідкового зв'язку між поведінкою людини і її майбутньою долею (наступних народжень або виходу з ланцюга реінкарнацій) дістав назву карми. Вчення про реінкарнацію й карму цілком опанувало індійською думкою, але у двох учіннях – джайнізмі й буддизмі – воно стає центральною темою. Вчення про особистість впливає з нього й підпорядковане йому. На відміну від брахманів, відчужених від світу, джайністи прагнули до життя, “не заплямованого” світом. Тому в обітницях, що приносили послідовники джайнізму, головними вважалися п'ять: не заподіювати шкоди живим істотам, не вбивати жодної тварини навіть з необережності; бути щирим і не брехати; не красти; дотримуватись цнотливості (навіть мирянам); володіти обмеженою кількістю речей.

Інакше дивиться на світ й особистість у ньому буддизм. Будда говорить, що свобода душі від світу, відчуженість від нього доводиться не відмовою від мирського життя, а помірним задоволенням своїх потреб і духовною практикою. Будда створює свій метод, одним із принципів якого є рятування від реінкарнації. Відповідно до буддійського вчення, такою силою звільнення володіє моральне вдосконалення. Тому буддизм, який визнає вчення про карму, створює величну систему етики й надає моральному вигляду особистості величезного значення. Будда заперечував стабіль-

ність особистісного “я”. Він говорив, що наше внутрішнє “я” не є постійна сутність. “Ми не визнаємо наявності якої-небудь незмінної сутності або вічного принципу в людині. Життя “я” або того, що ми називаємо особистістю, триває рівно стільки, скільки триває мить свідомості”. Відомий дослідник буддизму В.О. Кожевников справедливо відзначав, що ніхто, крім буддизму, не дав настільки послідовної й детально розробленої концепції заперечення особистості як цінності і як реальності: “Навіть у релігійному відношенні особистість, як така, не мала у буддизмі самостійної цінності: істотним визнавалися не прояви її власних, конкретних особливостей, а тільки виявлення в ній стороннього ідеалу” [4, с. 137]. Водночас не можна не визнати великої заслуги буддизму у створенні високодуховної етичної системи. Її особливістю був акцент на утриманні від поганого, а не діяльна любов. У своїх основних положеннях буддизмська етика перегукувалася із брахманізмом і джайнізмом. У цілому можна зробити висновок, що буддизмське ставлення до особистості відрізняється крайньою суперечливістю. З одного боку, метою є знищення бажання продовжувати своє “я”, тобто жити й зберігати свою особистість. З іншого боку, як відзначав філософ В.С. Соловйов: “Всесвітньо-історичне значення буддизму полягає в тому, що тут уперше особистість людська стала цінуватися не тільки як член роду, касти, союзника національно-політичного, а як носій вищої свідомості, як істота, яка здатна пробудитися від обманів життєвого сну, звільнитися від ланцюгів причинності” [6, с. 285].

Три монотеїстичні релігії: іудаїзм, християнство й іслам, – які сповідали віру в Єдиного Творця й сприймали Його як Божественну Особистість, не являли собою єдиний релігійний напрям, але генетично пов’язані між собою. Іудаїзм – найдавніша з монотеїстичних релігій. Як вважають представники всіх монотеїстичних релігій, її історичні коріння ідуть від ХІХ ст. до н. е., часу життя Авраама, прабатька єврейського народу й першої людини, котра увірувала в Єдиного Бога. Через багато століть з лона іудаїзму зародилося християнство (І ст. н. е.). У VII ст. виник іслам, котрий багато чого успадкував зі Старого Завіту.

В іудаїзмі питання про людину і її особистість ставиться у взаємозв’язку з питанням про Бога і Його Божественну Особистість, тобто із самого початку встановлюються відносини між двома особистостями – людською і божественною. Бог створює людину, і тому природа людини як створеної істоти й зміст її життя визначаються Божественним задумом. Але зрозуміти, для чого Бог створив людину й що Він хоче від свого творіння – означає зрозуміти Бога як Особистість із певними задумами, планами й бажаннями. Образ Божий відображений у кожній людині й зберігається у неї як “печатка” Творця. У людину Бог Сам безпосередньо “вдихнув” душу. “І створив Господь Бог людину з праху земного, і вдихнув в людину подих життя. І стала людина душею живою”. У Біблії термін “душа” має багато значень. Часто під “душею” мається на увазі найглибше й найцінніше в людині, те духовне начало, що робить людину подібною до Бога. Також “душа” позначає людське життя і людську особистість. Слід

відзначити, що в іудаїзмі вчення про духовне начало і вчення про душу не було так розвинуте, як у християнстві. Це багато в чому пов'язане з тим, що євреї, на відміну від народів, що їх оточували, протягом багатьох століть (приблизно до II ст. до н. е.) не були схильні вірити ні в безсмертя душі, ні у винагороду в загробному житті й воскресіння мертвих. З останніх століть до нашої ери в іудаїзмі віра в Бога стала усе більше пов'язуватися з вірою в безсмертя душі й посмертну винагороду. Але навіть у наш час серед так званих неортодоксальних рабинів зберігається скептичне ставлення до життя після смерті. "Євреї не вірять у життя після смерті. Скоріше, ми живемо гарними справами, які ми робимо, і пам'яттю тих, кого залишаємо після себе" [5, с. 251]. Спираючись на ці біблійні слова, євреї вважають, що спільними зусиллями людей, які знайдуть внутрішню гармонію, покращиться земне життя. Тому досягнення внутрішньої гармонії особистості виявляється головним духовним завданням кожної людини. Таким чином, кожна особистість гідна поваги незалежно від рівня виявлення своїх позитивних якостей.

Християнська антропологія спирається, з одного боку, на старозавітну традицію, а з іншого – на грецьку філософію. Значно більший, ніж в іудаїзмі, інтерес до людини визначається вірою в Ісуса Христа як Боголюдину. У Ньому з'єднані дві природи – Божественна й людська. Тому в християнському вченні антропологія й теологія нерозривно пов'язані між собою. У християнстві Бог відкривається як Божественна Трійця в трьох Особах або Іпостасях: Бог-Батько, Бог-Син і Святий Дух. Якщо в іудаїзмі Бог – насамперед, Грозний Суддя, перед яким людина тріпотить як раб, то в християнстві "Бог є любов". Бог-Син втілюється в людину Ісуса з Назарета. Мова йде не просто про явище Бога в людському образі (це можна знайти й в інших релігіях), а про зовсім особливе з'єднання Божественної й людської природи в одній Особистості – Ісусові Христі. Бог-Святий Дух одухотворяє людину й розкриває її особистісне начало.

Звеличуючи людину, деякі батьки Церкви говорили про людину навіть як про "великий", а не про "малий" всесвіт, оскільки людина перевершує видимий світ тим, що в неї є душа й духовний вимір. Звичайно, такий погляд на людину пов'язаний з релігійним світоглядом. Але як колись, так і тепер, у релігійній або безрелігійній свідомості тільки високі духовно-моральні орієнтири здатні підняти людину й дати імпульс для її розвитку. У християнстві людина являє собою цілісне з'єднання душі й тіла. У своєму вченні про душу християнські мислителі спирались на грецьку філософію. Подібно до того, як Божественне вище людського, так і душа – вище начало в людині й вища її цінність. Вона безсмертна й не гине, відокремившись від тіла в смерті, але знову з'єднується з тілом під час воскресіння мертвих. У зв'язку із цим релігійна традиція звеличення душі людини як її головного внутрішнього надбання особливо важлива для розуміння проблеми особистості. Християнське богослов'я пов'язує особистість із "внутрішньою людиною", тобто душею.

Як висновок, слід зазначити, що в християнстві прояв особистісного начала завжди пов'язувався із праведним життям, що вважається наслідком натхнення душі. Християнство не прагне до знаходження якихось надприродних здатностей і не вважає їх надійними ознаками високодуховної особистості. Найголовніший критерій досконалості людської особистості й основний шлях її натхнення – це любов.

Виникнення ісламу пов'язане з життям і діяльністю пророка Мухаммеда (570–635 рр.). Мусульмани порівнюють його роль в історії арабського світу з роллю Мойсея в Ізраїлі, завдяки якому народ одержав Закон Божий і заповіді. Літочислення в ісламі починається не з моменту одержання пророком Мухаммедом Божественного Одкровення, а з початку його подорожі в місто Медину в 622 р. Таким чином, історично іслам виник пізніше іудаїзму й християнства, і його можна вважати наймолодшою з усіх монотеїстичних релігій. Слово “іслам” – арабське, воно означає “покірність”. Покірність Єдиному Творцеві і Його Законам становить, відповідно до мусульманських поглядів, сутність усякої істинної релігії, а отже, іслам є її загальною назвою. У людській історії цю релігію проповідували пророки, які несли людям різні Закони Божі (“Шаріати”), оскільки вважається, що кожний з таких “Шаріатів” відповідав рівню духовно-морального розвитку людства. Той “Шаріат”, що приніс пророк Мухаммед, є найдосконалішим з усіх Законів Божих. Важливо відзначити, що іслам виявився багато в чому значно ближчим до старозавітного іудаїзму, ніж християнство. Це стосується, насамперед, загального сприйняття Божественної Особистості. У Корані й Хадисах Пророка (Перекази про життя й діяльність Мухаммеда) містяться найрізноманітніші епітети Бога, всього сто Його “найкрасивіших Імен” (включаючи Ім'я Аллах). З усіх цих епітетів створюється образ Божественної Особистості, яка ні від чого не залежить, ні в чому не має потреби, нікому не зобов'язана, всемогутня, всевідаюча, всеосяжна, вічна, така, що панує над усім [2, с. 46]. Іслам й іудаїзм можна назвати релігіями Закону. Мусульманське поняття Закону (“Шаріату”) досить близьке іудаїстському. Його приписи й заборони охоплюють в ісламі, так само як і в іудаїзмі, абсолютно всі питання практичного життя. Слово “шаріат” перекладається як “дорога до водопою” й означає шлях заповідей Божих.

Таким чином, кожна дія набуває релігійного змісту і співвідноситься з тими чи іншими приписами або заборонами Закону. Не дивно, що основна увага зосереджена на питаннях Закону і їхньому трактуванні, а проблема людини відсунута на задній план. Іслам, як і всі інші монотеїстичні релігії, визнає двоєдину природу людини, що складається з тілесних і духовних начал. При цьому дух і тіло розглядаються в Корані як неподільно поєднані начала, тому що цілісність людини потрібна для щирого поклоніння Богові. В ісламі немає терміна “духовність”, тому що зовнішні вчинки благочестя (обряди й виконання заповідей) мають визначатися внутрішньою відданістю Богові. Людина мислиться як істота не тільки розумна, але й етична, для якої проблема морального вибору має безпосереднє значення для життя в цьому й потойбічному світі. Праведна поведінка особистості в

ісламі орієнтується на моральні принципи, котрі багато в чому збігаються з тими, на які вказують етичні вчення інших релігій.

Таким чином, удосконалення особистості у всіх трьох монотеїстичних релігіях пов'язане з її зростанням у любові до Бога й ближнього. І в цьому бачиться їхня принципова єдність.

Висновки. Аналіз різних релігійно-етичних учень дає змогу переконатися, що всі вони істотно відрізняються один від одного в сприйнятті Бога, світу й людини. По-різному дивляться вони й на людську особистість. Одночасно виявляється дивна подібність у їхніх етичних принципах. Всі релігійно-етичні вчення пов'язують Божественну реальність із Добром, всі в тій чи іншій формі розділяють й “золоте правило” моральності, говорять про необхідність морального вдосконалення особистості й про те, що в основі цього вдосконалення лежить любов до всього сущого. Отже, людина у всіх релігійно-етичних ученнях розуміється як істота етична й розкривається як особистість, яка має величезний духовно-моральний потенціал. Зіставлення моральних поглядів різних світових релігій свідчить про наявність базових універсальних принципів у визначенні моральної поведінки сучасної молоді. Саме релігійно-етичний аспект дає змогу в подальшому дослідженні по-новому оцінити особливості морального світоглядного фактора підготовки майбутнього вчителя.

Література

1. Антология даосской философии / [сост.: В.В. Малявин, Б.Б. Виноградский]. – М. : Клышников-Комаров и К°, 1994. – 447 с.
2. Житие пророка Мухаммеда. – Симферополь : Эра, 2002. – 99 с.
3. Кобзев А.И. Особенности философской и научной методологии в традиционном Китае / А.И. Кобзев // Этика и ритуал в традиционном Китае. – М. : Наука, 1988. – 329 с.
4. Кожевников В.А. Буддизм в сравнении с христианством / В.А. Кожевников. – М. : Изд-во М. Меркушева, 1916. – Т. 1. – 633 с.
5. Телушкин Р.И. Еврейская мудрость / Р.И. Телушкин. – М. : Феникс : Неоглори, 2009. – 816 с.
6. Соловьев В.С. Сочинения : в 2 т. / В.С. Соловьев ; [сост., общ. ред. и вступит. статьи А.Ф. Лосева, А.В. Гулыги ; примеч. С.Л. Кравца, Н.А. Кормина] ; АН СССР, Ин-т философии. – М. : Мысль, 1988. – Т. 1. – 892 с.
7. Ясперс К. Смысл и назначение истории : пер. с нем. / К. Ясперс ; [предисл. П.П. Гайденко]. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с. – (Мыслители XX века).

РЯБЧЕНКО Л.О.

УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Проблема ефективної організації пізнавальної діяльності майбутніх економістів пов'язана із комплексним вирішенням питання забезпечення ефективної самостійної роботи студентів і полягає в тому, як ефективно спрямувати пізнавальну активність студентів у напрямі їх подальшої професійної діяльності, як врахувати, з одного боку, психолого-педагогічні завдання, а з іншого – індивідуальні особливості особистості, сформувати необхідні професійні вміння та навички, що сприяють професійному становленню особистості, саморегуляції професійної діяльності, формуванню адекватної самооцінки та здатності до самокорекції.

Особливості професійної підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти розкриті у працях С. Архангельського, Н. Ничкало, С. Сисоевої та інших фахівців [1; 7; 10].

Зазначимо, що основні труднощі та суперечності виникають навколо організації самостійної пізнавальної діяльності. На думку дослідників, це питання пов'язано з професійною компетенцією педагогів, які забезпечують це завдання, вмінням враховувати цілий комплекс психолого-педагогічних факторів, що сприяють формуванню, розвитку та самореалізації майбутніх фахівців під час навчального процесу.

Комплексний підхід є передумовою ефективної організації самостійної пізнавальної діяльності. Він забезпечується, передусім, активізацією процесу пізнання при застосуванні інноваційних методів і форм особистісно орієнтованого та особистісно розвивального навчання, використанням психолого-педагогічних рекомендацій, розроблених фахівцями у сфері професійної освіти (І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, В.Г. Кремень та інші) [4; 6; 7]. Важливим чинником самостійної роботи стають мотивація студентів, їхній інтерес до навчальної дисципліни та її ролі в успіху майбутньої професійної діяльності.

Комплексне забезпечення виконання цього завдання передбачає розуміння теоретичних засад управління та контролю за якістю формування й розвитком пізнавальної діяльності особистості. Таким чином, ефективність організації та управління самостійною пізнавальною діяльністю, активністю студентів із засвоєння інформації пов'язана із цілеспрямованою організацією та управлінням засвоєнням навчальної інформації.

У зв'язку з актуальністю та важливістю вищезазначених наукових завдань виникає необхідність комплексного дослідження різноманітних психолого-педагогічних аспектів системи організації, управління й забезпечення самостійної пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів, спрямованої на формування, розвиток і застосування у педагогічній практиці різноманітних форм і методів активного навчання та інтенсифікацію навчально-пізнавальної, розумової і професійно-практичної діяльності, моделювання професійної діяльності в освітньому процесі. У зв'язку з цим актуалізується важливість застосування особистісно орієнтованого підходу для розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього спеціаліста у навчальному процесі.

Мета статті – узагальнення наукових та практичних засад управління самостійною пізнавальною діяльністю майбутніх економістів.

Ознайомлення з психолого-педагогічною літературою, яка присвячена аналізу проблеми організації ефективної пізнавальної активності, засвідчує наявність різноманітних, інколи навіть суперечливих підходів до її вирішення.

У цьому контексті недоліками професійної освіти, що виявились в умовах переходу до ринкової економіки, західні експерти вважають:

- 1) слабе стимулювання успішного навчання, відсутність потреби в академічних досягненнях (робочих місць ще зовсім недавно було достатньо всім);
- 2) слабе стимулювання інноваційних процесів в освіті;
- 3) розподіл ресурсів між навчальними закладами незалежно від попиту на випускників;

- 4) відсутність оптимального співвідношення викладачів і учнів;
- 5) велику кількість малих професійних навчальних закладів з невеликою кількістю студентів, що погіршує здатність до адаптації в умовах соціальних змін;
- 6) серйозні проблеми в методах відбору абітурієнтів (особливо в умовах появи приватної освіти);
- 7) вертикальну систему підготовки, орієнтацію на потреби галузі, що приводить до вузької спеціалізації;
- 8) стару орієнтацію на професійну стабільність [11].

Традиційні методи навчання та виховання базуються на провідній ролі педагога в навчальному процесі, тоді як студенти відіграють здебільшого пасивну роль слухачів і виконавців завдань педагогів, що не забезпечує належної якості навчання. Тому особливо гостро стоїть завдання створити систему педагогічної діяльності, яка б не тільки гарантувала належний рівень професійної підготовки, а й сприяла розвитку ділових, підприємницьких рис учнів, надавала можливості для самостійного навчання та розвитку.

На нашу думку, ефективна організація самостійної пізнавальної діяльності студентів та належне управління нею розширює їх мотиви до навчання й забезпечує істотне підвищення якості їх професійної підготовки. Організаційно-методичні основи забезпечення такої організації пізнавальної діяльності базуються на комплексі методів цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу та управління розвитком і професійною соціалізацією особистості, на стимулюванні пізнавальної діяльності й життєвої активності майбутніх спеціалістів.

Проведений огляд літературних джерел та результатів психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемам організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів економічного профілю, дає нам підстави для таких висновків.

По-перше, організація самостійної пізнавальної діяльності студентів в умовах сучасних реалій і забезпечення її належної ефективності являє собою одну з найбільш актуальних проблем педагогіки вищої школи взагалі й системи професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю зокрема. Це зумовлено істотним ускладненням умов їхньої професійної діяльності, особливо в ринковій економіці, стрімким зростанням обсягів науково-технічної інформації та обмеженістю термінів навчання.

По-друге, у традиційних дослідженнях проблеми самостійної пізнавальної активності студентів більшість фахівців керується положеннями діяльнісного підходу до організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Однак сучасна методологія її дослідження ґрунтується на системному підході, який включає визначення сутності пізнавальної діяльності, її наукові, теоретичні й методологічні засади; проектування відповідних педагогічних систем; удосконалення підготовки фахівців на цій основі; максимальне врахування психолого-педагогічних аспектів активізації навчання. При цьому визнано, що вдосконалення самостійної роботи студентів передбачає

використання міждисциплінарних підходів, інтегрованого навчання і забезпечення єдності освітньої, виховної й розвивальної функцій освіти.

По-третє, сучасний навчальний процес у вищій школі розвиває у студентів переважно виконавчі здібності, тоді як життя вимагає наявності у них творчих здібностей та інноваційного характеру мислення. Їх формування та розвиток неможливі в межах продуктивної і навіть репродуктивної діяльності під керівництвом і контролем викладача, традиційно поширених у закладах освіти. Тільки ефективна організація самостійної пізнавальної діяльності при правильно обраній конструктивній позиції педагога сприятиме формуванню творчої особистості майбутнього фахівця. Репродуктивна навчальна діяльність має замінюватися такими формами навчання, які формують уміння відчувати проблему, узагальнювати, синтезувати, розвивати здатність самостійно здобувати нові знання, оволодівати новими способами дії, генерувати ідеї та нестандартні підходи до вирішення проблемних ситуацій.

По-четверте, розвиток пізнавальної активності студентів, її перехід з одного рівня на якісно новий ґрунтується на поступовому нарощуванні елементів творчості. Дидактичними умовами цього процесу є структурування навчального матеріалу та розвиток рефлексивних здібностей, який також відбувається в процесі діяльності, що має моделювати виконання студентами майбутніх професійних функцій. Між тим сьогодні ще недостатньо досліджені системні аспекти цієї проблеми, внаслідок чого існуючі методи активізації навчально-пізнавальної діяльності використовуються безсистемно, продуктивні завдання обмежено включаються у процес навчання, недостатньо враховуються пізнавальні потреби, мотиви і цілі студентів в оволодінні професією. У першу чергу, це стосується підготовки майбутніх економістів.

Дослідження процесів розвитку пізнавальної діяльності студентів економічного профілю у системній єдності з формуванням у них професійних якостей і творчих здібностей та забезпечення належних педагогічних умов істотного підвищення ефективності навчально-виховного процесу з урахуванням психолого-педагогічних аспектів проблеми розвитку пізнавальної діяльності дають змогу дійти таких висновків.

Сучасні дослідження професійного становлення майбутнього фахівця з економіки здійснюються на основі принципів особистісно-діяльнісного підходу, забезпечення єдності потреб, мотивації й операційної сфери навчально-професійної і власне професійної діяльності особистості майбутнього фахівця. При цьому вважається загальновизнаним, що істотні резерви успішного управління процесами професійного становлення особистості студента можна розкрити на основі аналізу міжособистісних відносин у системах “викладач – студент” і “студент – студент” та формування здатності студента до самооцінки як важливого компонента його професійної самосвідомості.

Важливу функціональну й мотиваційну роль у розвитку пізнавальної діяльності студентів відіграє прищеплення їм інноваційної культури. Вона

прискорює їх інтелектуальний розвиток та аналітичні здібності, підвищує інтерес до нового, наполегливість у досягненні цілей, самостійність, незалежність і оригінальність суджень, уміння прогнозувати розвиток подій, що є вкрай необхідним у професійній діяльності економіста й менеджера. Таким чином, у процесі пізнавальної діяльності на якісно новому, творчому рівні відбувається особистісний розвиток майбутнього фахівця.

Основними психолого-педагогічними напрямками розвитку самостійної пізнавальної діяльності особистості виступають визначення й використання характерологічних особливостей студента, розкриття та розвиток творчого потенціалу, створення належних педагогічних умов для його реалізації, вибір індивідуальної траєкторії навчально-пізнавальної діяльності кожного студента та розширення його мотиваційної сфери. Найбільший вплив на ефективність організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів, управління нею та формування самостійності здійснюють професійна компетентність викладача, його високі особисті, насамперед моральні якості, достатня матеріально-технічна база закладу освіти і наявність навчально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

Для успішного досягнення визначених цілей активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів та її результативності необхідне системне застосування інноваційних педагогічних технологій, методів навчання та мотивації, які б не просто розвивали творче мислення, а від яких студент отримував би задоволення, прагнув дізнатися більше стосовно того, з чим він щойно познайомився. Іншими словами, ці методи й технології він має сприймати як шлях до самоактуалізації, до життєвого і професійного успіху та задоволення особистих потреб. Серед них важливе місце посідають різні варіанти аналізу конкретних ситуацій, що можуть виникати в процесі професійної діяльності економіста й менеджера та відомі за кордоном як кейс-технології.

Надзвичайно динамічні умови сьогодення вимагають від вищої школи підготовки справді конкурентоспроможних спеціалістів з яскраво вираженим інноваційним характером мислення. Для успішного вирішення цього завдання необхідне впровадження сучасних форм і методів навчання з чіткою його спрямованістю на підвищення якості самостійної роботи студентів. Це, у свою чергу, потребує докорінної перебудови навчального процесу і характеру діяльності викладачів. Тільки така система може забезпечити належне формування знань, умінь і навичок шляхом залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, що виявляється у самостійному пошуку ними засобів і способів ефективного вирішення поставленої проблеми, дає змогу відійти від стандартності мислення, стереотипу дій та розвиває прагнення до знань.

Саме тому організація пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів у ВНЗ є складовою проблеми забезпечення якості вищої освіти. Формування особистості студента базується на набутих у ВНЗ вміннях здійснювати самостійно пізнавальну діяльність. Сформованні вміння є результатом системного підходу до забезпечення необхідних чинників організації на-

вчально-виховного процесу для формування професійної компетенції та розвитку пізнавальних здібностей студентів під час вузівської підготовки.

Критеріями ефективності організації пізнавальної діяльності студента у ВНЗ виступають: сформована орієнтація на корисність пізнавальної діяльності (інформація має систематично використовуватись для особистісного й професійного самовдосконалення), спонукальна функція (мотивувальна, стимулювальна), а також рефлексивна функція (критичне ставлення студента до власного професійного рівня готовності до професійної діяльності).

Ефективність організації пізнавальної діяльності майбутнього спеціаліста полягає, насамперед, у формуванні потреби в переосмисленні, самовдосконаленні, переробці, аналізі, самоаналізі здобутих під час вузівської підготовки професійних знань. Це механізм критичного ставлення до рівня власної професійної готовності, розвитку готовності особистості майбутнього спеціаліста до подальшого професійного самовдосконалення.

Особливе значення в забезпеченні якості організації пізнавальної діяльності студентів відіграє професіоналізм педагогів, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності, формують особистісні та професійні компетентності майбутніх спеціалістів.

Найважливішою умовою формування професіоналізму майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі є розвиток інтересу до пізнавальної діяльності, що виступає передумовою формування професійної самосвідомості, без якої не може бути професійного зростання майбутнього спеціаліста.

Оволодіння здатністю до усвідомлення себе, високий рівень розвитку рефлексії себе є передумовами особистого зростання. Дослідження у сфері використання рефлексії в підготовці професійних кадрів дають змогу зробити висновок про її вплив на оптимізацію освітньої діяльності, розвиток творчої й пізнавальної активності студентів.

Висновки. У результаті проведеного власного дослідження ми дійшли висновку, що організацію пізнавальної діяльності студентів (рівень її забезпечення у ВНЗ) можна розглядати як системний чинник забезпечення якості вищої освіти та ефективності підготовки спеціалістів до професійної діяльності.

У процесі дослідження з'ясовано провідні завдання, які передбачають застосування комплексного підходу в процесі організації пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів у ВНЗ: комплексне і системне спрямування зусиль викладачів на розвиток професійної рефлексії студентів; проведення систематичної діагностики ефективності організації пізнавальної діяльності студентів; періодичне врахування комплексу теоретичних (психолого-педагогічних) чинників забезпечення методів та форм активного навчання; забезпечення ефективної інтенсифікації розвитку навчально-пізнавальної, розумової і професійно-практичної діяльності, послідовної орієнтації педагогів на моделювання професійної діяльності в освітньому процесі, використання міждисциплінарних підходів та кращого вітчизняного й зарубіжного досвіду при застосуванні особистісно орієнтованого підходу в процесі організації пізнавальної діяльності та розвитку особистісних і професійних якостей майбутніх спеціалістів.

Література

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособ. / С.И. Архангельский. – М. : Высшая шк., 1980. – 368 с.
2. Герасименко Л.В. Організація дидактичного вибору в навчально-пізнавальній діяльності студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка” / Л.В. Герасименко. – Х., 1998. – 16 с.
3. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови / С.Г. Заскалета // Педагогічний процес: теорія і практика. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 26–30.
4. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
5. Кравчук П.Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : спец. 22.00.06 “Соціологія духовної життя” / П.Ф. Кравчук. – М. : Московский пед. ун-т, 1992. – 32 с.
6. Кремень В.Г. Вища освіта і наука. Проблеми вищої школи / В.Г. Кремень // Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К. : Грамота, 2003. – С. 100–130.
7. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.
8. Пономарёв Я.А. Исследование творческого потенциала человека / Я.А. Пономарёв // Психологический журнал. – 1991. – № 1. – С. 18–21.
9. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В.В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
10. Сисоєва С.О. Психологія та педагогіка : підручник для студ. вищ. навч. закл. непедагогічного профілю / С.О. Сисоєва, Т.Б. Поясок. – К. : Міленіум, 2005. – 520 с.
11. Социальная психология личности в вопросах и ответах : учеб. пособ. / [под ред. проф. В.А. Лабунской]. – М. : Гардарики, 2001. – 397 с.

СТАРОВОЙТ С.М.

ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК СУЧАСНА ТЕОРІЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

В умовах переходу суспільства до ринкової економіки, характерними рисами якого є його глибока диференціація, формування нових соціальних прошарків і груп, порушення налагодженого раніше господарсько-економічного механізму, що зумовило падіння рівня виробництва, розбалансованість фінансово-кредитної і грошової систем, юридичну невідпрацьованість і відсталість законів, якими здійснюється правове регулювання процесу роздержавлення в цілому і системи національної освіти зокрема, значно зростають роль і значущість менеджменту як сучасної теорії і практики соціального управління, з яким пов'язані надії щодо визначення шляхів і засобів виходу з кризи, що сталася. Це зумовлено тим, що сама система соціального управління суспільством, його виробництвом, технікою, культурою й освітою також перебуває в кризовому стані, пов'язано з неготовністю функціонувати в умовах нових соціально-економічних реалій.

Мета статті – теоретичне обґрунтування сучасних наукових проблем і практичних завдань, пов'язаних з пошуком нових шляхів і засобів ефективного управління національною системою освіти, яка потребує всебічного і глибокого аналізу наявних теоретичних ідей і концепцій.

Термін “менеджмент” походить від англійського слова *manage*, що перекладається як “управляти”, “завідувати”, “керувати”.

Управління освітою – це цілеспрямована діяльність людей, за допомогою якої забезпечуються оптимальні умови функціонування освіти, створюється системний механізм її регулювання на загальнодержавному,

місцевому рівнях та у навчально-виховних закладах і наукових установах освіти [5]. Вивчення процесів управління освітніми закладами потребує використання знань з педагогіки, психології, філософії, економіки, фізіології, соціології, комп'ютерної грамотності та ін.

Категорія “педагогічний менеджмент” у традиційних вітчизняних довідниках і понятійно-термінологічній системі педагогічної науки до сьогодні не застосовується. Як інноваційну дефініцію її стали використовувати в психолого-педагогічній літературі лише наприкінці ХХ ст. Проте дуже часто в цій літературі вживаються поняття “управління”, “керівництво”, “адміністрування”. При цьому є багато означень названих понять, які по суті не завжди збігаються із значенням категорії “педагогічний менеджмент”.

Суттєво й те, що поняття “менеджмент” у психолого-педагогічній літературі вживається в різних словосполученнях, основними з яких є такі: “шкільний менеджмент” (М. Латипова, А. Ньомов, Т. Шамова), “менеджмент в освіті” (Н. Коломинський, В. Крижко, Є. Павлютенков), “освітній та навчальний менеджмент” (Д. Дзвінчук, В. Козаков), “педагогічний менеджмент” (В. Бондар, К. Вазіна, Г. Закорченна, В. Маслов, В. Симонов, В. Шаркунова).

Правомірність введення терміна “менеджмент” у теорію вітчизняної педагогічної науки і практики зумовлена тим, що:

1) універсальність наукових підходів і технологій, розроблених у межах теорії сучасного менеджменту, дає можливість застосувати їх у різних сферах управління, у тому числі й у сфері управління педагогічними системами, а також у різних національних середовищах;

2) понятійна ідентифікація термінів “менеджмент” та “управління” дає змогу інтегрувати світовий досвід у теорію менеджменту освіти в Україні [2].

Використання поняття “менеджмент” у педагогіці пов'язано з тим, що донедавна вся система управління у навчальному закладі професійної освіти розглядалась як створення сукупності умов, що дають змогу забезпечити його оптимальний розвиток без урахування головного – ролі людини в успішному управлінні цим процесом. При цьому, використовуючи в подальшому терміни “менеджмент сфери освіти” або “педагогічний менеджмент”, по-перше, будемо мати на увазі, що управління сферами освіти та виховання потребують пріоритетного знання законів та закономірностей цих взаємопов'язаних процесів, а по-друге, знання власне закономірностей управління. Іншими словами, директор ПШ або ректор вузу, у першу чергу, мають самі бути висококласними педагогами, а потім уже – керівниками, адміністраторами.

На основі вищесказаного спробуємо визначити поняття “педагогічний менеджмент”, використовуючи його як синонім такого поняття, як “менеджмент сфери освіти”.

Педагогічний менеджмент – це комплекс принципів і технологізованих способів управління освітнім процесом, який спрямовано на підвищення його ефективності та який здійснюється шляхом використання тво-

рчого потенціалу не тільки керівників закладів освіти, а й їх педагогів, учнів, студентів, слухачів [3; 5].

У поняття менеджменту сфери освіти також доцільно включати використання законів кібернетики як наукової основи управління педагогічними системами. Згідно з цими законами, управління педагогічним процесом потребує цілеспрямованої організації постійного контролю за ходом виконання управлінських рішень, а також безперервної корекції самого процесу в разі відхилення від запланованого перебігу та неотримання очікуваних результатів. При цьому менеджер сфери освіти обов'язково має орієнтуватися на науково обґрунтовані технології управління.

Педагогічний менеджмент як діяльнісна система містить такі структурно-функціональні компоненти, як:

- мета діяльності (запланований, очікуваний результат);
- суб'єкт діяльності (директор, ректор, їх заступники, викладачі, студенти);
- об'єкт діяльності (другий суб'єкт) – виконавець розпоряджень менеджера сфери освіти (учень, студент, заступники директора, проректори);
- зміст діяльності (навчально-пізнавальна, управлінська та інша);
- способи діяльності (методи і стиль взаємодії викладача зі студентами, керівника з викладачами й студентами та ін.) [2].

Аналіз системи управління різними типами сучасних навчальних закладів України в дослідженнях В. Бондаря, Л. Карашук, Н. Коломинського, Н. Крамаренко, В. Крижка, О. Мармази, В. Маслова, Є. Павлютенкова, Н. Шапошникової, В. Шаркунової та інших дав змогу сформулювати принципи педагогічного менеджменту, опора на які забезпечує, відповідно до думки авторів, високу якість управління педагогічними колективами та педагогічними системами в цілому.

Серед основних принципів педагогічного менеджменту, під якими розуміють фундаментальні вихідні положення, що відображають закономірності існування та розвитку конкретної педагогічної системи, виділяють такі: соціальної детермінації; гуманізації і психологізації; науковості й компетентності; інформаційної достатності; аналітичного прогнозування; оперативного регулювання; зворотного зв'язку; послідовності та перспективності; єдності централізму і демократії; стимулювання й уваги до кадрів; правової пріоритетності й законності; фінансово-економічної раціональності та ділової ініціативи [1].

Вихідними положеннями традиційної вітчизняної концепції управління освітою сьогодні є застарілі означення управління як особливого виду діяльності керівного й адміністративного характеру, що здійснюється в рамках постійно діючої цілеспрямованої системи колективної праці.

Ця концепція стримує розвиток відповідних інноваційних процесів як у сфері загальноосвітньої та професійної підготовки нового покоління, так і в системі управління ними на засадах педагогічного менеджменту.

Найбільш важливі положення нової парадигми управління українською перехідною економікою, зокрема національною системою освіти, зво-

дяться до такого: відмова від управлінського раціоналізму класичних шкіл менеджменту; використання в практиці управління досягнень теорії систем, що полегшує завдання розгляду організації в єдності її складових, нерозривно пов'язаних із зовнішнім світом; застосування в процесі управління засобів ситуаційного підходу; визнання соціальної відповідальності менеджменту як перед суспільством у цілому, так і перед колом людей, які працюють у системі освіти; орієнтація на нові умови і фактори розвитку суспільства; втілення нових принципів управління; гнучке поєднання методів ринкового регулювання з державним регулюванням соціально-економічних процесів; формування та функціонування ринкових суб'єктів господарювання як відкритих і соціально орієнтованих систем; самоврядування на всіх рівнях і перехід до поліцентричної системи господарювання; поєднання ринкових й адміністративних методів управління підприємствами, організаціями й закладами державного сектора економіки [4].

Отже, основною метою педагогічного менеджменту у сфері професійної освіти є забезпечення максимальної ефективності процесу професійної освіти людини через єдність управління заданим процесом, а також керівництва педагогами й учнями, студентами, слухачами.

Завдання педагогічного менеджменту визначаються змістом управління. У свою чергу, зміст управління – це сукупність функцій управління, до яких належать: 1) планування; 2) організація; 3) регулювання; 4) контроль; 5) облік; 6) аналіз.

До основних завдань педагогічного менеджменту можна віднести:

- у галузі прийняття та реалізації рішень: планування діяльності підлеглих на різних щаблях ієрархії закладу освіти та перебігу навчально-виховного процесу – розробка стратегії діяльності; оформлення управлінських рішень: складання відповідних планів і програм з чітким визначенням змісту роботи, строків виконання, відповідальних тощо; підготовка та прийняття управлінських рішень, інструктаж підлеглих, підбір кадрів та розподіл обов'язків відповідно до їх психологічних особливостей; з метою регулювання проведення інструктажів у ході виконання рішень та проведення зборів, нарад тощо; здійснення поточного й підсумкового контролю та обліку виконання управлінських рішень; аналіз роботи учня (студента), академічної групи, педагогів, закладу освіти згідно з ієрархією системи освіти;

- у галузі створення умов, необхідних для виконання рішень: створення сприятливого морально-психологічного клімату в педагогічному та учнівському (студентському) колективах, що сприятиме ефективному досягненню мети освіти; здійснення педагогічного та ділового спілкування в ході реалізації управлінського рішення;

- у галузі підвищення ефективності управління: розробка перспективних напрямів та відбір способів самовдосконалення, управління педагогами, учнями (студентами), навчально-виховним процесом і, відповідно, постановка нових цілей і завдань; формування індивідуального стилю діяльності менеджера, який оптимально враховуватиме всі особливості педагогічного і/або учнівського (студентського) колективу, котрим він керує [2].

Успіх у досягненні основної мети і вирішенні завдань педагогічного менеджменту залежить від ряду умов, які можна поділити на чотири групи:

1. Особистісний фактор керівника (рівень його підготовленості й професіоналізму, його цільові настанови, ціннісні орієнтації та потреби).

2. Морально-психологічний клімат у системі суб'єкт-суб'єктних відносин (стиль відносин та рівень зацікавленості у спілкуванні).

3. Часові характеристики та умови його діяльності.

4. Просторові характеристики та умови його діяльності (матеріально-технічне забезпечення, гігієнічні й естетичні умови).

Функціональну систему педагогічного менеджменту в управлінні сучасним вищим ПНЗ утворюють три головні групи функцій: за цілями управління (орієнтовні); за змістом діяльності закладу (змістові); за процесом управління ним (операційно-технологічні).

Під функцією (від лат. *function* – виконання, здійснення) педагогічного менеджменту розуміють певну діяльність, обов'язок чи роботу менеджера освіти, через яку виявляється суть зовнішніх і внутрішніх зв'язків окремої педагогічної системи з навколишнім середовищем – ринком освітніх послуг [5].

Оскільки сфера національної освіти має певну організаційну структуру, то в ній функціонують різні типи макро-, мезо- і мікропедагогічних систем. З огляду на це в сучасній психолого-педагогічній літературі, коли йдеться про педагогічний менеджмент, найчастіше виокремлюють дві педагогічні системи: мікропедагогічну систему “педагог – учень” як вихідну “клітинку” навчально-виховного процесу і цілісну педагогічну систему – “навчально-виховний заклад”. Через це розрізняють поняття “менеджер освіти”, “менеджер навчально-пізнавального процесу” і “менеджер навчально-виховного процесу”.

Менеджер освіти – це особа, яка професійно здійснює функції педагогічного менеджменту на рівні будь-якої педагогічної системи (від міністра освіти, його заступників, інспекторів відділів освіти і до окремого викладача).

Менеджер навчально-пізнавального процесу – це вчитель, вихователь, викладач, педагог, який виступає в професійній ролі суб'єкта системи управління навчально-пізнавальною діяльністю тих, кого він навчає і виховує.

Менеджер навчально-виховного процесу – це керівник закладу освіти (директор (ректор), його заступники), який виступає в професійній ролі суб'єкта системи управління навчально-виховною (педагогічною) діяльністю працівників освіти.

Предметом праці менеджера сфери освіти є діяльність керованого суб'єкта, спрямована на здобуття освіти того чи іншого виду й рівня.

Для викладача або майстра виробничого навчання – це діяльність студента щодо засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, а також здобуття певних якостей та властивостей особистості. Для ректора вузу (або директора ПШ) – це діяльність педагогів конкретного закладу освіти щодо навчання й виховання учнів, студентів, слухачів.

Продуктом праці менеджера сфери освіти є засвоєна учнями, студентами, слухачами освітня інформація, а також наявність у них певних якостей і властивостей особистості.

Результатом праці менеджера сфери освіти є зафіксований за допомогою педагогічної діагностики рівень освіченості та вихованості, рівень розвинутості об'єкта управління, тобто учнів, студентів, слухачів.

Ефективність управління процесами навчання та виховання учнів і студентів значною мірою визначається педагогічною компетентністю менеджера сфери освіти.

Розглянувши структуру компетентності педагога як систему певних знань у різних сферах та взявши за основу уявлення В.П. Симонова щодо педагогічної майстерності, можна визначити ППК як сукупність таких умінь: вирішувати завдання навчання, виховання та розвитку в їх діалектичному взаємозв'язку та єдності; враховувати вік та психологічні особливості учнів (студентів), а також рівень їх розвитку і на основі цього забезпечувати індивідуальний та диференційований підхід; привертати увагу учнів (студентів), зацікавлювати їх матеріалом, що вивчається, а також формувати стійку мотивацію учіння; уникати шаблонності у проведенні навчальних занять та виховних заходів, роблячи їх різноманітними за формою, змістом, методами проведення; досконало володіти мовою, словом – своїми “зрядками” праці; спілкуватися з учнями на гуманній та демократичній основі; поєднувати теорію й практику при викладанні навчальної дисципліни; перетворювати майбутню професію на засіб виховання учнів (студентів); критично мислити та демонструвати учням органічну єдність слів, переконань і справи; грамотно використовувати новації передової педагогічної науки і практики у своїй роботі [2].

Педагогічний менеджмент як діяльність людини базується на принципах наукового управління, враховуючи специфіку об'єкта управління у сфері освіти, оскільки у його ролі виступають: 1) педагоги та учні, студенти; 2) навчально-виховний процес.

До основних належать такі принципи діяльності менеджера сфери освіти: педагогічна спрямованість менеджменту; конкретності та діагностичності; функціональної доцільності; комплексності управлінських впливів; кооперації та розподілу управлінської праці; систематичного самовдосконалення.

Реалізація принципів педагогічного менеджменту практично здійснюється шляхом застосування різноманітних методів управління, які завжди мають бути адекватні поставленим цілям і завданням педагогічного менеджменту. У свою чергу, усі методи педагогічного менеджменту умовно можна розподілити на такі групи: методи психолого-педагогічного впливу; адміністративні методи; економічні методи; методи громадського впливу.

Серед основних критеріїв ефективності професійної праці менеджера сфери освіти виділяють: оптимальність, раціональність, конкретність мети, перспективність, актуальність, активність і самостійність.

Рівні в діяльності менеджера сфери освіти: репродуктивний – на ньому керівник обмежується збором інформації про роботу педагогів та повідомлен-

ням педагогічному колективу цієї інформації, а також того, що він знає з окремих питань методики професійного навчання та виховання; адаптивний – керівник здатний визначати суттєві моменти в роботі педагогів, концентрувати на них увагу педколективу, трансформувати отриману інформацію про роботу колективу в індивідуальні професійні особливості кожного педагога; локально-моделювальний – керівник здатний моделювати не тільки окремі аспекти педагогічної діяльності, а і працювати з педагогами з окремих питань навчально-виховного процесу; системно-моделювальний – керівник здатний моделювати системний розвиток навчально-виховного процесу в рамках актуальних проблем освіти; екстраполяційний – керівник здатний вибудовувати перед педагогічним колективом модель перспективного, випереджального розвитку освітнього закладу на основі вивчення тенденцій соціального прогресу.

Найбільшу ефективність процесу управління закладом освіти можна забезпечити за умови досягнення менеджером системно-моделювального й особливо екстраполяційного рівня управлінської діяльності.

Висновки. Педагогічний менеджмент як концепція управління освітою в умовах суспільства перехідного до ринкової економіки періоду в найбільш зрілому вигляді виявляє свою сутність на рівні функціонування навчальних закладів як теорія, методика і технологія ефективного управління педагогічними системами. Він має певну специфіку і закономірності, зумовлені особливостями його предмета, продукту й результату праці менеджера освіти. Предметом праці менеджера освіти є діяльність керованого ним суб'єкта, продуктом праці – інформація, знаряддям праці – слово, мова, мовлення. Результат праці менеджера освіти – рівень навченості, вихованості й розвитку об'єкта (другого суб'єкта) педагогічного менеджменту – учнів, студентів, слухачів.

Література

1. Маслов В. Принципи менеджменту в установах освіти / В. Маслов, В. Шаркунова // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 48.
2. 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. – С. 260–305.
3. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / [уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Нічкало]. – К. : Вища шк., 2000.
4. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З.І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – С. 194.
5. Устемиров К. Профессиональная педагогика / К. Устемиров, Н.Р. Шаметов, И.Б. Васильев ; [под ред. К. Устемирова]. – Алматы, 2005. – С. 194–265.

СТУКАЛО О.А.

СУТНІСТЬ І СКЛАДОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

У наш час викладач вищої школи має володіти високою загальною й педагогічною культурою, бути довершеним професіоналом. Професіоналізм людини в будь-якій сфері діяльності багато в чому залежить від рівня сформованості майстерності. Цей чинник особливо значущий у педагогічній діяльності. На думку К.Д. Ушинського, “усяка практична діяльність,

що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині і становлять виключні риси її природи, – це вже мистецтво. У цьому розумінні педагогіка буде, звичайно, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства – їхнє прагнення до вдосконалення у самій людській природі: не до вираження довершеності на полотні або в мармурі, а до вдосконалення самої природи людини – її душі й тіла; а вічно передуючий ідеал цього мистецтва – це довершена людина” [6, с. 193].

Педагогічна майстерність тісно переплітається із поняттям “педагогічне мистецтво”. Ці два поняття не є близькими, тому що педагогічне мистецтво – найвищий рівень прояву майстерності. Насправді зв’язок між ними більш діалектичний.

В українській енциклопедії знаходимо таке визначення поняття “мистецтво”: “Це – одна із форм суспільної свідомості, складова духовної культури людства, специфічний рід практично-духовного освоєння світу. Мистецтво зараховують до всіх форм практичної діяльності, коли вона здійснюється вміло, майстерно, вправно не лише з технологічного, але й з естетичного погляду”. Як бачимо, поняття “мистецтво” і “майстерність” взаємопов’язані: мистецтво виявляється через майстерність, а вона, у свою чергу, містить певні елементи творчої діяльності. Мистецтво пов’язане з емоційною сферою діяльності людини і спрямоване на пробудження та формування емоційних, естетичних почуттів, воно асоціюється насамперед з творчим проявом особистості. Мистецтво є способом пізнавальної діяльності індивіда у світі. Усе це більшою чи меншою мірою треба враховувати при визначенні майстерності мистецтва педагога.

Мета статті – розглянути складові педагогічної культури викладача вищого навчального закладу та виявити їх вплив на виховання особистості.

Педагогічна майстерність – це вияв високого рівня педагогічної діяльності, це досконале, творче виконання педагогами своїх професійних функцій на рівні мистецтва, у результаті чого створюються оптимальні соціально-психологічні умови для становлення особистості вихованця, забезпечення його інтелектуального та морально-духовного розвитку.

Як наукова проблема питання педагогічної майстерності постало в ХІХ ст. Дослідники педагогіки тлумачать її як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків, “синтезу наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей викладача”, комплексу властивостей особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності.

Майстерність базується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Розглядається як вияв власного “Я” у професії, як самореалізація особистості педагога в педагогічній діяльності, тому визначається як вища, творча його активність, що передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання. Така доцільність є результатом

засвоєння системи знань і уявлень про закони навчання, технології розвитку дитини, а також індивідуальні особливості педагога, його спрямованість, здібності та психофізичні дані.

До критеріїв педагогічної майстерності зараховують гуманність, науковість, педагогічну доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, оригінальність.

Педагогічна майстерність включає ряд структурних компонентів: морально-духовні цінності, професійні знання, соціально-педагогічні якості, психолого-педагогічні уміння.

Аналіз сучасного стану вихованості членів суспільства з погляду вимог всебічного гармонійного розвитку призводить до невтішних висновків. У цілому більшість населення володіє значним обсягом знань, але рівень морально-духовної вихованості не може не викликати тривоги за майбутнє суспільства. Суперечність між великим обсягом знань, новітніми технологіями і низьким рівнем моральної вихованості людей вкрай загострилася в останні роки.

Для студента особливе значення має не стільки зміст того, що говорить педагог на лекції, скільки морально-духовне багатство цього педагога, тому що крізь призму цього багатства студент бачить і сприймає все інше. Майбутній педагог має в процесі професійної підготовки оволодівати загальнолюдськими й національними морально-духовними цінностями, сформувавати в собі тверді переконання.

Важливою складовою педагогічної діяльності є її гуманістична спрямованість. Вона полягає в спрямованості діяльності педагога на особистість іншої людини, утвердження словом і ділом найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й відносин. Передбачає гуманістичний вияв його ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. Той, хто не поважає студентів, не може досягти успіху в педагогічній праці, бо тільки щира любов і глибока повага педагога до вихованців породжують відповідну любов і повагу до нього, до його ідей, поглядів, переконань, знань, які він вчить здобувати.

Вищі навчальні заклади мають наполегливо працювати над утвердженням гуманістичних принципів у стосунках педагогів з вихованцями, які потім, ставши професійними працівниками, впроваджуватимуть ідеї гуманізму у сферах соціального буття. Тому педагоги всіх рівнів, а передусім педагоги вищої школи, мають формувати в собі почуття інтелігентності. Інтелігентність – це дзеркало душі й розуму педагога, взірць до наслідування. Високе звання професора, доцента, викладача ВНЗ пов'язується з інтелектуальною і моральною довершеністю людини, з найвищим проявом професіоналізму у своїй галузі. Тому інтелігентність є головною ланкою становлення педагогічної майстерності викладача.

Чільним модулем педагогічної майстерності є професійні знання. Студенти високо цінують викладача, який володіє глибокими знаннями зі свого фаху, виявляє обізнаність зі спорідненими дисциплінами, відзначається науковою ерудованістю. Без цього немає майстерності педагога. Це

вимагає від нього наполегливої праці над собою, накопичення і систематизації нових наукових знань. Професіоналізм педагога – це сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються в людині в процесі оволодіння знаннями й довготривалої діяльності і забезпечують якісно новий, вищий рівень вирішення складних професійних завдань.

Дещо складнішою видається проблема психолого-педагогічного забезпечення діяльності викладача вищої школи. Викладацький корпус ВНЗ поповнюється випускниками університетів, академій, інститутів. Як правило, вони мають належну фахову підготовку з провідних дисциплін свого профілю. На жаль, кваліфіковані хіміки, філософи, економісти, юристи не мають відповідної підготовки з проблем педагогіки вищої школи. Вони здебільшого копіюють своїх колишніх викладачів. Становлення їхнього професіоналізму відбувається складно, часто шляхом спроб і помилок.

Педагогічний професіоналізм – уміння викладача мислити і діяти професійно. Професіоналізм охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам професії викладача; володіння необхідними засобами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на студента, а і взаємодію, співробітництво та співтворчість з ним. Для активного співробітництва зі студентами викладачеві необхідна мобілізація інтелекту, волі моральних зусиль, організаторського хисту та вмиле оперування засобами формування моральних, інтелектуальних і духовних засад у студентів. Він має володіти широким арсеналом інтелектуальних, моральних і духовних засобів, що забезпечують педагогічний вплив на студента. До інтелектуальних засобів належать кмітливність, професійне спрямування сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, виявлення та розвиток творчих здібностей студента. До моральних – віра в можливість та здібності студентів, педагогічна справедливість, вимогливість, повага до студента – все, що становить основу професійної етики викладача. Духовні засоби – основа його загальної та педагогічної культури.

Важливою передумовою становлення професіоналізму й педагогічної майстерності викладача вищої школи є наявність у нього необхідних соціально-педагогічних якостей і психолого-педагогічних умінь. Ці вміння становлять сукупність психічних особливостей викладача, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. При цьому слід звернути увагу на те, що соціально-педагогічні якості – це результат виховного впливу на особистість освітньо-виховних закладів і сім'ї. Головною здатністю, що об'єднує всі інші, є толерантність, чутливість до людини, до особистості, яка формується. З нею тісно взаємодіють комунікативність (потреба у спілкуванні, здатність легко налагоджувати контакти); перцептивні здібності (професійна проникливість, пильність, здатність сприймати і розуміти іншу людину, її психологічний стан за зовнішніми ознаками); динамізм особистості (здатність активно впливати на іншу особистість); емоційна стабільність (володіння собою, самоконтроль, саморегуляція); оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній); креативність (здатність до творчості, генерування нових

ідей, уникнення традиційних схем, оперативне вирішення проблемних ситуацій); впливовість (здатність вплинути на психічний і моральний світ студентів у певному напрямі, глибоко проникати в їх внутрішній світ).

Важливе місце в структурі професійної діяльності викладача вищої школи, у становленні його педагогічної культури, майстерності посідає такий змістовий модуль, як педагогічна техніка. До педагогічної техніки можна віднести мистецтво, майстерність та вміння. Педагогічна техніка є сукупністю раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки викладача, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи із студентом, студентським колективом відповідно до мети виховання, об'єктивних та суб'єктивних їх передумов.

Важливими вимогами педагогічної техніки є:

- мистецтво одягатися з урахуванням особливостей професійної діяльності;
- володіння своїм тілом: уміння сидіти, стояти, ходити;
- володіння мімікою та жестами;
- сформованість мовленнєвої культури: правильне професійне дихання, чітка дикція, належний темп і ритм, логічна побудова висловлювань;
- вироблення оптимального стилю в навчально-виховній діяльності;
- уміння вправно і доцільно здійснювати окремі дидактичні операції (писати на дошці, користуватися технічними й наочними засобами навчання, ставити запитання, слухати відповіді, правильно оцінювати навчальну діяльність студентів);
- здатність керувати своїм психічним станом і станом вихованців.

Висновки. Достатня сформованість у педагога названих умінь є необхідною умовою вирішення різноманітних педагогічних завдань на рівні майстерності. Компоненти педагогічної культури викладача мають велике значення для виховання обізнаної, всебічно розвинутої особистості. Багато хто вважає мистецтво виховання справою знайомою і зрозумілою, а дехто навіть легкою, хоча насправді це не так. Виховання вимагає терпіння, педагогічних навичок та глибоких знань.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації : практич. посіб. / Н.П. Волкова. – Д. : ДНУ, 2005. – 128 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
4. Педагогічна майстерність / [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1997.
5. Словник з термінології з педагогічної майстерності / [голов. ред. Н.М. Тарасевич]. – Полтава, 1995. – 64 с.
6. Ушинський К.Д. Твори : в 6 т. / К.Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1952. – Т. 1.
7. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н.А. Фоменко. – К. : Слово, 2005. – 216 с.

РОЗВИТОК ІДЕЙ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК АКТУАЛЬНА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

На сучасному етапі розвитку суспільства виникає необхідність переходу до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, спрямування її на розвиток культурного, інтелектуального, духовного потенціалу особистості. У пошуках шляхів вирішення проблем гуманізації виховання і навчання педагогічна наука звертається до різних джерел, зокрема до історії педагогіки. Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що дослідження розвитку ідей гуманізму в педагогіці привертало увагу багатьох науковців. Тому потреба систематизації і виокремлення основних напрямів дослідження означеної проблеми набуває актуальності.

Історіографія проблеми розвитку ідей гуманізму в педагогіці частково висвітлювалась у дисертаційних роботах Й. Гайди, О. Горчакової, Н. Носовець, Л. Образцової, А. Растрігіної та інших дослідників.

Мета статті – проаналізувати наукові праці, в яких розглядається розвиток ідей гуманістичної педагогіки як історико-педагогічна проблема, виокремити основні напрями її дослідження.

Вчені у галузі історії педагогіки розробляли означену проблему в трьох основних напрямках: дослідження становлення і генези вітчизняної гуманістичної педагогіки; вивчення становлення та розвитку ідей гуманізму в зарубіжній педагогіці; порівняльний аналіз здобутків гуманістичної педагогіки України та інших країн.

У період існування Радянського Союзу становлення і розвиток ідей вітчизняної гуманістичної педагогіки досліджувався в історико-педагогічних працях Н. Буганової, І. Данилової, Н. Дубініної, Т. Позняк, Н. Прокоф'євої та інших науковців. Учені віддавали перевагу висвітленню гуманістичних ідей революціонерів-демократів, хоча також досліджували (хоч і меншою мірою) розвиток ідей гуманізму в працях інших педагогів. Особливу увагу приділяли вивченню розвитку соціалістичного гуманізму в історії педагогіки.

Вивчення розвитку гуманістичної педагогіки в історичному аспекті активізувалося з початку 90-х рр. ХХ ст. Про це свідчить значна кількість наукових праць, серед яких варто виділити дисертаційне дослідження О. Горчакової, яке присвячене гуманістичній спрямованості педагогічних поглядів М.І. Пирогова. У дослідженні доведено, що основу його педагогічних переконань становили принципи, які утворює гуманістична педагогіка. Особливо цінною в дисертації є характеристика поглядів М.І. Пирогова на релігійне виховання і визначення християнського гуманізму як складової загальної гуманістичної концепції вченого.

С. Вдович у дисертації досліджувала розвиток ідей гуманної педагогіки в Західній Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.), проаналізувала педагогічний здобуток західноукраїнських освітян, громадських діячів і з'ясувала, що в означеному регіоні основними ідеями гуманної педагогіки були такі: народність, природо- і культуровідповідність, ідея вільного ви-

ховання особистості, ідея морально-правової відповідальності педагога. Досягненням дослідниці є те, що вона простежила еволюцію розвитку ідей гуманної педагогіки в Західній Україні кінця XIX – початку XX ст., розкрила їх основний зміст, а також виявила особливості боротьби авторитарних і гуманних ідей у Західній Україні досліджуваного періоду. Водночас недостатньо розроблена у дисертаційній роботі проблема впливу західно-європейських реформаторів педагогіки на становлення гуманістичних поглядів українських педагогів початку XX ст. Генезу ідей гуманізму в школах Західної України в кінці XIX – на початку XX ст. також досліджувала В. Городинська. Аналізуючи художньо-естетичний цикл предметів (спів, образотворче мистецтво, ручна праця) у школах регіону, вона з'ясувала, що він виступав основним чинником гуманізації особистості.

У дисертаційній роботі Н. Носовець досліджувала гуманістичну спрямованість системи трудового виховання молоді в педагогічній спадщині А.С.Макаренка. На особливу увагу заслуговують виділені в праці гуманістичні ідеї системи трудового виховання молоді А.С.Макаренка. На думку дослідниці, вони полягали у вірі в людину, в її доброту; у вимогливості та повазі до людини; в необхідності суб'єкт-суб'єктних відносин педагога й вихованця, відносин на основі співпраці; в необхідності розуміння і знання педагогом кожної дитини; забезпеченні індивідуалізації та диференціації праці з метою всебічного і гармонійного розвитку особистості кожного вихованця, розкритті його таланту, розвитку здібностей, задоволенні інтересів особистості; забезпеченні творчого характеру праці; здійсненні виховання і трудової діяльності особистості у згуртованому колективі; створенні умов для праці на сучасному виробництві, у колективі кваліфікованих робітників; нерозривності трудового виховання із загальним розвитком дитини; забезпеченні інтелектуалізації трудового процесу; єдності праці та багатогранності життя. Гуманістичні засади системи виховання А.С.Макаренка вивчали також Л. Грищенко, І. Зязюн, І. Козлов, М. Красовицький, В. Струманський, М. Ярмаченко. Висвітлюючи генезис гуманістичної парадигми освіти у вітчизняній педагогіці початку XX ст., М. Богуславський частково дослідив гуманізм А. Макаренка.

Гуманістичну сутність педагогіки В.О.Сухомлинського розробляли багато науковців: В. Волошина, Л. Бондар, Г. Бондаренко, С. Лобода, О. Хмизова, Л. Чумак та інші. В. Землянська, досліджуючи розвиток ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті України (друга половина XX ст.), також акцентувала увагу на гуманістичному потенціалі педагогічної системи В. Сухомлинського. Крім того, вона вивчила доробок О. Захаренка, Ш. Амонашвілі, педагогів-новаторів (Л. Дашевської, С. Лисенкової, С. Логачевської та інших). Певним досягненням дослідниці є висвітлення гуманістичної спрямованості інноваційних процесів кінця XX ст. Розвиток інноваційних ідей, на її думку, має за мету створення гуманної школи, пошук оптимального змісту, найбільш прийнятних для розвитку дитини умов і форм організації педагогічного процесу шляхом використання нових педагогічних технологій гуманістичного напрямку.

О. Норкіна у дисертації [5] здійснила аналіз передового педагогічного досвіду кращих учителів-природничників у 1979–2001 рр. і визначила періоди, тенденції та особливості розвитку гуманістично орієнтованих технологій. Також їй вдалося окреслити систему тактичних принципів гуманізації та гуманітаризації освіти, що є особливо цінним у роботі. Визначена система включає три групи принципів:

- принципи гуманітаризації: інтегрування фундаментального, історико-краєзнавчого, культурологічного, наукового змісту в предметах природничого циклу; структурування навчального матеріалу на блоки, модулі;
- принципи гуманістично-комунікативної взаємодії вчителя й учня в процесі вивчення природничих дисциплін: особистісно орієнтований підхід до особистості школяра; співпраця, співробітництво, співтворчість; диференціація навчання учнів на індивідуальну, групову та комбіновану форми;
- принципи оптимізації навчання: дидактична гра, організація навчального середовища, опора на зорову та практичну наочність.

Отже, сучасні історики педагогіки намагаються об'єктивно, використовуючи нові підходи, висвітлити раніше досліджувані проблеми розвитку ідей гуманізму в педагогічній теорії та практиці. Вони також розробляють питання, котрі залишились поза увагою радянських учених.

Поряд з вивченням історії вітчизняної гуманістичної педагогіки увагу науковців привертала проблема розвитку ідей гуманізму в історії педагогіки інших країн.

Радянські дослідники зробили незначний внесок у вивчення історії зарубіжної гуманістичної педагогіки. Ідеї гуманізму в історії педагогіки Західної Європи та Америки часто розглядались як породження дрібнобуржуазної педагогіки і висвітлювались лише критично.

Ситуація суттєво змінилася з початку 1990-х рр. Історією зарубіжної гуманістичної педагогіки стали займатись все більше вчених. Наприклад, Л. Мармураш у дисертаційному дослідженні систематизувала педагогічні погляди на проблему розвитку гуманістичної спрямованості освіти в епоху віхових культур Стародавнього світу та Середньовіччя. Вона довела, що процес навчання і виховання у визначений період спрямований на людиностановлення, станом якого є одухотворення, коли вкладається в розум корисне і божественне.

Т. Петрова у своїх наукових працях висвітлила проблему гуманізації навчально-виховного процесу в реформаторській педагогіці, дослідниця виявила причини виникнення цієї педагогічної течії, вперше обґрунтувала та визначила сутність її гуманістично спрямованих принципів. Реформаторська педагогіка також стала предметом вивчення Л. Образцової. Досліджуючи гуманістичну педагогіку Німеччини кінця XIX – початку XX ст., вона з'ясувала зміст основних напрямів розвитку реформаторської педагогіки цієї країни, проаналізувала роботу навчальних закладів, що були створені педагогами-реформаторами.

В. Ханенко у дослідженні “Проблема гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918–1939)”

проаналізував зміст, структурні елементи педагогічних систем та концепцій виховання Я. Корчака, С. Гессена, Б. Наврочинського, Б. Суходольського та Г. Ровіда.

Наукові праці Р. Валєєвої присвячені теорії та практиці гуманістичного виховання в європейській педагогіці першої половини ХХ ст. Узагальнюючи здобутки найрізноманітніших напрямів і течій гуманістичної орієнтації, вона пропонує так їх класифікувати: педоцентристські концепції (Е. Кей, Л. Гурлітт, М. Монтесорі, А. Нейл, Б. Отто); експериментальна педагогіка (А. Лай, Е. Мейман, А. Біне, О. Декром, Е. Клапаред); педагогіка особистості (Е. Лінде, Е. Вебер, Г. Шаррельман, Ф. Гансберг); соціальна педагогіка (П. Наторп). Важливим є висновок дослідниці, що, не дивлячись на деякі відмінності в пріоритетних завданнях виховання і навчання у цих течіях, в них можна виділити принципові положення, які дають підстави стверджувати про становлення нової педагогічної парадигми – гуманістичного виховання. До таких принципових положень Р. Валєєва зараховує:

- цілісний розвиток здібностей дитини;
- особистісну орієнтацію, яка передбачає вміння вихователя бачити в кожному вихованцеві унікальну особистість;
- заперечення надмірного інтелектуалізму шкільного виховання і дотримання діяльнісного підходу, коли в центр виховного процесу ставиться самостійно здобутий дитиною досвід;
- визнання головною умовою правильного виховання вивчення дитини;
- непротиставлення особистості дитини і дитячої спільноти, а намагання вирішити існуючі суперечностей;
- відмову від авторитарного стилю спілкування з дитиною;
- основна мета виховання – сприяння вільній самореалізації та самовихованню дитини.

Як бачимо, сучасні науковці активно досліджують проблему розвитку ідей гуманізму в педагогічній думці зарубіжних країн. Значний внесок у розробку означеного питання здійснили російські вчені: Р. Валєєва та Л. Образцова.

Серед сучасних історико-педагогічних досліджень варто виділити праці, в яких здійснюється порівняльний аналіз розвитку вітчизняної та зарубіжної гуманістичної педагогіки. Так, А. Растрігіна в дисертаційній роботі висвітлила гуманістичний потенціал теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. На основі порівняльного аналізу педагогічних ідей основоположників теорії вільного виховання дослідниця з'ясувала, що теоретична складова цієї педагогічної течії являла собою сукупність певною мірою автономних концепцій, об'єднаних ідейним інваріантом. Кожна із них характеризувалася своїми особливостями й різним рівнем розробленості, але у своїй основі ґрунтувалася на фундаментальних принципах вільного виховання, які притаманні і для вітчизняної, і для зарубіжної педагогіки. До інваріантних А. Растрігіна зараховує такі принципи: самоцінності особистості, принцип

абсолютної цінності дитинства, природовідповідності виховання, свободи й гармонізації впливів соціального середовища та виховання.

Й. Гайда у своєму дисертаційному дослідженні здійснила порівняльний аналіз особливостей організації виховних систем Я. Корчака та А. Макаренка. Нею виявлено, що педагогічні концепції гуманістів ґрунтуються на ідеях повноцінності та повноправності дитини, її рівності з дорослими, важливості періоду дитинства у становленні особистості. Й. Гайда довела, що виховні системи Я. Корчака та А. Макаренка є близькими по суті, за особливостями діяльності, мали подібну структуру. Це були дві схожі виховні системи, створені у різних соціальних умовах, на різних територіях, на основі різних культур. Водночас дослідниця з'ясувала, що кожна система мала й певні особливості. Так, організація життєдіяльності у корчаківському будинку сиріт передбачала активізацію участі дітей у вихованні, допомогу в пошуку шляхів формування особистості її власними зусиллями, сприяння набуттю дітьми необхідного досвіду самоорганізації власного життя, не порушуючи прав та свобод інших. Організація колективу в закладах, які очолював А.С. Макаренко, спрямовувалася на формування вміння особистості жити в соціумі й гармонійно поєднувати особисті та суспільні потреби, спрямовувати свої зусилля на їх задоволення.

Дисертація В. Кушнір присвячена порівнянню гуманістичних педагогічних ідей Я. Корчака та В. Сухомлинського. Видатні педагоги жили і творили в різний час і в різних соціальних, культурологічних умовах та національних традиціях, а в їхніх педагогічних системах є істотні відмінності. Проте дослідниці вдалося виділити спільні риси, притаманні педагогічним концепціям Я. Корчака та В. Сухомлинського. Найважливішою ідеєю гуманістичного виховання педагогів є визнання самоцінності дитячого життя. Період дитинства педагоги розглядали як самоцінну цілісну багатогранну систему, яка визначає початковий етап становлення особистості та тісно пов'язана з наступними періодами життя людини. Дитина, її інтереси та потреби в концепціях Я. Корчака та В. Сухомлинського були поставлені в центр взаємовідносин вихователя і дитини, яка розглядалася в системі цих взаємовідносин не як об'єкт, а як повноправний суб'єкт виховання. Постулат про самоцінність дитячого життя зумовив формування педагогами нових підходів до навчально-виховного процесу. Пріоритетне значення в педагогічних концепціях Я. Корчака та В. Сухомлинського надавалося соціально-педагогічному забезпеченню процесів самоактуалізації, саморозвитку, самовиявлення та самовиховання кожної підростаючої особистості, а також пошуку та застосуванню педагогічних технологій, які сприяють стимулюванню цих процесів.

Історико-педагогічні пошуки, в яких здійснюється порівняння здобутків вітчизняних та зарубіжних педагогів, є поодинокими, проте мають наукову цінність. Вони дають можливість подивитися по-іншому на відомі факти, висвітлюють маловивчені питання з історії науки.

Висновки. Гуманістична педагогіка в історичному аспекті вивчалась радянськими дослідниками, проте найбільш активно вона стала досліджуватися з початку 90-х рр. ХХ ст. Розробляючи означену проблему в трьох основних напрямках (дослідження становлення і генези вітчизняної гуманістичної педагогі-

ки; вивчення становлення та розвитку ідей гуманізму в зарубіжній педагогіці; висвітлення і порівняння досягнень гуманістичної педагогіки України та інших країн), сучасні історики педагогіки неупереджено, використовуючи нові підходи, висвітлюють раніше досліджувані проблеми становлення та розвитку ідей гуманістичної педагогіки. Їхню увагу також привернули питання, котрі не вивчалися радянськими ученими. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні витоків становлення і розвитку ідей гуманізму у вищій духовній освіті України другої половини XIX – початку XX ст.

Література

1. Гайда Й. Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка й історія педагогіки” / Й. Гайда. – К., 2004. – 20 с.
2. Горчакова О.А. Гуманістична спрямованість педагогічних поглядів М.І. Пирогова : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка й історія педагогіки” / О.А. Горчакова. – Х., 2000. – 20 с.
3. Землянська В.Ф. Розвиток ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті України (друга половина XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка й історія педагогіки” / В.Ф. Землянська. – Слов’янськ, 2004. – 186 с.
4. Носовець Н.М. Гуманістична спрямованість системи трудового виховання молоді в педагогічній спадщині А.С. Макаренка : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка й історія педагогіки” / Н.М. Носовець. – К., 2003. – 271 с.
5. Норкіна О.Ф. Гуманістично-зорієнтовані технології навчання дисциплін природничого циклу в загальноосвітній школі (кінець XX – початок XXI століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка й історія педагогіки” / О.Ф. Норкіна. – К., 2004. – 20 с.
6. Образцова Л.В. Гуманістическая педагогіка Германии конца XIX – начала XX века (1870–1933) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка й історія педагогіки” / Л.В. Образцова. – Пятигорск, 2002. – 41 с.
7. Растрігіна А.М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка й історія педагогіки” / А.М. Растрігіна. – К., 2004. – 42 с.

ТИЩЕНКО О.І.

РОЗВИТОК ПСИХІКИ У ФІЛОГЕНЕЗІ І СВІДОМІСТЬ

Розглядаючи психічний розвиток особистості, необхідно відзначити, що всі індивіди проходять ті самі стадії психічного розвитку, але проходять їх по-різному. У самому процесі розвитку, його результатах існують типологічні й індивідуальні відмінності. Вони виявляються у функціонуванні нервової системи, потребах та інтересах, здібностях і характері, особливостях розумових, емоційних, вольових процесів.

Мета статті – розглянути питання філогенезу і свідомості, умови і закони, які сприяють формуванню гармонійної особистості.

Розвиток психіки тварин відбувається в ході їхньої біологічної еволюції і підпорядковується загальним законам цього процесу. Кожен новий рівень психологічного розвитку має у своїй основі перехід до нових зовнішніх умов існування тварин і новий крок в ускладненні їхньої фізичної організації. Так, пристосування до більш складного середовища приводить до диференціації у тварин найпростішої нервової системи і спеціальних органів – органів чуття. На цій основі і виникає *елементарна сенсорна психіка* – здатність до відображення окремих властивостей середовища.

Наступна за стадією елементарної сенсорної психіки, друга стадія розвитку – *перцептивна*. Вона характеризується здатністю відображення зовнішньої об'єктивної дійсності вже не у формі окремих, елементарних властивостей предмета, а у формі відображення речей.

Перехід до цієї стадії розвитку психіки пов'язаний зі змінами в поведінці тварини. Так, наприклад, якщо тварину відокремити від їжі перешкодою, то вона, звичайно, буде обходити її, як і риби в акваріумі. Однак між описаною поведінкою риб і ссавців існує велика відмінність. Вона виражається в тому, що у риб після усунення перешкоди обхідні рухи зберігаються і зникають лише поступово, а вищі тварини в цьому випадку, зазвичай, направляються прямо до їжі. Виходить, вплив, на який спрямована дія, цих тварин, уже не зливається в них із впливом, пов'язаним з перешкодою, обидва виступають у них окремо один від одного. Цю особливу сторону діяльності, яка відповідає умовам, у яких перебуває певний предмет, що стимулює її, будемо називати операцією.

Виділення операцій, яке характеризує стадію перцептивної психіки, дає початок розвитку нової форми закріплення досвіду тварин, закріплення у формі рухових *навичок*. Іноді навичкою називають будь-які зв'язки, які виникли в індивідуальному досвіді. В.П. Протопопов експериментально довів, що рухові навички у тварин формуються з рухових елементів подолання перешкоди, а зміст навички визначається характером самої перешкоди.

При переході до стадії перцептивної психіки якісно змінюється також і сенсорна форма закріплення досвіду. У тварин вперше виникають почуттєві уявлення.

Психіка більшості ссавців залишається на стадії перцептивної психіки, однак найбільш високоорганізовані піднімаються ще на один рівень розвитку. Цей новий щабель зазвичай називають *стадією інтелекту* (чи ручного мислення).

Інтелектуальна поведінка являє собою ту вищу межу розвитку психіки, за якою починається історія розвитку психіки вже зовсім іншого, нового типу, властивого тільки людині, – людської свідомості.

Відмінність дій тварин від діяльності людини полягає в тому, що вона є інстинктивно-біологічною.

У тварин не існує стійкого об'єктивно-предметного відображення дійсності.

Ставлення тварин до себе подібних принципово такі самі, як і їхні ставлення до інших зовнішніх об'єктів. Це пояснюється тим фактом, що у тварин не існує суспільства.

Голосова поведінка тварин також є інстинктивною.

Світ навколо нас постійно змінюється, і всі прояви життя породжуються взаємодією сил природи. Живі істоти повинні вміти адаптуватися до нових умов, з адаптації до мінливості зовнішнього світу і виникає психіка. За своїм змістом психіка – це вища форма відображення об'єктивної реальності, що наявна тільки в досить високоорганізованих живих істот, які мають нервову систему.

Нервова система поділяється на центральну і периферичну. *Центральна* – це мозок (головний і спинний). *Периферична* – це нерви. Мозок і нерви складаються з нейронів – нервових клітин. Мозок має кілька частин. У хребті знаходиться спинний мозок, що регулює найпростіші рухи. Він переходить у довгастий мозок, що відає різними процесами життєзабезпечення (травлення, подиху, кровообігу). Великі півкулі керують усією психікою людини.

Мозок немовляти відрізняється від мозку дорослої людини насамперед відсутністю зв'язку між відділами. Ці зв'язки утворюються протягом життя. Окремі нервові клітини, нейрони, виконують свої функції не як ізольовані одиниці, подібно клітинам печінки чи нирок. Робота 50 млрд нейронів полягає в тому, що вони одержують сигнали від якихось інших нервових клітин і передають третім. Передавальні і приймаючі клітини об'єднані в нервові ланцюги.

В основі роботи мозку лежить *рефлекс* (від лат. відображення, тобто відповідь організму, закономірно виникає на подразнення, що йде із зовнішнього середовища чи від внутрішніх органів). Докладно аналізуючи рефлекси головного мозку людини, М. Сеченов виділив у них три ланки: початкова – зовнішнє подразнення і перетворення його органами почуттів у процес нервового збудження, передане у мозок; середня – процеси збудження і гальмування в мозку і виникнення на цій основі психічного стану (відчуття, думок, почуттів); кінцева – зовнішні рухи.

І.П. Павлов відкрив закономірності регулювання мозком взаємодії людини із зовнішнім середовищем. Сукупність поглядів І.П. Павлова на ці закономірності називають вченням про вищу нервову діяльність.

Основні положення цього вчення полягають у такому. Тварині властиві два види рефлексів: умовні і безумовні.

Умовні рефлекси не тільки набуваються в житті, а і втрачаються. Тому І.П. Павлов визначає умовний рефлекс тимчасовим нервовим зв'язком.

Умовно-рефлекторну діяльність кори великих півкуль І.П. Павлов називає сигнальною діяльністю мозку, тому що подразники зовнішнього середовища дають сигнали про те, що має для нього значення в навколишньому світі. Сигнали, які надходять у мозок, що називають предметами і явищами, що діють на органи почуттів (в результаті чого виникають відчуття, сприйняття, уявлення), І.П. Павлов називає першою сигнальною системою. Вона є і в людини, і у тварин.

Слово становить другу сигнальну систему. За допомогою слова сигнали можуть бути заміщені образами – сигналами.

І.П. Павлов назвав мозок саморегулювальною системою. Це значить, що мозок не просто відповідає на зовнішні подразники, а й контролює і регулює виконувани за його вказівкою дії. Це можливо лише в тому випадку, якщо є інформація про результат виконання дії. Зворотний зв'язок є четвертою ланкою рефлексу. Таким чином, рефлекс являє собою замкнуте кільце чи спіраль.

Основні розбіжності в роботі півкуль головного мозку людини вперше виявив американський вчений Р. Сперрі, який один раз у лікувальних цілях вирішив розсікти міжпівкульні зв'язки у хворого на епілепсію і з'ясував, що дві півкулі поведуться як два різні мозки і навіть не завжди допомагають один одному. Людина, у якої була відключена права півкуля, зберігала здатність до мовного спілкування, правильно реагувала на слова, але часто виявлялася безпомічною, коли було потрібно щось зробити з предметами чи їх зображеннями. Коли відключили ліву, а працювала права півкуля, пацієнт легко справлявся з такими завданнями, добре розбирався в живописі, музиці, орієнтувався в просторі, але втрачав здатність розуміти складні словесні конструкції, не міг складно говорити. Таким чином, півкулі головного мозку виконують різні функції: у лівій півкулі відбувається абстрактне мислення, у правій півкулі – образне.

В останні роки завдяки розвитку технічних засобів вивчення роботи головного мозку просувається дуже швидко. Дослідникам вдалося знайти методи, за допомогою яких можна аналізувати взаємодії різних структур мозку в процесі здійснення певної психічної діяльності.

Проблема розвитку психіки тварин і свідомості людини надзвичайно складна і ще мало розроблена. Психіка людини істотно відрізняється від психіки високоорганізованих тварин тим, що вона в більшості своїх проявів усвідомлена. Свідомість є вищою формою психічного відображення об'єктивної дійсності, властивою тільки людині.

Лейпцизькі психологи, спостерігаючи кімнатного павука у звичайних і експериментальних умовах, були здивовані його повною життєвою пристосованістю у звичайних умовах і повною непристосованістю в експериментальних умовах. Як тільки муха потрапила в павутину, павук, який сидів у своєму гнізді і тримав у передніх лапах нитки, що йдуть від павутини, моментально кидався на свою жертву, миттєво вбивав муху і потім ніс у гніздо, де і пожирав її. Якщо під час поїдання першої мухи з'явилася друга, то павук на деякий час припиняв пожирання першої, вбивав її, прикріплював до павутини, повертався в гніздо, докінчував першу і тільки після цього приймався за другу. Аналогічні спостереження приводили авторів XIX ст. до помилкових висновків, що тварини сприймають світ предметорозчленованим, як це робить людина.

Психіка людини дифузна, а свідомість є розчленованою й організованою структурою. Поступаючись у більшості біологічних функцій тваринам, людина має перевагу в тому, що її біологічна організація в цілому характеризується універсальною пристосованістю до різноманітних і складних форм життєдіяльності в соціальному середовищі. Проблема співвідношення соціального і біологічного є методологічною в розкритті основних питань індивідуального розвитку людини, необхідних для розуміння загальних закономірностей розвитку її психіки.

Біологія людини являє собою вищий продукт біологічної еволюції. Видові специфічні морфофізіологічні ознаки роблять її добре пристосованою до існування в складному соціальному середовищі. Незважаючи на

темпи змін, що прискорюються, умови соціального життя, людина як вид швидко пристосовується до цих умов. Людський вид зберігає внутрішні необмежені можливості прогресу за рахунок нагромадження комплексу пристосувань, що мають універсальні значення. На нейродинамічному рівні, включаючи другу сигнальну систему, людина характеризується якісно новою орієнтацією в навколишньому середовищі на основі узагальненого й абстрактного рівня відображення, який створює необмежені можливості для прогресу в пізнавальній сфері.

Психологічні ефекти соціального розвитку різноманітні і різняться за мірою складності, змістом і механізмами, а також за інтенсивністю, глибиною і стійкістю. Соціальний розвиток означає формування людини як особистості, включення її в різні системи соціальних відносин, інститутів і організацій. До найбільш складних, цілісних психологічних ефектів соціального розвитку належать характеристики особистості, такі як вищі форми мотивації, включаючи ціннісні орієнтації, інтереси, цілісні утворення структури особистості, її характер.

Процес соціального розвитку людини має багатоступінчастий характер і здійснюється протягом усього її життя в різних напрямках. Процес соціального розвитку є результатом послідовного включення людини в різні системи соціальних відносин. Поряд з факторами прямої, міжособистісної взаємодії, важливе значення має сукупність суспільних відносин. У дошкільному періоді, що є первинною, безпосередньою формою соціального розвитку, можна виділити ряд якісно різних фаз, чи етапів цього розвитку.

Перехід до свідомості являє собою початок нового, вищого етапу розвитку психіки. Свідоме відображення, на відміну від психічного відображення, властивого тваринам, – це відображення предметної дійсності окремо від наявних ставлень до неї суб'єкта. У свідомості образ дійсності не зливається з переживанням суб'єкта.

Щоб пізнати світ, оточуючі об'єкти, індивід повинен здійснювати активну діяльність щодо них. Це, зрозуміло, стосується й об'єктивних ідеальних явищ, створених людством, – мови, понять, мистецтва.

Мова слугує тим планом, на якому людство фіксує відображене ним буття і проектує свої операції. Виникає ідеальний план, що опосередковує, вивільняє дію з виняткової залежності від безпосередньої наявної ситуації. Дії людини можуть уже визначатися не тільки наявною ситуацією, а й ідеями і завданнями, що лежать за її межами, вони стають виборчими, цільовими, вольовими. Саме ці риси характеризують діяльність людини в її специфічних відмінностях від поведінки тварин.

Свідомість людини виникла і розвивалася в суспільний період її існування, історія її становлення не виходить, ймовірно, за рамки тих декількох десятків тисяч років, які відносимо до історії людського суспільства. Таким чином, свідомість є вищою інтегруючою формою психіки, що має свою структуру.

Структура свідомості – це єдність елементів цілого, їхніх зв'язків. У структурі свідомості насамперед виділяють: сукупність знань про навколишній світ і про себе. Знання – це цілісна і систематизована сукупність

понять, засвоєна людиною. Свої знання людина зберігає і збагачує за допомогою пізнавальних процесів. До цих процесів можна зарахувати відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, увагу. Порушення кожного із зазначених пізнавальних процесів призводить до розладу свідомості. Найважливішим компонентом структури свідомості є ставлення, оскільки свідомість – це не тільки відображення, а і ставлення до навколишнього. Знання і відносини людини, представлені в її свідомості, відображають не тільки навколишній світ, а й самого свідомого суб'єкта. Усвідомлення самого себе як істоти, що усвідомлює світ і змінює його, – це самосвідомість, що є четвертим компонентом свідомості.

На сучасному етапі історії свідомість людей продовжує розвиватися. Основним напрямом подальшого розвитку людської свідомості стає розширення сфери усвідомлюваного людиною в собі і навколишньому світі. Це, у свою чергу, пов'язано з удосконалюванням матеріального і духовного виробництва, тобто соціально-економічні перетворення, що почалися у світі, згодом повинні переростати в культурно-моральні.

Людина народжується і живе в оточенні людей, у світі предметів, створених людиною, у яких зафіксований досвід суспільної практики людства. Цей досвід людина здобуває при народженні і відразу після народження вступає у взаємодію з ним. Розвиток людини і є процесом оволодіння цим досвідом, являє собою онтогенетичне, тобто індивідуальне її становлення.

У власне психічному розвитку кількісні зміни виражаються в збільшенні з віком умінь, навичок, знань, кола уявлень, словникового запасу, швидкості реакції, обсягу уваги, що приводять до якісної перебудови психічного досвіду людини, удосконалення структури психіки.

Нові властивості, що виникають у психічному розвитку індивіда, являють собою складну динамічну структурну організацію. Структурність виражається в змістовній (система уявлень і понять про реальну дійсність, що складається в особистості), в операціональній (система дій і операцій, за допомогою яких здобуваються знання і застосовуються в діяльності) і мотиваційної (комплекс потреб, інтересів, перспектив) сторонах психічного розвитку людини.

Психічний розвиток в онтогенезі не означає, що розвиток йде прямолінійно. За даними досліджень (Л.С. Вигодський, Г.С. Костюк), у ньому спостерігається ніби повернення до більш ранніх станів, своєрідне повторення, але вже на вищому рівні, на основі нових утворень, сформованих у взаємодії індивіда із соціальним середовищем. Наприклад, бажання самостійності в дітей виявляється в неслухняності, у дорослих воно набуває іншого змісту і форми залежно від їхніх індивідуальних особливостей і умов життя та виховання.

Висновки. Отже, знання умов і законів психічного розвитку особистості сприяє успішному формуванню гармонійно розвинутої особистості з творчим ставленням до праці.

Література

1. Бех І.Д. Закономірності сучасного виховного процесу / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. – 2004. – № 1.
2. Головінський І.З. Педагогічна психологія : навч. посіб. / І.З. Головінський. – К. : Аконті, 2003. – 288 с.
3. Подоляк А.І. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрів і аспірантів / А.І. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.
4. Щербань П.Н. Українська національна ідея і сучасні проблеми виховання студентської молоді / П.Н. Щербань // Вища школа. – 2005. – № 4.

ТКАЧЕНКО Л.П.

РИТОРИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛІТЕРАТУРНИХ ПАМ'ЯТОК КИЇВСЬКОЇ РУСІ

Розробка концепції риторичної взаємодії вкрай необхідна сучасному українському суспільству. Однак вона неможлива без ґрунтовного вивчення риторичної спадщини минулого. Одним з малодосліджених аспектів є вивчення риторичного потенціалу літературних пам'яток.

Літературні пам'ятки Київської Русі – не лише унікальна скарбниця українського слова, а й багатий матеріал для дослідження. Зокрема, вони аналізувалися в руслі історії української літератури (П. Білоус, М. Грушевський, І. Єрьомін, Д. Лихачов, П. Толочко, Д. Чижевський), культурології (С. Єфремов, Є. Маланюк, О. Мишанич), філософії (В. Горський, Л. Ушкалов, Л. Федорчук) та інших галузях науки. Останнім часом актуалізувалася риторична проблематика досліджень.

Мета статті полягає в аналізі риторичного потенціалу літературних пам'яток Київської Русі, у визначенні основних риторичних традицій, які заклали основи розвитку красномовства в Україні.

Літературні пам'ятки давньоруського суспільства дають змогу зрозуміти тогочасні політичні та соціальні прагнення. Особливо цінними є для нас перекладні джерела. Дослідниця О. Сліпушко зазначає: “Перекладна література Київської Русі є унікальною площиною, у контексті якої відбувається синтез історичного і художнього елементів, оскільки репрезентує процес засвоєння та адаптації руською традицією тих творів світової літератури, які відповідали інтересам тогочасного історичного періоду. Це була література, яка по-своєму оцінила і пояснила давні літературні пам'ятки, змусила їх працювати на свою епоху” [3, с. 10]. Ми розглянемо світську перекладну літературу означеної доби, яка, на нашу думку, несла в собі значний риторичний потенціал.

До світської перекладної літератури належать наукові праці, історичні твори, повісті, вірші, збірки афоризмів. На думку Д. Чижевського, “світськість перекладної... літератури є лише релятивна. В X–XI ст. настільки сильне було загальне переконання, що повна гармонія між релігією та іншими сферами духовного життя існує та повинна існувати, що для розв'язання більшості питань достатньо було послатися на віронауку та її джерело – Св. Письмо” [4, с. 172]. Переклад і осмислення цих творів давньоруськими книжниками становлять систему суспільних, наукових, геог-

рафічних, природничих та естетичних уявлень, характерних для перехідного періоду від язичництва до християнства, тобто для часу, коли формувалася нова суспільна свідомість, світогляд, позначений впливом нової державної релігії – християнства.

Найбільшою популярністю користувалися і мали вагомий вплив на формування естетичної свідомості та суспільно-політичних уподобань наших предків, їхніх наукових знань і уявлень “Шестодневи”, “Фізіолог” і твори енциклопедичного характеру – Ізборники, “Бджола”.

“Шестодневи” – це популярні у візантійсько-слов’янській літературі твори, які пояснюють християнську версію походження світу. Д. Чижевський назвав “Шестодневи” викладом “природознавства в формі коментарю до шести днів творення світу”. Отже, в основі “Шестодневів” – популярна, певною мірою відповідна панівним суспільним настроям літературно-художня розповідь про шість днів творення світу Богом, звідки й походить назва подібних творів. Ця розповідь і є тим ґрунтом, з якого виростають коментарі суспільного, філософського, богословського і природничо-наукового характеру.

Історія світової літератури знає чотири найбільш відомих “Шестодневів”: “Бесіди на Шестоднев” Василя Великого (IV ст.), “Шість слів про сотворіння світу” Северіана, єпископа Гавальського (V ст.), “Похвала Богу про сотворіння всієї тварі” Георгія Пісіда (VII ст.), “Шестоднев” Івана Екзарха Болгарського (X ст.).

“Бесіди на Шестоднев” Василя Великого складаються з дев’яти бесід, кожна з яких присвячена окремій темі. Так, перша бесіда – це коментар до слів Біблії: “Спочатку Бог сотворив небо і землю”. Друга бесіда присвячена біблійному вислову: “Земля була невидима і невлаштована”. Бесіди третя–дев’ята присвячені походженню і виникненню окремих елементів природи: землі, води, рослин, небесних світил, плазунів, птахів, тварин. Крім того, цей “Шестоднев” містить численні повчальні моменти.

Праця “Шість слів про сотворіння світу” Северіана, єпископа Гавальського, яка ще приписується Іванові Золотоусту, – це проста переробка твору Василя Великого. Особливо цікавим є твір Георгія Пісіда “Похвала Богу про сотворіння всієї тварі”. Георгій Пісід був дяконом Софійської церкви в Константинополі й близькою до імператора Гераклія людиною. У VII ст. він написав віршовану поему – “Шестоднев”, за майстерністю виконання її ставили поряд із творами Софокла та Еврипіда, що свідчить про наслідування античних риторичних традицій.

Найвідомішими в Київській Русі були “Шестодневи” Василя Великого та Івана Екзарха Болгарського. Іван Екзарх Болгарський – болгарський письменник і перекладач кінця IX – початку X ст. Він переклав “Богословіє” і “Філософію” Івана Дамаскіна, написав “Слово на Вознесіння господа нашого Ісуса Христа”.

“Шестоднев” Івана Екзарха Болгарського є синтезом компілятивних та власне авторських частин. Компілятивні частини “Шестодневу” Івана Екзарха Болгарського – це переклад-аплікація зі значними скороченнями

та адаптуванням до нових історичних умов “Шестодневу” Василя Великого, Северіана Гавальського, а також окремих місць із творів отців церкви (Григорія Богослова, Григорія Ниського, Івана Дамаскина, Теодорита Крисського). Компілятивні частини становлять також уривки із творів Арістотеля, Парменіда, Демокріта, Діогена, Фалеса, Платона, які показували зразки красномовства, доводили важливість риторичного впливу на душу людини. “Шестодневи” – це не лише розповіді про шість днів сотворіння світу Богом та коментар до них, а й виклад суспільних, наукових, філософських, естетичних уявлень їхніх авторів та цілої епохи. “Шестодневи” пронизані духом та ідеологією християнства, їхнє завдання – формувати новий світогляд християнської держави. На нашу думку, саме вони заклали основи розвитку на Русі гомілетики – християнської проповіді.

“Фізіолог” користувався серед давньоруських книжників особливою популярністю. Створений він був в Александрії між II і IV ст. Як головний твір символічної зоології “Фізіолог” поширювався в різних європейських і східних країнах. Символізм “Фізіолога” був популярним засобом для репрезентації християнського світогляду, вираження ідеології, котрої вимагала християнська церква. “Фізіолог” – це популярна зоологія, але водночас теологічний твір, що в алегорично-символічній формі викладає важливі положення християнської науки й, описуючи справжні та вигадані прикмети звірів, подає зразки для наслідування і повчання. Це своєрідний збірник відомостей про звірів, птахів, комах, риб, дерева, каміння тощо. Ці відомості, що черпалися з Біблії, творів античних і східних письменників, переважно фантастичні, були опрацьовані християнськими письменниками і доповнені символічним тлумаченням відповідно до християнського світогляду. Кожна стаття “Фізіолога”, присвячена окремому звіру, птаху тощо, поділяється на дві частини: в одній описуються його реальні властивості, а в другій викладаються символічні тлумачення і вводиться певна морально-дидактична думка. Авторами “Фізіолога” називали знаменитих отців церкви – Василя Великого, Івана Золотоуста, Амвросія, Ієроніма. Приблизно у V ст. було здійснено переклади цього трактату латинською, сирійською, ефіопською мовами. Пізніше з’явилися слов’янські списки “Фізіолога”, відомі й давньоруським книжникам.

Ізборник 1073 р. (Збірник Святослава 1073 р.) є однією з найдавніших датованих давньоукраїнських збірок енциклопедичного характеру, що призначалася для читання освіченими людьми з вищих верств суспільства. Ця своєрідна давня енциклопедія містить близько 380 статей щонайменше 40 авторів. Ізборник 1073 р. – це давньоруська хрестоматія зі світової літератури, книга для читання, навчання і виховання, розрахована на широке коло читачів. Вона містить відомості з богослов’я, філософії, історії, медицини, біології, географії, астрології та багатьох інших галузей знання. Найбільша частина Ізборника – “Відповіді Анастасія Синаїта” – широкий звід виписок із біблійних книг і творів найавторитетніших візантійських богословів та проповідників. Книга була знайдена ученими К. Калайдовичем і П. Строевим у червні 1817 р. у Воскресенському монастирі. Традиційною є

версія про те, що збірку, яку ми знаємо як Ізборник 1073 р., було перекладено у X ст. для болгарського царя Симеона. Водночас існує й інша версія, згідно з якою книгу перекладали з грецької мови безпосередньо київські книжники.

Більшість учених схиляються до думки, що цей збірник царя Симеона був вивезений із Преслави на Русь під час другого болгарського походу Святослава (969–971 рр.). Пізніше на Русі з'явилися нові списки твору. Найдавнішим є Воскресенський список 1073 р. Цей рукопис містить 383 статті. Створений він був дяком Йоанном для київського князя Святослава Ярославича (1027–1076), сина Ярослава Мудрого. Нині, коли говорять про Ізборник Симеона – Святослава, йдеться про список 1073 р. Усього списків пам'ятки близько 20. С. Шевирьов у праці “Поїздка у Кирило-Білозерський монастир...” (М., 1850) довів, що під час переписування болгарського оригіналу похвала Симеону була переприсвячена київському князю, ймовірно, що спочатку Ізяславу, а потім Святославу, який змінив свого брата на великому київському столі 1073 р., і його ім'я було написано в тексті Похвали на підскобленому місці. Сам текст похвали залишився майже незмінним [4, с. 62]. Своєрідна добірка мала цілком конкретну мету: дати пояснення широкому колу читачів, необізнаних у тонкощах догматики і богослов'я, основних істин християнського віровчення, запобігти непорозумінням, які могли виникнути при читанні книг Нового і Старого Заповітів, викласти основи розуміння деяких закономірностей світобудови. Інакше кажучи, “ввести новопросвічених християн у коло ідей та уявлень, пов'язаних із прийнятою ними вірою, а головне – у досить короткій і легкій формі допомогти їм освоїти певний рівень просвіти, який наблизив би їх до візантійської освіченості” [2, с. 31].

Варто виділити статтю Георгія Хуровського (Хуровоска) в Ізборнику 1073 р., яку в історії південнослов'янської писемності називають текстом, “без якого неможливо характеризувати початковий етап складання системи спеціальних слів, специфічних для області, що називається поетикою” [1, с. 17]. Трактат Г. Хуровського – це твір, який показує результати тривалого розвитку античної та візантійської літератур через їх конкретні твори і практику художнього використання слова в Біблії. Стаття під назвою “Про образи” подає тлумачення не священних текстів, а поетичних форм. Зокрема, тут проаналізовано понад 27 категорій: фігура; алегорія; метафора; катахрезис; металепис; хипербатон; анастрофа, чи інверсія; синекдоха; силепсис; ономотопея; пепименон; антономазія; метономазія; антифразис; перифразис; еліпсис; плеоназм; екзоха; гіпербола; енігма; парабола; антаподосис; просопопея; парадигма; іронія; сарказмос; азеїзм; гістерологія.

Порівнюючи Ізборники 1073 та 1076 рр., учені дійшли висновку, що Ізборник 1073 р. може бути майже повністю зведений до візантійсько-грецького архетипу. Натомість Ізборник 1076 р., очевидно, був складений уже на слов'янському ґрунті; до цього часу з повною достовірністю можуть бути зведені до грецьких оригіналів тільки близько половини вміщених у ньому статей, і при цьому багато використаних у ньому джерел існу-

вало вже не грецькою, а слов'янськими мовами [4, с. 78]. Залежність текстів Ізборника 1076 р. від їхніх болгарських оригіналів лише опосередкована. М. Попов, а пізніше більш детально І. Будовниць [3, с. 20] запропонували гіпотезу про руський, оригінальний характер пам'ятки.

Наприкінці рукопису Ізборника 1076 р. міститься запис: “Закінчено цю книгу рукою грішного Йоанна. Вибрано з багатьох книг княжих”. На основі цього запису можемо говорити про те, що книгу було переписано в Києві за редакцією Йоанна, ігумена Печерського. Очевидно, саме цей давньоруський книжник добирав тексти відповідно до тогочасних політичних і суспільних орієнтацій та культурно-естетичних смаків своїх співвітчизників. Русь вимагала книги, де читач міг знайти відповідь на питання: “Як жити людині?”. Йоанн користувався цим принципом як визначальним і формував свою “хрестоматію” так, щоб вона сприяла духовному зростанню читачів, формуванню їхньої етичної свідомості.

Ізборник 1076 р. складається з таких частин: три повчання батьків дітям (“Слово одного батька до свого сина” і “Повчання дітям” Ксенофонта та Святої Теодори); “Атанасієві відповіді”, завданням яких є пояснення важких місць Св. Письма; оповідання про “Милостивого Созомена”; різні сентенції, речення, прислів'я, згруповані за темами. Як бачимо, література Київської Русі прагнула дати читачеві не лише можливість пізнання, а і спонукала до аналізу прочитаного, роздумів, давала зразки, за якими можна було б будувати власні виступи.

“Бджола” – антологія афоризмів і прислів'їв із Біблії, творів євангелістів, отців церкви, апостолів, античних письменників та філософів (Плутарха, Демокріта, Сократа, Менандра, Евріпіда), укладених за тематичним принципом: добродійне життя, правда, цнотливість, мужність, дружба, злоба, доброчинність, брехня, наклеп, влада і князювання, смерть, краса, навчання, душа та ін. Збірка велика за обсягом. Вона містить понад 70 розділів (“слів”), а також близько 2,5 тис. висловів. Цікаво, що висловлювання в кожному розділі розміщені не хаотично, а за строгою ієрархією. Спочатку подана християнська частина, яку становлять афоризми з Біблії та отців церкви. Потім так звана поганська частина – афоризми зі збірників Стовея, Мосхіона, Менандра, зі творів Есхіла, Евріпіда, Софокла, Геродота, Демосфена, Фулідіда, Демокріта, Піфагора, Ксенофонта, Діогена, Платона, Арістотеля, Плутраха, Сократа та ін. Призначення цих цитат – дати відповідь на запитання: як жити в цьому світі?

Наприклад, у Слові 5 “Про правду” спочатку подається цитата з Євангелія: “Блаженні голодні та спрагли правди, бо вони наситяться”, потім вислови Соломона: “Хто копає яму для ближніх своїх, упаде в неї. Хто камінь кидає на друга, в себе кидає”, Піфагора: “Більш страждає катований пристрастями й совістю, як кого скривдив, ніж побитий на тілі і шматований”.

Протягом XII–XVII ст. “Бджола” була улюбленою книгою для читання, її цитували письменники, філософи, державні діячі. Про широку популярність свідчить величезна кількість рукописних списків, що зберігаються в книгосховищах України та Росії.

Особливою популярністю користувалися перекладні історичні твори. Руські книжники знали й активно використовували твір візантійського письменника VI ст. Козьми Індикоплава (той, хто був в Індії) “Християнська топографія”. Це своєрідна географічна енциклопедія, що містить реальні й фантастичні відомості про Індію, Китай. Купець Козьма близько 530 р. здійснив подорож у Єгипет, Ефіопію, Аравію, а його описи Індії, як стверджують науковці, написані на основі чужих джерел. Твір складається з 12 частин (“слів”, глав), які є роздумами автора про Всесвіт. Наприклад, Козьма стверджує, що Земля – плоска, разом із небом вона нагадує величезну кімнату з високою стелею. Небо, яке ми бачимо, – то вода, а над ним ще є невидиме небо. Рух світил – то робота ангелів. Так автор уявляє Всесвіт.

Світову історію наші предки знали у викладі візантійських істориків Іоанна Малали (із сирійської– проповідник) та Георгія Амартола (з грец. – грішник). Їхні хроніки – твори, які знаходяться на межі історіографії та белетристики. Історичний матеріал у них покликаний підтверджувати християнські принципи життя, проголошувати певні цінності.

Хроніка Іоанна Малали складається з 18 книг, які репрезентують історію людства від Адама і Єви до історії Ассиро-Вавилонії, Єгипту, Персії, Греції, Риму, Візантії. У 1-й, 2-й, 4-й і 5-й книгах описуються античні міфи та історія Троянської війни. Далі йдеться про східних царів, про Рим і Візантію до часів імператора Юстиніана (VI ст.). Хроніка Малали цікава тим, що надавала нашим предкам відомості про античну міфологію, містила детальні описи історії Ромула і Рема, картини з життя візантійських імператорів.

Хроніка Георгія Амартола складається з чотирьох частин. Перша містить опис подій від Адама і Єви до смерті Олександра Македонського, друга частина – це історія євреїв, третя – історія Римської імперії, четверта – політична історія Візантії IX–X ст. Твір наповнений різними богословськими роздумами, зокрема, детальними згадками про церковні собори, єресі, різні течії візантійської церкви. “Хроніка” Амартола побутувала в окремих списках. Із часом вона стала частиною великого хронографічного зводу XIII–XIV ст. під назвою “Літописець еллінський і римський”. Обидва історичні твори використовували давньоруські літописці.

Приблизно на початку XII ст. на Русь прийшла “Історія Юдейської війни” Йосифа Флавія, написана у 75–79 рр. Твір відомий і під іншими назвами – “Про розорення Єрусалиму”, “Юдейська війна”. Це – белетризована історична хроніка боротьби Іудеї з Римом, що тривала протягом століть до зруйнування Єрусалима військом римського імператора Тита. Автор брав участь у повстанні Іудеї проти Риму, але перейшов на сторону римлян й отримав право на фамільне прізвище імператорів – Флавій. “Історія” складається із семи книг-“слів”. У перших двох описано історію Іудеї, у третій–шостій книгах ідеться про придушення повстання Веспасіаном і Титом, у сьомій книзі змальовано їхній тріумф у Римі. Твір має яскраві літературні та публіцистичні ознаки. Довершеними є промови головних героїв, їхні діалоги, а також описи природи, міст Іудеї, битв. “Історія” написана римованим складом, наповнена яскравими епітетами й метафорами.

Висновки. Таким чином, літературні пам'ятки Київської Русі, зокрема світська наукова література, свідчать про великий риторичний потенціал тогочасного суспільства. Саме відомі наукові твори і їх вплив на свідомість давньоруських книжників заклали основи розвитку красномовства в Україні, створили цікаву картину діалогу між світом людей, суспільством і природою. Пам'ятки містять вагомий морально-виховний потенціал, який створив українську риторичну традицію словом впливати на душу і серце людини.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні риторичної спадщини подвижників християнства на Русі.

Література

1. Грушевський М. Історія української літератури : в 6 т. / М. Грушевський. – К. : Либідь, 1993. – Т. 2. – 264 с.
2. Маланюк Є. Нариси з історії нашої культури / Є. Маланюк. – К. : Вища школа, 1992. – 384 с.
3. Сліпушко О. Література Київської Русі : нариси / О. Сліпушко. – К. : Ред. загальнопед. газети, 2005. – 112 с.
4. Чижевський Д. Історія української літератури / Д. Чижевський. – Тернопіль, 1994. – 427 с.

ТРОФІМУК К.В.

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ

Сучасний етап розвитку Української держави, процеси глобалізації, докорінні зміни в соціально-економічному та духовному її розвитку засвідчують зростаючу роль сфери туризму. Ця галузь тісно пов'язує економічні, політичні та професійні напрями розвитку суспільства. Досвід багатьох держав світу доводить, що туризм є важливою сферою суспільного розвитку, має велике значення для економіки країн та формування гармонійної особистості тощо.

Зростання ролі вільного часу та відпочинку для розвитку людини вимагає підготовки фахівців з туризму, які успішно будуть поєднувати теоретичні знання та практичні вміння висококваліфікованого працівника.

Сьогодні галузі туризму необхідні фахівці, які б змогли працювати творчо та самостійно, при цьому генеруючи компетентні нововведення, свіжі ідеї та пропозиції, демонструючи готовність успішно реалізовувати їх в умовах конкуренції. Як зазначає Л.В. Козак, “аналіз стану професійної підготовки фахівців з туризму свідчить про невідповідність їх практичної підготовки вимогам працедавців, а саме: недостатнє вміння позитивно вирішувати конфліктні ситуації; невпевненість у здійсненні професійних дій; недостатньо вмінь розробляти екскурсійні та туристичні маршрути” [3, с. 68]. Отже, зростають вимоги до особистісних та професійно значущих якостей фахівця, що відображають професійну компетентність, забезпечують конкурентоспроможність на ринку праці, сприяють професійній самореалізації та кар'єрному зростанню.

Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців для галузі туризму ґрунтовно досліджували Є. Алілуйко, С. Байлік, В. Данильчук, І. Зорін, В. Квартальнов, В. Федорченко, Н. Фоменко.

Мета статті – проаналізувати основні вимоги до професійної підготовки фахівців з туризму.

Важливим завданням сьогодення є підвищення якості освіти працівників сфери туризму, забезпечення її мобільності та привабливості на ринку праці, що вимагає подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Як наголошує Г. Цехмістрова, “в жодній галузі індустрії, крім туризму, немає такої кількості працівників, які постійно перебувають у безпосередніх контактах зі споживачами її продукції. Тому людський фактор, особистісний капітал – кваліфікація, досвід, інтелект, моральна відповідальність, толерантність, ввічливість, сумлінне ставлення до своєї роботи в туризмі – посідають домінуючу позицію і відіграють кардинальну роль” [7, с. 68]. Отже, головним завданням навчальних закладів є підготовка конкурентоспроможних спеціалістів, які б відповідали особливостям галузі, володіли підприємницькими навичками та вміннями працювати творчо та ініціативно.

Н. Фоменко вважає, “що підготовка працівників для туризму як культурний феномен, соціальне явище та освітня мета, система має державно-суспільну цінність, визначає провідні принципи освітньої політики в інтересах людини, суспільства, країни. Підготовка працівників для галузі як система, що на сьогодні формується в Україні, має прогресивно-поступальне, еволюційне спрямування” [6, с. 85].

А. Чудновський наголошує, що люди є чинником, який визначає характер індустрії туризму, реальна ситуація показує, що організації індустрії туризму діють не на основі логіки, а згідно з переконаннями людей, які перебувають у певному культурному й історичному контексті, тобто організації управляються не стільки за допомогою систем і технологій, скільки суб’єктивно – це робить людина, яка йде своїм шляхом, керуючись інстинктами й емоціями [8, с. 154]. Автор вважає, що для того, щоб дії були ефективні, необхідно не лише готувати конкретного фахівця, а й формувати і розвивати в ньому необхідні якості. Процес навчання може відбуватися у вищому навчальному закладі, в організації і за її межами, у своїй країні і за кордоном. Це може бути навчання, передача досвіду, тренінг, спостереження – головне, щоб цей процес не переривався впродовж активного періоду життя [8, с. 155].

До основних характеристик сучасної моделі спеціаліста галузі туризму зараховують психологічні, психомоторні компоненти, професійні вміння та навички, теоретичні знання з дисциплін туристичного змісту і вміння їх використовувати на практиці. Обов’язковими компонентами в останній час є володіння декількома іноземними мовами і сучасними комп’ютерними технологіями.

До системи теоретичних знань, якими повинні володіти майбутні фахівці з туризму, належать знання:

- законів економічного розвитку туристичної галузі України та світу;
- форм, методів, засобів аналізу, новітніх технологічних процесів, циклів та операцій для забезпечення ефективного виробництва та споживання туристичних послуг відповідно до сучасних міжнародних стандартів якості;

- принципів, засобів і методів туризму, які дають можливість бути конкурентоспроможними на ринку праці;
- особливостей культури, традицій, етикету та етнічних особливостей народів світу;
- законів взаємодії відносин у системі “людина – людина”, які розкривають властивості особистості як майбутнього фахівця з туризму, так і клієнтів, з якими потрібно постійно спілкуватися;
- української та двох іноземних мов на рівні ділового спілкування.

Комунікативний компонент включає оволодіння фахівцем з туризму прийомами спілкування з клієнтами та співробітниками, сучасними технологіями ведення ділових переговорів з працівниками суміжних підприємств з туризму (підприємства, які надають транспортні послуги, виробляють і реалізують турпродукт, промислові підприємства, підприємства торгівлі та сфери організації дозвілля).

Г. Бухарова та Л. Старикова стверджують, що професійна освіта передбачає формування особистості, що здатна до ефективної самореалізації у сфері майбутньої професійної діяльності, до здійснення і виконання повного спектра професійних функцій [2, с. 269].

Дж. Уокер виокремлює основні риси фахівців, які постійно контактують з клієнтами: навченість, пунктуальність, товариськість, сумлінність, ініціативність, охайність, зацікавленість, артистизм, здоров'я, обґрунтованість [5, с. 426].

Наказом Держтурадміністрації України від 16.03.2004 р. № 19 (ст. 18) визначено: “Персонал, який бере безпосередню участь у прийманні та обслуговуванні споживачів, повинен мати відповідну професійну підготовку, володіти іноземними мовами, дотримуватись правил службового етикету (бути ввічливим, люб'язним, мати охайний вигляд...)”.

Останнім часом у наукових публікаціях велика увага приділяється особистісному аспекту якості обслуговування, що охоплює професіоналізм персоналу, культуру поведінки, знання етикету. Якість послуг та обслуговування є складовими якості турпродукту і великою мірою визначаються якістю підготовки кадрів, їх здатністю не тільки вирішувати різноманітні виробничі питання, а і вмінням спілкуватися зі споживачами. На думку О. Любіцевої, “кваліфікація кадрів у туризмі повинна визначатися за двома критеріями: професійним та особистим” [4, с. 351].

Невід'ємною складовою трудової діяльності фахівця туризму є професійне спілкування, адже, як стверджує А. Бодальов, “трудова діяльність також зумовлює та програмує зміст і характер ділового спілкування людей, що беруть участь у створенні матеріального продукту. Багато фактів свідчать про те, що характеристики міжособистісного спілкування у праці пов'язані з технологією створення продукту, розподілом функцій між виконавцями із конкретними особливостями того чи іншого трудового процесу” [1, с. 11].

Згідно з найпоширенішою точкою зору, вимоги, які ставлять до сучасного фахівця з туризму, можна об'єднати у три групи: професійні, ділові та особисті (див. табл.).

Класифікація вимог, які ставляться до фахівця з туризму

Групи вимог до фахівця з туризму	Вимоги
<i>Професійні</i>	<ul style="list-style-type: none"> - висока професійна мобільність; - готовність до виконання завдань професійної діяльності; - глибоке знання своєї і суміжних сфер діяльності; - прагнення до постійного самовдосконалення; - пошук нових форм і методів роботи; - висока якість надання послуг; - вміння планувати свою роботу; - високий рівень організації праці; - творча самореалізація через інновації в діяльності
<i>Ділові</i>	<ul style="list-style-type: none"> - уміння організувати діяльність турпідприємства; - уміння стратегічно мислити; - уміння підбирати й ефективно використовувати працівників; - уміння ставити і розподіляти серед виконавців завдання; - уміння самостійно і вчасно приймати обґрунтовані рішення; - уміння координувати і контролювати виконання завдань підлеглими; - домінантність, честолюбство; - загальна і професійна ерудиція; - прагнення до самовдосконалення; - професійна етика, майстерність гостинності; - комунікативність, вміння передбачити побажання клієнтів; - здатність до оволодіння новою інформацією; - вільне використання інформаційних технологій
<i>Особисті</i>	<p><u>Загальні</u>: порядність, тактовність, витримка, почуття гумору, чуйність, дбайливість, чесність і справедливість, почуття обов'язку, відповідальність, упевненість у собі, енергійність.</p> <p><u>Професійно значущі</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - доброзичливе ставлення до людей; - емоційна стабільність; - культура поведінки та мовна культура; - високий рівень внутрішньої культури. <p><u>Зовнішність</u>: фізична форма, постава, міра смаку в одязі, макіяж, зачіска, міміка, емоційна виразність.</p> <p><u>Загальна ерудиція</u>: знання літератури, поезії, драматургії, образотворчого мистецтва, музики, національного фольклору, а також обізнаність з поточних питань економіки, внутрішньої та зовнішньої політики</p>

Висновки. Для успішної професійної діяльності в галузі туризму у вищих навчальних закладах необхідно забезпечити підготовку конкурентоспроможних фахівців, які б відповідали особливостям галузі, а також формувати і розвивати в них необхідні якості. Ми виокремили три основні групи вимог до фахівців зазначеної сфери: професійні, ділові та особисті. Доведено, що професіоналізм фахівця з туризму є результатом підвищення кваліфікації, творчої активності, здатності продуктивно задовольняти зростаючі вимоги суспільного виробництва і культури.

Література

1. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во московского психолого-социального института ; Воронеж : МО-ДЭК, 2002. – 320 с.
2. Бухарова Г.Д. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова. – М. : Академия, 2009. – 336 с.
3. Козак Л.В. Професійно орієнтовані форми навчання у підготовці фахівців туризму / Л.В. Козак // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – 2009. – № 1. – С. 68–78.
4. Любіцева О.О. Ринок туристичних послуг / О.О. Любіцева. – 2-ге вид., переробл. та доп. – К. : Альтерпрес, 2003. – 436 с.
5. Уокер Дж.Р. Введения в гостеприимство : учебник : пер. с англ. / Дж.Р. Уокер. – М. : ЮНИТИ, 1999. – 463 с.
6. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Н.А. Фоменко. – К. : Слово, 2005. – 216 с.
7. Цехмістрова Г. Моніторинг якості професійної туристської освіти / Г. Цехмістрова // Вища школа. – 2005. – № 1. – С. 66–73.
8. Чудновский А.Д. Менеджмент в туризме и гостиничном хозяйстве : учеб. пособ. / А.Д. Чудновский, М.А. Жукова. – М. : КНОРУС, 2005 – 320 с.

ФІСУН О.В.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТУЮЧОЇ ПОЗИЦІЇ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У науковій літературі визначаються різні шляхи, які дають змогу забезпечити формування фасилітуючої позиції у вчителів шкіл. Одним із таких шляхів є доцільно організована науково-методична робота навчального закладу, нормативні вимоги до якої відображені у провідних державних документах у галузі середньої освіти: Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні та ін.

Так, у Законі України “Про освіту” зазначається, що одним з основних прав і водночас обов’язків кожного вчителя є постійне підвищення його професійного рівня, професійної майстерності й загальної культури [5, с. 50–51]. У Національній доктрині розвитку освіти також підкреслюється необхідність періодичного оновлення змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників, забезпечення їхнього професійного зростання [5, с. 20], що відбувається і шляхом їхньої участі в науково-методичній роботі.

Науковці по-різному розкривають сутність науково-методичної роботи. Так, К. Криворот, В. Крижко, С. Крисюк, В. Лізинський, І. Масликова, Є. Павлютенков, В. Пуцов, О. Сидоренко визначають науково-методичну роботу як цілісну систему педагогічних заходів і дій, спрямованих на підвищення загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки та професійної майстерності вчителів.

Іншу точку зору висловлюють Ю. Бабанський, А. Воловиченко, Ю. Кононенко, Т. Лебеденець. Вони сприймають науково-методичну роботу як форму організації вивчення та впровадження досягнень педагогічної науки і передового педагогічного досвіду. М. Гончарова, М. Ващенко, Ю. Конаржевський, С. Кульневич, Т. Лакоценіна, Т. Рогова тлумачать науково-методичну роботу як важливий компонент системи управління навчально-виховного процесу в освітньому закладі. Причому Т. Рогова наголошує, що

однією з основних вимог до управління педагогічним колективом має бути забезпечення його гуманістичної спрямованості, що передбачає насамперед виявлення керівниками школи та іншими організаторами науково-методичної роботи поваги, довіри до вчителів, створення сприятливих умов для їхнього професійно-особистісного зростання [7, с. 104].

Мета статті – розкрити зміст, форми і методи науково-методичної роботи школи, спрямованої на формування фасилітучої позиції вчителя.

Важливо визначитися з основними завданнями науково-методичної роботи середнього загальноосвітнього навчального закладу.

Так, у Законі України “Про загальну середню освіту” визначено такі завдання науково-методичного забезпечення системи шкільної освіти:

- координація діяльності закладів післядипломної освіти, методичних кабінетів і об’єднань педагогічних працівників;
- розробка і видання навчальних програм, навчальних і навчально-методичних посібників, іншого роду методичних матеріалів;
- організація підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для системи шкільної освіти;
- вироблення відповідних методичних рекомендацій на основі визначення рівня навченості й вихованості школярів;
- організація співпраці з вищими навчальними закладами для покращення якості навчально-методичного забезпечення;
- широке висвітлення в ЗМІ досягнень педагогічної науки й передового педагогічного досвіду [5, с. 82].

Т. Богачик, Т. Караванова, С. Комісарова й Н. Палійчук серед основних її завдань визначили такі:

- організація безперервного вдосконалення педагогічної майстерності колективу школи та підвищення фахової компетентності вчителів, підготовка їх до атестації;
- проведення методичних заходів з метою розвитку творчих здібностей педагогів, вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду;
- інформаційне забезпечення вчителів з різних аспектів педагогічної діяльності;
- залучення педагогічних працівників до різних форм науково-дослідної діяльності;
- проведення інформаційно-пошукової роботи, створення баз даних, каталогів, картотек педагогічної інформації;
- надання допомоги в організації роботи з обдарованими учнями через діяльність учнівських наукових товариств, підготовку і проведення олімпіад з різних дисциплін, турнірів тощо;
- аналіз стану викладання шкільних курсів, підготовка рекомендацій щодо покращення цього процесу.

Значний інтерес викликає точка зору В. Лізинського, який визначив окремі завдання науково-методичної роботи стосовно вчителя й педагогіч-

ного колективу в цілому. Так, серед основних завдань першої групи ним було названо такі:

- 1) підвищення якості педагогічних знань;
- 2) опанування сучасних педагогічних технологій, методик, прийомів та способів ефективної педагогічної роботи з подальшим використанням їх на практиці;
- 3) формування вмінь творчої педагогічної діяльності;
- 4) вдосконалення фахової майстерності й педагогічної техніки;
- 5) забезпечення психологічної готовності вчителя до результативної педагогічної взаємодії;
- 6) засвоєння гуманістичних професійних цінностей і поглядів;
- 7) оволодіння сучасними способами діагностування результатів навчально-виховного процесу;
- 8) надання методичної допомоги вчителям, які розробляють авторські програми й курси;
- 9) забезпечення інформаційного оснащення педагогів;
- 10) організація практичної діяльності вчителів на засадах наукової організації праці [4, с. 6–7].

Визначені функції й завдання науково-методичної роботи зумовлюють основні напрями здійснення науково-методичної роботи, такі як:

- поглиблення філософсько-педагогічних знань, що передбачає вивчення загальної педагогіки, методики навчання й виховання, психології, методики викладання своєї навчальної дисципліни тощо;
- засвоєння принципів розвитку української національної школи, що зорієнтоване на опанування надбань вітчизняної педагогічної думки та практики, вивчення оновлених програм і підручників тощо;
- освоєння методики викладання суміжних предметів, що допомагає проводити уроки із використанням сучасних ТЗН та забезпеченням міжпредметних зв'язків;
- забезпечення систематичного вивчення вчителями інструктивно-методичних документів про зміст і методику навчально-виховної роботи;
- оволодіння педагогами науково-дослідними навичками, що дає змогу організувати грамотне дослідження певних педагогічних проблем, проаналізувати доробки педагогічної теорії та практики;
- забезпечити підвищення загальнокультурної й технологічної підготовки педагогів.

Доцільно також визначити основні форми науково-методичної роботи. Відповідно до найпоширенішої серед науковців (Ю. Бабанський, Н. Волкова, В. Галузяк, І. Жерносець, М. Сметанський, В. Шахов) точки зору ці форми поділяють на групи за кількістю учасників, а саме на такі: масові, колективні й індивідуальні.

Так, у масових формах науково-методичної роботи беруть участь усі члени учительського колективу. Серед цих форм учені називають такі: педагогічна рада, науково-методична рада, інструктивно-методична нарада, науково-методична конференція, лекція, доповідь, психолого-педагогічний консилиум, проблемний семінар, семінар-практикум, педагогічні читання,

методична виставка, школа передового педагогічного досвіду, ярмарок передових педагогічних ідей, методичний бюлетень, конкурс “Учитель року”, школа педагогічної майстерності, експериментальний майданчик, відкритий урок, відкритий виховний захід та ін.

Групові форми науково-методичної роботи охоплюють певну частину учительського колективу. До основних групових форм цієї роботи належать такі: школа молодого вчителя, педагогічна майстерня, засідання творчої групи, засідання методичного об’єднання, ділова гра, лекція-консультація, взаємовідвідування уроків чи виховних заходів, майстер-клас, предметний семінар, “оперативка”, творча зустріч, круглий стіл, консилиум, педагогічна експертиза, предметні кафедри, клуб за інтересом, педагогічна студія, предметний тиждень та ін.

Також у сучасному середньому загальноосвітньому навчальному закладі активно застосовуються індивідуальні форми науково-методичної роботи, які розраховані на окремого педагога. Серед форм цієї групи можна виділити такі: самоосвіта, наставництво, стажування, індивідуальна консультація, курси підвищення кваліфікації, атестація, творчий звіт, опрацювання наукової й науково-методичної літератури та ін.

Зрозуміло, що грамотно організована у школі науково-методична робота передбачає гармонійне поєднання різних форм науково-методичної роботи, зміст яких має системно поєднуватися між собою. Тільки в цьому випадку можна забезпечити ефективне підвищення рівня педагогічної майстерності учителів, і як наслідок – покращити результати педагогічного процесу.

У науковій літературі (Т. Богачик, Т. Караванова, С. Комісарова, Н. Палійчук) було також визначено основні вимоги, якими треба керуватися під час здійснення науково-методичної роботи у школі, зокрема такі:

- відповідність її змісту сучасному соціальному замовленню держави та специфіці функціонування конкретного навчального закладу (орієнтування на дотримання вимог щодо розбудови української національної школи);
- науковість (відповідність науково-методичної роботи сучасним досягненням психології, педагогіки та інших наук);
- системність (забезпечення цілісної єдності мети, завдань, змісту, форм і методів роботи з учителями школи);
- комплексний характер (єдність і взаємозв’язок усіх напрямів підвищення рівня професійної майстерності педагогів);
- систематичність, послідовність, наступність, безперервність, масовість (усебічне охоплення педагогічного колективу школи різними формами науково-методичної роботи впродовж навчального року, перетворення цієї роботи у важливий компонент системи безперервної освіти вчителів);
- творчий характер науково-методичної роботи, максимальна активізація вчителів (відмова від формального підходу до організації науково-методичної роботи, забезпечення диференційованого підходу до педагогів);
- оперативність, гнучкість, мобільність науково-методичної роботи (своєчасне реагування організаторів цієї роботи у школі на будь-які важливі зміни у внутрішньому чи зовнішньому середовищі навчального закладу);

– колективний характер науково-методичної роботи (забезпечення оптимального співвідношення колективних, групових та індивідуальних, формальних та неформальних форм і методів роботи з учителями);

– створення сприятливих умов для ефективної науково-методичної роботи, творчих пошуків учителів (здійснення цієї роботи з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів педагогів, стимулювання їх до постійного професійного й особистісного вдосконалення) [6, с. 82, 83].

А. Казакова вищевказані вимоги доповнює такими:

– урахування індивідуальних особливостей кожного вчителя;

– конкретність і актуальність змісту науково-методичної роботи [1, с. 136].

Підвищення професіоналізму педагогів має відбуватися не стільки за рахунок нагромадження нових професійних знань, скільки через опанування особистісно орієнтованих технологій, поглиблене проникнення в них. У зв'язку з цим науково-методична робота школи має бути зорієнтована на стимулювання в педагогів подальшого розвитку таких професійно-особистісних характеристик, як потреба в постійній самоосвіті, здатність своєчасно змінювати пріоритетні цінності навчально-педагогічної взаємодії, які зумовлюють відбір змісту освіти тощо. Тому в основу організації професійної підготовки майбутніх учителів і науково-методичної роботи практикуючих вчителів мають бути покладені такі нові сенси та цінності шкільної освіти, як культура педагогічної взаємодії, розвиток творчості, діалогічне спілкування, педагогічна підтримка саморозвитку й самоорганізації особистісних структур свідомості вихованця тощо.

Таким чином, особливої актуальності набувають ідеї переорієнтації науково-методичної роботи школи на становлення в учителів фасилітуючої позиції, яка дає змогу здійснити перехід від педагогіки формування до педагогіки розкриття всебічних потенційних можливостей учнів, створити сприятливі умови для їхнього саморозвитку, забезпечити істинно гуманістичну основу навчально-виховної взаємодії з ними, педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку учнів.

Важливо зауважити, що фасилітуюча позиція педагога виступає своєрідним каркасом, навколо якого розгортається розвиток усіх інших професійно-особистісних якостей педагога. Тому відведення центрального місця в системі науково-методичної роботи школи становленню фасилітуючої позиції педагога є цілком закономірним кроком, адже це дає можливість водночас забезпечити позитивний комплексний вплив на подальше вдосконалення всіх інших його професійно-особистісних властивостей.

Однак необхідно підкреслити, що фасилітуючу позицію не можна вчителю нав'язати ззовні, адже ця позиція може сформуватися в педагога тільки як результат його власної роботи над собою. Утім, організатори науково-методичної роботи у школі можуть сприяти становленню такої позиції через створення у процесі її здійснення відповідних умов, які спонукатимуть педагога до усвідомлення необхідності вибору фасилітуючого способу взаємодії зі школярами й важливості відпрацювання адекватної їй

професійної позиції. Зрозуміло, що становлення фасилітуючої позиції вчителя передбачає здійснення тривалої за часом і різнобічної за характером науково-методичної роботи, яка має охопити різні аспекти цього складного особистісного феномену.

Висновки. Таким чином, грамотно організована науково-методична робота дає змогу забезпечити ефективний вплив на формування фасилітуючої позиції вчителя. У контексті дослідження під науково-методичною роботою розуміємо систему заходів, яка забезпечує підвищення рівня професіоналізму вчителів й покращення результатів їхньої педагогічної діяльності.

Література

1. Казакова А.Г. Педагогика профессионального образования : монография / А.Г. Казакова. – М. : Экон-Информ, 2007. – 551 с.
2. Кульневич С.В. Управление современной школой: организация и содержание методической работы / С.В. Кульневич, В.И. Гончарова, Т.П. Лакоценина. – Ростов н/Д : Учитель, 2003. – Вип. II. – 288 с.
3. Максимюк С.П. Педагогика : навч. посіб. / С.П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.
4. Лизинский В.М. О методической работе в школе / В.М. Лизинский. – М. : Педагогический поиск, 2004. – 160 с.
5. Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – 144 с.
6. Основні напрямки методичної роботи в навчальному закладі / [Т. Богачик, Т. Караванова, С. Комісарова, Н. Палійчук] // Методична робота в школі: теоретичні засади; система роботи; досвід / [укл. В.В. Григораш]. – Х. : Основа, 2009. – С. 81–144.
7. Рогова Т.В. Персоналізований підхід до управління педагогічним колективом школи / Т.В. Рогова. – Х. : Нове слово. – 300 с.

ФОМІН В.В.

ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І СІМ'Ї В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що для забезпечення повноцінного розвитку дошкільника взаємодія із сім'єю є одним з основних завдань сучасних дошкільних освітніх установ. Про необхідність і важливість співробітництва ДНЗ з родинами підкреслено й у відомих дошкільних програмах “Дитина”, “Малятко”, “Я у світі”. У Концепції розвитку дошкільної освіти України на 2010–2016 рр. також акцентовано, що одним з основних напрямів має стати “...удосконалення роботи з сім'єю, широке залучення батьків до освітнього процесу” [5]. Разом з тим “...модернізація змісту дошкільної освіти України вимагає визначення чітких методологічних засад, що враховують не тільки сучасні світові та європейські тенденції розвитку дошкільної освіти, але і повинні ґрунтуватися на національних надбаннях, вітчизняній культурі” [5]. Виходячи з цього, бажано звернутись до набутих минулого, де питання взаємодії між освітніми установами із сім'ями вихованців широко розглядались представниками прогресивної педагогічної думки.

Мета статті – розглянути динаміку і розвиток становлення співробітництва між дошкільними освітніми установами з родинами й розкрити проблемні питання їх взаємодії.

Актуальні питання досліджуваної теми детально обґрунтовані у працях таких сучасних науковців, як: Л. Загик, В. Іванова, В. Котирло, Н. Кот, С. Ладивір, Н. Виноградова, Т. Маркова, Л. Островська, Т. Пагута, Л. Федорович, Л. Сухарева тощо. Проте, на наш погляд, історико-педагогічний аспект проблеми взаємодії дошкільних навчальних закладів і сім'ї, який ніколи не залишався за межами уваги педагогічної науки і практики, висвітлено недостатньо.

Як свідчить аналіз історико-педагогічних джерел, прогресивні вітчизняні педагоги і громадські діячі ХІХ – початку ХХ ст. (В. Водовозов, П. Каптерев, П. Лесгафт, О. Острогорський, В. Стоюнін, К. Ушинський, С. Русова та ін.) у своїй педагогічній спадщині порушували питання про необхідність надання допомоги батькам у вихованні дітей, зокрема: виховання і навчання дітей, починаючи з їх народження; вивчення впливу спадковості на розвиток дітей дошкільного віку; помилки батьків у вихованні дітей. Особливо деталізувались форми й методи спільних ігор для батьків і дітей, напрями організації дозвілля дітей тощо. З цією метою видавались посібники для батьків у яких, крім загальних питань (художнє виховання, раннє навчання музики), висвітлювались релігійне та моральне виховання.

Варто зауважити, що в кінці ХІХ ст. на вітчизняному педагогічному просторі виникли педагогічні гуртки, які об'єднували батьків та ДНЗ для ефективного вирішення спільних питань виховання дітей. На початковому етапі ці заняття не мали певних планів і полягали в тому, що батьки доповідали результати спостережень за власною дитиною чи за іншими вихованцями на основі записів, відбувався живий обмін думками і вироблялися рекомендації. До роботи педагогічних гуртків залучалися фахівці: педагоги, лікарі, гігієністи, психіатри, які вирішували питання про найбільш раціональні й корисні методи виховання дітей.

Слід зазначити, що на початку ХХ ст. почали створюватися і так звані “сімейні групи”, які проіснували до 1912 р. Метою таких “сімейних груп” було виховання громадських якостей у дітей та їх підготовка до навчальних закладів. Як правило, у ці групи об'єднувались батьки дітей, які з різних причин не могли відвідувати навчальний заклад.

Варто підкреслити, що на початку ХХ ст. з метою централізації зусиль батьків, професійних педагогів, вихователів з питань співпраці у 1912 р. було організовано І Всеросійський з'їзд з родинного виховання, де пропонувалися різні форми роботи для надання педагогічної допомоги сім'ї: створення курсів для матерів, проведення публічних лекцій, батьківських клубів, метою яких було надання допомоги батькам у вихованні дітей тощо.

Як бачимо, вже наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. активізувалось питання про встановлення взаємодії педагогічної науки, громадськості і сім'ї. Але, на нашу думку, ця взаємодія розглядалася переважно як допомога сім'ї, а не як спільна діяльність педагогічної громадськості і батьків.

У радянській педагогіці дошкільне виховання стало справою державного значення. Суспільне дошкільне виховання, як наголошувалось у документах того часу, “стало першою ланкою науково організованої системи

формування нової людини” [2, с. 42]. Всі громадські організації з виховання дітей, у тому числі і батьківські гуртки, повинні були припинити свою діяльність, а їх функції було покладено на дитячі садки та ясла.

Як свідчать нормативно-освітні документи, педагогічна література, дошкільними установами проводилася різноманітна робота з населенням. Їх завданням було встановлення зв'язку із сім'єю для створення єдиної системи виховання. Становить інтерес багатство форм роботи з батьками, багато з яких існує і сьогодні. Наприклад, значного поширення набули такі форми роботи, як відвідування вихователями дітей вдома, бесіди з батьками, ознайомлення їх з роботою дошкільних установ, залучення до участі в житті дитячого садка, збори батьків. Відзначимо, що розроблялися саме форми роботи з батьками, а не форми спільної роботи педагогів і батьків. Застосовувалися й такі методи педагогічної пропаганди, як вечори дитини, концерти-мітинги, доповіді, випуски стінгазет на підприємстві, видання спеціальних брошур, – усе це сприяло пробудженню в батьків інтересу до справи виховання і до діяльності дошкільних установ [4, с. 55].

Значними подіями з 1919 по 1928 рр. були всеросійські з'їзди з дошкільного виховання (1919, 1921, 1924, 1928 рр.), які проходили під керівництвом Народного комісаріату освіти. Аналізуючи роботу цих з'їздів, педагог-науковець Т. Даниліна підкреслювала, що на першому Всеросійському з'їзді (1919 р.) було висунуто питання про обов'язкове загальнодоступне дошкільне виховання. У доповіді голови дошкільного відділу народного комісаріату Д.Л. Лазуркіної “Завдання соціального виховання у зв'язку з новими формами суспільного життя” були висловлені такі положення: установи дошкільного виховання повинні сприяти реформуванню старої сім'ї, встановленню єдиних завдань родинного і суспільного виховання; основним типом дошкільної дитячої установи має бути дитячий “сад-осередок” з тривалим терміном перебування в ньому дітей. Виховання в дошкільних установах класифікувалось як засіб компенсації недоліків родинного виховання, а часто навіть і як засіб руйнування інституту сім'ї, що існував раніше [2, с. 42].

У 20-ті рр. ХХ ст. переважала думка про те, що робота педагогічного персоналу буде більш ваговою, якщо вдасться досягти повного контакту з батьками, залучити їх до життя дитячого садка, зробити для них зрозумілими зміст і методи виховання дітей і тим самим створити єдину лінію у виховній діяльності батьків і дошкільної установи. В цей період виходили посібники для батьків про дотримання режиму дня, проведення дозвілля дітей у сім'ї, цікавих занять, ігор, про виховання колективізму, формування трудових навичок і вмінь дітей.

Як свідчать історико-педагогічні документи, зокрема постанови партії і уряду про школу 1920-х рр., досить важливим було питання про комплексність і систематичність педагогічного процесу дошкільної установи. З особливою гостротою порушували питання про програму дитячого садка, її структуру, зміст. За участю великого колективу теоретиків і практиків розроблялися такі документи, як “Проект програми дитячого садка” (1932), “Програма і внутрішній розпорядок дитячого садка” (1934), “Ста-

тут дитячого саду” і “Керівництво для вихователя дитячого садка” (1938), які були затверджені Народним комісаріатом освіти і в яких пропонувалися принципові установки та практичні заходи щодо зміцнення зв’язку дитячого садка із сім’єю. Вважалося, наприклад, що залучення батьків до господарських справ дитячого садка має педагогічний вплив, оскільки вони спілкуватимуться між собою, обговорюватимуть виховну роботу дошкільного закладу, проблеми життя дитини в сім’ї тощо. Відзначимо, що в той час взаємодія вихователів із сім’єю нерідко зводилася лише до господарчо-побутової допомоги батьків, хоча запроваджувались й інші форми, такі як читання лекцій на батьківських зборах, відвідування сімей, оформлення стінгазет тощо. Установка на авторський, творчий підхід щодо реалізації професійних педагогічних функцій сім’ї довгий час не культивувалася в середовищі педагогів. На думку Т. Даниліної, подібний погляд на сім’ю визначався тим, що “...майбутні будівельники комуністичного суспільства відповідно до радянської ідеології мали бути уніфікованими, індивідуальні відмінності не схвалювались”. Крім того, не в усіх родинях зміна суспільного ладу була сприйнята позитивно, і вплив таких сімей на дітей було не таким, яким його бачили керівники дошкільного виховання [2, с. 43]. Тобто, як бачимо, у педагогічній думці цього періоду визнавалася роль сім’ї у вихованні дошкільників, але сім’я сприймалася не лише як потенційний або реальний спільник, а частіше як чинник, що заважає “правильному вихованню” дітей. Це призводило до невизнання необхідності співпраці дошкільної установи з сім’єю.

Ідеї взаємодії суспільного і родинного виховання набули актуальності в 1950–1980-ті рр. У цей період проблема “боротьби” дошкільного закладу з родинями вже не стояла так гостро, але основна тенденція – прагнення підкорити сім’ю впливу дошкільному закладу – збереглася.

Так, у педагогічній пресі 1940–1950-х рр. неодноразово підкреслювалася необхідність узгодження дій: виховання дитини може дати позитивні результати лише тоді, коли всі дорослі члени сім’ї і працівники дитячого садка діють спільно, ставлячи перед собою одні й ті самі цілі, користуючись одними й тими самими методами. У встановленні цього зв’язку керівна роль відводилася дошкільному закладу освіти. З цією метою в 1960–1970-ті рр. створювалися комісії сприяння сім’ї в освітніх установах і на підприємствах, ради громадськості за місцем проживання, організувалося шефство виробничих колективів. У ці роки широко здійснювалися педагогічні дослідження, метою яких було наукове обґрунтування шляхів і засобів, що мали забезпечити функціонування системи “школа – сім’я – громадськість”, вивчення ефективності форм і методів надання педагогічної допомоги сім’ї. В 1970–1980-ті рр. існував і педагогічний всеобуч для батьків як цілісна система форм пропаганди педагогічних знань з урахуванням різних категорій батьків, він мав за мету підвищення їх педагогічної культури.

Слід звернути увагу й на те, що в 1970–1980-х рр. було проведено ряд досліджень з проблем організації взаємодії з батьками. За результатами цих досліджень було видано багато методичної літератури. Так, великими накла-

дами були опубліковані книги “Дитячий сад і сім’я” під редакцією Т.А. Маркової (1981 та 1986 р.); “Вихователів про роботу з сім’єю” під редакцією Н.Ф. Виноградової (1989 р.) тощо. У той час ці видання стали орієнтиром для вихователів усієї країни в змісті організації співпраці з батьками.

Аналіз праці “Дитячий сад і сім’я” дав підстави для висновку, що автори посібника особливу увагу приділяли педагогічній пропаганді: “керівництво педагогічною пропагандою розглядається як складова керівництва всією методичною роботою дошкільного навчального закладу” [4, с. 19]. Крім цього, пропонувалися і детальні рекомендації щодо організації роботи батьківського комітету. Відзначимо, що запропоновані плани роботи батьківського комітету передбачали включення батьків у всі сфери життєдіяльності дітей у навчальному закладі, залучення батьків до педагогічного аналізу переглянутих виховних заходів [3, с. 25]. Проте, незважаючи на позитивність укладеного посібника, у педагогічній пресі було висловлено ряд зауважень. Так, наприклад, дослідниця деяких питань взаємодії батьків з ДНЗ О.В. Огороднова підкреслювала той факт, що дошкільні установи “брали на озброєння” саме “форми педагогічної пропаганди”, а не ідею, пов’язану із залученням батьків в освітній процес ДНЗ. Досить критично автор ставилась і до запропонованої в посібнику “Дитячий сад і сім’я” тематики консультацій для батьків, які, на її погляд, нагадують “вінегрет” (в одному списку такі теми: “Роль діяльності в розвитку дитини”, “Чому не можна хрестити дітей”, “Догляд за кімнатними рослинами” тощо). Такі рекомендації, на її думку, не створювали у свідомості педагогів уявлень про пріоритетну мету і завдання взаємодії з батьками і не сприяли забезпеченню цілісності виховного процесу [4, с. 61].

Проте, на наш погляд, у цьому посібнику досить позитивно й актуально для сьогодення представлено порядок проведення групових зборів, який передбачав педагогічні бесіди (доповіді) з актуальної проблематики [3, с. 46], спонукання батьків до питань обміну досвідом тощо [3, с. 50]. Значне місце відводилось наочній пропаганді, проведенню (3–4 рази на рік) Днів відкритих дверей, де під час занять батьки мали змогу ознайомитися з метою, методами, прийомами та іншими психолого-педагогічними аспектами [3, с. 50]. З іншого боку, до негативних моментів належить те, що такі перегляди ретельно готувалися “на показ”, батьки були лише глядачами, а не учасниками, крім цього, забували аналізувати ці заходи. Але, в цілому було рекомендовано, щоб “робота з батьками включалася як обов’язковий розділ у план виховної роботи” [3, с. 79]. Цей розділ часто виявлявся “додатком” до основного плану роботи, а сама “робота з батьками” була окремою лінією роботи вихователя ДНЗ, метою якої було “озброїти батьків необхідними педагогічними знаннями й уміннями” [3, с. 117].

Інший популярний посібник того часу – “Вихователів про роботу з сім’єю”, мав іншу структуру і зміст, але ту саму мету: “підвищити педагогічну культуру батьків”. Педагог, зазначалося у вступі, “виступає не лише як вихователь дітей, але і як вихователь батьків”, завданням посібника оголошувалось: “ознайомити педагога зі змістом, формами і методами роботи з батьками з урахуванням сучасних вимог педагогічної пропаганди”.

Така цільова установка, за висловами О.В. Огородної, також не сприяла встановленню партнерських відносин з родинами дошкільників [4, с. 62].

Аналіз цього посібника свідчить, що автори звертали увагу на дійсно актуальні проблеми і напрями виховання дітей у сім'ї і дитячому садку, такі як виховання характеру, етичних якостей, пізнавальних інтересів і допитливості, врахування індивідуально-психологічних особливостей розвитку дошкільників, вплив батьків на розвиток особистості дитини. Але, знову ж таки, готові "плани підготовки і проведення конференцій, зборів", "зразкові тексти виступів педагогів", "матеріали до стендів" провокували формальне їх вживання, не стимулювали самостійний пошук педагогів. Педагоги часто відтворювали готовий матеріал без його критичного аналізу і переробки.

У 1985 р. вийшла збірка "Вихователі і батьки" (укладачі Л.В. Загик, В.М. Іванова), де наголошувалося, що працівники дошкільних установ повинні спрямовувати свої зусилля на підвищення педагогічної компетентності батьків [1, с. 3]. У збірці висвітлювалась така форма роботи, як консультації-практикуми (наприклад, "Як організувати вдома ляльковий театр", "Як зробити іграшки для ялинки"), які передбачали активну діяльність самих батьків, делегування батькам ролі провідних практикумів, гнучке планування, залежно від проблем, що виникають, і наявних можливостей. Автори збірки рекомендували також прийоми, які мали орієнтувати вихователів до організації змісту роботи за конкретними запитами батьків (наприклад, скриньки для питань на підприємствах, анкетування батьків, на основі якого складалися плани лекторіїв). Слід зазначити, що до рекомендацій не включались вивчення індивідуальних особливостей, проблем і труднощів виховання самої дитини, педагоги орієнтувалися на вивчення соціально-економічного становища в сім'ї, рівня педагогічної культури батьків і виявлення труднощів сімейного виховання.

Отже, як бачимо, в методичній літературі 80-х рр. ХХ ст. була спроба конкретизувати зміст, форми і методи взаємодії дошкільних навчальних закладів з родинами, але більшість із запропонованих форм і методів не передбачала активної участі батьків на всіх етапах освітнього процесу, зміст був підпорядкований цілям педагогічної пропаганди і орієнтований на програмні завдання.

Висновки. Отже, враховуючи той факт, що система дошкільного виховання сьогодні стоїть на шляху гуманізації і деідеологізації педагогічного процесу, вважаємо доцільним вивчення й творче використання тих форм і методів взаємодії сім'ї та ДНЗ, які були поширеними ще наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Особливо актуальним вважаємо орієнтацію як ДНЗ, так і батьків не просто на виховання члена суспільства, а на вільний розвиток особистості.

Література

1. Воспитатели и родители / [сост. : Л.В. Загик, В.М. Иванова]. – М. : Просвещение, 1985. – 96 с.
2. Данилина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т. Данилина // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 1. – С. 41–48.
3. Детский сад и семья / [Н.Ф. Виноградова, Г.Н. Година, Л.В. Загик и др. ; под ред. Т.А. Марковой]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 207 с.

4. Огороднова О.В. Взаимодействие педагогов и родителей как условие профилактики социальной дезадаптации дошкольников [Электронный ресурс] / О.В. Огороднова. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0649/030649034.pdf>.

5. Проект Концепції розвитку дошкільної освіти на 2010–2016 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://civic.kmu.gov.ua/civic/control/uk/discussion/ovv/project;jsessionid=442F8B56393353760C6E281346AD17AB?project_id=116655.

ФУНТИКОВА О.О.

ВПЛИВ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ЕКОНОМІЧНУ ЕФЕКТИВНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Останнім часом велика увага приділяється питанням економічного планування в навчальних закладах. Моделюються процеси мотивації персоналу (Т. Белікова, 2003) та стимулюється педагогічна праця (І. Глікман, 2004), розробляються економічні механізми системи освіти (Ю. Вітренко, 2003), з позиції методологічної оцінки ефективності розглядається мотивація трудової діяльності індивіда (Г. Головіна, 2003), економічне стимулювання педагогів (І. Угольцев, 2004; Ф. Юсупов, 1999).

Мета статті – розглянути вплив адміністративних та економічних методів, які застосовує керівник дошкільного навчального закладу, на ефективність роботи ДНЗ та його перспективу існування в освітньому просторі.

У дошкільному навчальному закладі постійно відбуваються процес реалізації трудових і матеріальних ресурсів, обмін, нагромадження та споживання специфічних виховних та освітніх послуг, що задовольняють/не задовольняють потреби суспільства. Керівник дошкільного навчального закладу повинен грамотно використовувати бюджетні та позабюджетні джерела фінансування, застосовувати адміністративні й ринкові методи управління педагогічним колективом, оптимально поєднувати матеріальне та моральне стимулювання педагогічної праці з виховання й навчання дітей дошкільного віку. Економічний метод керівництва є сукупністю конкретних методів і принципів вироблення та реалізації управлінських рішень.

Основними економічними методами управління, якими керівник впливає на співробітників, є: довіра нижчому рівню управління; надання права приймати рішення й розпоряджатися ресурсами кожному рівню управління; розподіл прав управління за рівнями із заборонаю втручатися у функції нижчого рівня; відповідальність і гласність результатів діяльності; особиста відповідальність керівника за сферу свого управління.

Керівник дошкільного навчального закладу виділяє “законодавчий” і “виконавчий” органи управління. Законодавчим органом управління є педагогічна рада навчального дитячого закладу, виконавчим – лінійна структура управління. Поєднання законодавчого та виконавчого органів створює розподіл обов’язкового й виконавчого органів, розподіл обов’язків і контроль на верхньому рівні управління. Додатком до виконавчих органів управління є сукупність колегіальних органів (зборів, нарад). Вони виконують інформаційно-дорадчі функції й роль зворотного зв’язку для прийняття управлінських рішень.

У дошкільному навчальному закладі наявна така ієрархічна структура для вироблення управлінських рішень: завідувач ДНЗ, методист-вихователь, бухгалтер, голова батьківського комітету. Діяльність системи, яка забезпечує управління, організовується через управління, яке очолює начальник районного відділу управління освітою й має у своєму складі відділи та групи.

Основні внутрішні документи дошкільного навчального закладу, які повинні регламентувати економічну діяльність: статут, правила внутрішнього розпорядку; положення про оплату праці; положення про доплату й матеріальне заохочення; положення про штатний розпис; положення про додаткові освітні послуги; положення про структурні підрозділи; форми договорів про надання додаткових освітніх послуг; посадові інструкції; калькуляції на надання додаткових освітніх послуг.

Законодавство України регулює правові норми загальної діяльності закладів освіти, однак головним і визначальним документом у практичній діяльності дошкільних навчальних закладів усіх типів є Статут. Статут – це документ, яким регулюється вся діяльність конкретного освітнього закладу. Тому основні питання фінансової та господарської діяльності мають бути відображені в Статуті дошкільного навчального закладу, а саме в розділі, де визначаються основні завдання дошкільного навчального закладу й методи їх реалізації. Так, ДНЗ має право: реалізувати додаткові освітні послуги, у тому числі за плату, за межами основних навчально-виховних послуг; залучати додаткові джерела фінансування й матеріальні засоби; орендувати та здавати в оренду в установленому порядку будівлі, споруди, обладнання, транспортні засоби й нове майно; створювати творчі науково-дослідні та методичні центри, на договірній основі проводити семінари, конференції, курси з підвищення кваліфікації педагогічних працівників, з обміну досвідом тощо.

Економічне управління передбачає чітке розуміння складу та величини витрат і доходів від діяльності окремого педагогічного працівника, окремого підрозділу й окремого заходу. Точне уявлення про це дасть змогу приймати справді ефективні рішення.

Витрати окремих підрозділів складаються з одночасних вкладень у розвиток та оплату поточних експлуатаційних витрат. Придбання обладнання, будівництво приміщень – це одночасні витрати. Оплата праці вихователів, співробітників, електроенергії на освітлення, тепло, обслуговування й ремонт приміщень, будівель і території, утримання транспорту, використання навчальних матеріалів – це поточні витрати.

Окремі елементи витрат мають загальний характер і вимагають з погляду організації робіт концентрації під керівництвом виконавчих посадових осіб. Інші, такі як оплата праці, утримання приміщень, навчально-дидактичні матеріали, оплата за підвищення кваліфікації й тощо, дають змогу залучити до реального управління ресурсами весь персонал дошкільного навчального закладу, побачити в кожному підрозділі його частку витрат і доходів.

Ефективність діяльності працівників підрозділів великою мірою залежить від відповідності заохочень і результатів діяльності. Кожен повинен

відчувати суспільну оцінку своєї діяльності й отримувати гідну оплату за працю. Водночас матеріальне заохочення повинно доповнюватися системою морального заохочення (подяки до визначених дат, святкових днів, великі події в житті). При цьому необхідно забезпечити, з одного боку, публічність заохочення, з іншого – своєчасність. Система матеріального й морального заохочення має працювати значною мірою без втручання керівника.

Поняття бізнес-план при економічному управлінні повинно супроводжувати всі важливі діючі й перспективні рішення керівника. Сама структура бізнес-плану дає змогу захистити керівника від помилок у рішенні, яке приймається, зіставити витрати та результат, розглянути в комплексі організаційні, правові, технічні й економічні наслідки в найближчому та перспективному періодах для окремих підрозділів ДНЗ.

Відкриття нової дошкільної групи, перехід на новий навчальний план і зміни структури управління – це типові приклади із життя ДНЗ, коли бізнес-план необхідний.

У сучасних умовах прийняття рішення, наприклад, про відкриття нової дошкільної групи у ДНЗ, неможливо без оцінювання плану, витрат на придбання нового навчального й методичного забезпечення. Розділи бізнес-плану при обґрунтуванні відкриття нової дошкільної групи: мета, заяви від батьків, джерела додаткового контингенту; наявність вихователів і їх кваліфікації, джерела та терміни залучення нових кадрів; навчальні плани; наявність навчального забезпечення (обладнання); ступінь індивідуальності процесу навчання, прив'язаність до навчальних планів, що діють; витрати, які потрібні (фінанси, майно, обладнання, ремонт); додаткові разові вкладення й додаткові щомісячні витрати; обсяги та джерела надходження додаткових коштів; скорочення витрат; оцінка вигідності заходів для ДНЗ, можливі наслідки.

Водночас дошкільний навчальний заклад повинен мати свою фінансову стратегію, яка б розглядалася в контексті загальної освітньої діяльності міста. В умовах конкуренції дошкільний навчальний заклад не може дозволити собі обмежуватися виконанням лише навчально-виховних завдань. Крім головної мети – надання освітніх послуг, необхідно враховувати низку фінансових цілей: створення простору для виконання навчально-виховних завдань; надання інформації про фінансове звітування; контроль за спрямуванням та ефективністю нововведень у педагогічний процес; створення простору для успішного управління педагогічним колективом тощо.

Стратегічне фінансове управління означає, що обрані пріоритети мають бути відображені в плані фінансового розвитку, в якому, передусім, слід визначити фінансову вартість усіх складових діяльності, таких як: освітня політика, фінансова політика, соціальна політика, кар'єрна політика.

Головне, від чого залежить ефективність фінансового планування, – це умови, які впливають із цілей цього процесу та потрібного кінцевого результату. Можна визначити три основні умови фінансового планування:

1. Прогнозування. В основу фінансових планів має бути покладений найбільш точний прогноз щодо певних факторів. При цьому в процесі прогнозування можна використовувати історичну інформацію, апарат матема-

тичної статистики, моделі прогнозування (статистичні моделі, у яких враховано взаємозв'язок внутрішніх факторів один з одним та із зовнішніми факторами), експертні оцінки тощо.

2. Вибір оптимального фінансового плану. Цей момент є дуже важливим для головного фінансиста ДНЗ. На сьогодні не існує моделі, яка визначала б за головного фінансиста, яку з можливих альтернатив слід обрати. Рішення приймають після вивчення альтернатив, на основі професійного досвіду та навіть інтуїції керівника.

3. Контроль за втіленням фінансового плану в життя. Реалізація довгострокових планів неможлива без поточного планування, підпорядкованого цим довгостроковим планам.

Кінцевим результатом реалізації фінансового плану є прогнозні баланси закладу, звіт про прибутки та звіт про грошові кошти.

Висновки. Таким чином, сучасний керівник дошкільного навчального закладу повинен володіти принципами фінансового планування, вміти розробляти фінансові плани на довгострокову перспективу з використанням математичних, статистичних методів для прогнозування майбутньої соціальної, освітньої ситуацій.

Література

1. Беликова Т.Ю. Моделирование процессов мотивации персонала предприятия в современных условиях / Т.Ю. Беликова // Модели управления в рыночной экономике. – Донецк : ДонНУ, 2003. – Вып. 6. – С. 195–202.
2. Вітренко Ю. Економічний механізм системи вищої освіти: напрями удосконалення / Ю. Вітренко // Вища школа. – 2003. – № 1.
3. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер / М. Вудкок. – М. : Дело, 1991.
4. Гликман И. Как стимулировать педагогический труд / И. Гликман // Народное образование. – 2004. – № 4.
5. Гликман И. Факторы, определяющие поведение человека, и способы стимулировать подчиненных на эффективную работу / И. Гликман // Директор школы. – 2004. – № 3.
6. Головіна О.Г. Методологія оцінки ефективності мотивації трудової діяльності індивіда / О.Г. Головіна // Наукові записки. Серія : Економічні науки. – К. : КМА, 2003. – Т. 21. – С. 63–68.
7. Майер М. Почему ваши подчиненные относятся к работе с прохладцей? / М. Майер // ЭКО. – 1979. – № 4.
8. Угольцев И. Как стимулировать творческий труд учителя. Взгляд на педагогическое творчество с экономической точки зрения / И. Угольцев // Народное образование. – 2004. – № 2. – С. 200–204.
9. Фишбейн Д. Поощрения, не требующие материальных затрат, а лишь доброты и внимания / Д. Фишбейн // Директор школы. – 2004. – № 4.
10. Юсупов Ф.М. Стимулирование педагогической деятельности: методическое руководство / Ф.М. Юсупов. – Казань, 1999.

ХАУСТОВА О.В.

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ

Ознакою сьогодення є криза духовності, що пов'язана із суперечливим процесом трансформації системи суспільних цінностей, закономірності якого не враховуються в сучасному соціумі, в навчально-виховному процесі всіх ланок освіти, післядипломної зокрема. Вчитель, на якого покладаються функції трансляції загальнолюдських, національних, громадянських цінностей молодому поколінню, стикається з труднощами ціннісно-

го самовизначення. Об'єктивні причини таких труднощів пов'язані з тим, що на сьогодні неможливо говорити про сталу систему цінностей українського суспільства. Суб'єктивними причинами є труднощі, пов'язані зі станом розвитку духовного потенціалу кожного конкретного педагога. У зв'язку з цим актуальним є завдання розвитку духовного потенціалу вчителів у післядипломній освіті, яке ускладнене відсутністю достатньо розроблених методологічних засад, у тому числі аксіологічних.

Основи педагогічної аксіології, які тісно пов'язані з проблемою нашого дослідження, широко висвітлено в науковій літературі. Аксіологічні основи розвитку освіти визначили у своїх працях І.Д. Бех, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.В. Крижко, М.Д. Никандров, С.М. Ніколаєнко, В.О. Огнев'юк, О.В. Сухомлинська, В.М. Ткаченко та інші. Ціннісну спрямованість педагогічного процесу в сучасних закладах освіти розкрито С.Г. Гончаренком, Ю.І. Мальованим, Є.А. Ямбургом та іншими. Аксіологічні аспекти професійної підготовки педагогів висвітлено у працях В.М. Гриньової, І.Ф. Ісаєва, В.В. Серикова, В.О. Сластьоніна, Т.І. Сущенко та інших. Аксіологічний підхід як методологічну основу підготовки педагогів досліджують І.Д. Бех, В.О. Огнев'юк, В.І. Андреев, Є.В. Бондаревська, І.Ф. Ісаєв, С.В. Кульневич, В.О. Сластьонін та ін.

Водночас аксіологічний підхід до розвитку духовного потенціалу педагога загалом досліджено недостатньо.

Метою статті є висвітлення специфіки аксіологічного підходу як методологічної основи розвитку духовного потенціалу вчителя.

Аксіологічна проблематика сучасної освіти останніми роками стає все більш актуальною. Наукові пошуки сучасних педагогів щодо вирішення гострих освітніх проблем базуються на дослідженнях Ф. Ніцше, А. Бергсона та інших представників аксіологічно зорієнтованої філософії. Відповідно до їх переконань, ставлення людини до світу є не пізнавальним, а ціннісним, а суб'єкт освіти зацікавлений в істині як засобі розв'язання життєвих проблем.

У педагогічних дослідженнях одним із панівних підходів стає аксіологічний, який здійснює конструювання педагогічних систем, процесів, явищ на основі конституювання людини як найвищої цінності; ставить у центр педагогічної діяльності цінності буття людини, розвиток ціннісно-сислової сфери суб'єктів освітнього процесу. Аксіологічний підхід у післядипломній освіті педагогів дає змогу посилити ціннісне ядро професійних педагогічних і психологічних знань і вмінь учителів, що визначає його високу гуманістичну значущість.

Аксіологічний підхід, як вказують І.Б. Котова та Є.М. Шиянов, органічно притаманний гуманістичній педагогіці, оскільки людина розглядається в ній як найвища цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку.

Дослідження розвитку духовного потенціалу педагога, на нашу думку, неможливе без урахування аксіологічних методологічних засад, які дають змогу визначити специфіку ціннісного саморозгортання особистості.

Аксіологічний підхід до вивчення педагогічних явищ і процесів є актуальним, тому що цінності визначають сутність освіти й виховання лю-

дини. Формування ціннісного ставлення до світу являє собою змістовне ядро концепцій, розроблених І.Д. Бехом, І.А. Зязюном, В.А. Караковським, Б.Т. Лихачовим, Н.Д. Нікандровим, В.Д. Шадриковим та іншими.

Розвиток духовного потенціалу вчителя безпосередньо пов'язаний із введенням аксіологічних орієнтирів у процес безперервної післядипломної освіти для становлення гуманістичних ставлень людини до самої себе, інших людей, природи. При цьому цінності не просто декларуються вчителям, а створюються умови для їх відкриття, розуміння й переживання.

Пріоритетними для післядипломної освіти вчителів є такі визнані цінності, як людина, дитина, життя, батьківщина, праця, колектив, мудрість, краса, добро (на гносеологічному, онтологічному і практичному рівнях).

Ціннісна свідомість дає змогу особистості подолати фатальну зумовленість власної поведінки зовнішніми факторами, розірвати коло несприятливих обставин свого життя. Ціннісна свідомість зумовлює спосіб залучення людини в різні форми суспільної діяльності, характер і спрямованість людської активності.

Відзначимо українські цінності, які, на думку сучасних дослідників педагогічної аксіології, є актуальними для обговорення з вчителями: відповідальність за загальнозначущі цінності; вільне світобачення, самовизначення; особистісна самореалізація в культурі та житті; загальнокультурна компетентність у головних сферах життя; крос-культурний баланс.

Аксіологічним ядром післядипломної педагогічної освіти виступають такі цінності: гуманізм як визнання людини вищою цінністю, прояв доброти, чуйності, розуміння, милосердя; ставлення до праці як необхідного способу самореалізації людини; здоров'я, збереження і розвиток біопсихосоціальних функцій людини для оптимальної працездатності і соціальної активності та ін.

Ціннісні орієнтації педагога, на думку І.А. Зязюна, В.О. Огнев'юка, В.О. Сластьоніна та інших дослідників, займають пріоритетне становище, є стрижнем освіти, особистості вчителя, системним компонентом професійної культури, який демонструє готовність до освітньої діяльності відповідно до високих духовних цінностей, вірність гуманістичним ідеалам.

На думку В.О. Сластьоніна, гуманістичні цінності становить фундамент професійно-педагогічної культури й включають загальнолюдські, духовні, практичні, особистісні цінності. Загальнолюдськими цінностями, значущими для педагога, є людина, дитина, педагог, творча індивідуальність; духовними – педагогічний досвід людини, педагогічні теорії, способи педагогічного мислення та ін.; практичними – педагогічні технології, освітні системи, способи діяльності тощо; особистісними – педагогічні здібності, індивідуальні якості педагога, ідеали вчителя та ін.

Відповідно до вимог аксіологічного підходу, на заняттях в післядипломному освітньому процесі важливо звертатися до специфіки національних і загальнолюдських цінностей – соціальних, духовних і психологічних, намагаючись визначити плідні шляхи і відшукати відповідні їм механізми ефективного формування в сучасних учнів ціннісних орієнтацій.

У педагогічних цінностях відображені головні ідеї української етнопедагогіки, народної педагогіки, класичної педагогічної спадщини, професійні аксіологічні орієнтації, позитивні цінності, індивідуальні здібності: спілкування, взаєморозуміння, творча спрямованість.

До методологічних основ розвитку духовного потенціалу вчителя ми зараховуємо аксіологічну концепцію В.О. Огнев'юка. На його думку, актуальною ціннісною парадигмою в суспільстві та освіті є “людинобіосфероцентрична” [3].

Базуючись на висновках В.О. Огнев'юка, ми вважаємо, що в системі післядипломної педагогічної освіти особливу увагу слід приділяти розвитку ціннісно-орієнтаційної структури духовного потенціалу педагога, створювати умови для підтримки цінностей як вищої диспозиційної підсистеми особистості; активізації процесу усвідомлення самого себе, свого минулого й теперішнього, пошуку й віднаходженню в ієрархізованому ціннісному просторі варіанта сенсу життя. Важливим наповненням післядипломного педагогічного процесу є врівноваження турботи про власне особистісне й професійне життя з ідеєю чи ідеалом, який перевищує його межі; ідентифікація себе з нацією, державою, сучасною цивілізацією, пошук раціональних способів буття.

Післядипломна освіта покликана створити умови для подолання вчителем проблем, пов'язаних із визначенням ціннісної основи педагогічної праці, педагогічних ідеалів. Учитель постійно вирішує ціннісні конфлікти різних видів, такі як: конфлікт між цінностями, ідеалами, нормами, властивими його особистості, та тими, які проголошуються державою, які сповідують батьки учнів, самі учні, які пропонують засоби масової інформації. В умовах полікультурності наявний конфлікт цінностей різних культур. Для продуктивної педагогічної праці вчителю необхідний чітко визначений державою і батьками ідеал виховання, на досягнення якого він спрямовує свої зусилля. Однак у сучасних умовах цей ідеал є суперечливим. Вчителю самотійно важко впоратися з узгодженням численних суперечностей. Тому в умовах курсової підготовки слід пропонувати педагогам відповідні вправи, які дають змогу активізувати самотійний пошук педагогом варіантів подолання ціннісних конфліктів і пов'язаних з ними педагогічних проблем.

На заняттях з вчителями слід враховувати, що більшість педагогів зазнають труднощів при перебудові особистої позиції у відносинах з учнями від авторитарного управління до спільної діяльності; при переході до гуманістичної орієнтації, творчої співпраці з школярем. Формування гуманістичної спрямованості особистості педагога стає можливим завдяки істотним зрушенням ціннісної свідомості педагога, які сприяють змінам у нормах і правилах відносин між вчителем і учнем, що забезпечує аксіологічна спрямованість занять.

У структурі операційного компонента педагогічної діяльності виокремлюють комплекс умінь, пов'язаних із презентацією вчителем ціннісного ставлення до учня, науки, цінностей культури; створенням умов, які ві-

дкривають перед дитиною реальні відносини в оточуючому середовищі, умов для сприйняття ставлень, які містять мистецькі твори й форми суспільної свідомості. Філігранне відпрацювання таких умінь в умовах післядипломної освіти є одним із завдань, що стоять перед викладачами.

В умовах сьогодення особливого значення набуває запровадження аксіологічної змістовної основи післядипломної освіти вчителів, яка тісно пов'язана із філософією людиноцентризму. Філософія людиноцентризму є дороговказом модернізації сучасної освіти й базується на розумінні того, що центром інновацій і стратегії стає людина. Орієнтирами педагогів стають перетворення знання в мудрість, створення взаємозв'язку мудрості і цінностей у духовному світі особистості, які сучасна освіта визначає як її “ціннісно-смісловий універсум” (С.Б. Кримський).

В.Г. Кремень, основоположник філософії людиноцентризму, зазначає, що процес навчання як діалог суб'єкта з суб'єктом полягає у виявленні та окресленні можливих тенденцій дослідження суперечностей буття, спрямованості суб'єктів на пошук методів розв'язання й вибір шляхів виходу з кризових ситуацій, які сьогодні є ознакою часу [2].

На засадах людиноцентризму навчальний процес слід орієнтувати таким чином, щоб людина була спроможною не тільки до пізнання або перетворення світу, а і для відродження і входження в інші світи, в нову епоху, яка з потенційного майбутнього стає реальністю – не абстрактно-бездуховною, а наповненою смислами.

Згідно з висновками В.Г. Кременя, Україна проходить “гострий” період суспільної історії, коли відбувається зміна духовно-культурної свідомості цивілізації, що зумовлює необхідність переорієнтації освіти на нові виміри духовності людини. Вчений вказує, що “в силу цього починаються трансформації освіти в напрямку нових утворень, які актуалізують запити часу. Сьогодні таким запитом є людина у виявленні можливостей її подальшого розвитку. Враховуючи зміни, які відбулися в світі, в соціумі, в державі, потрібно орієнтувати освіту і виховання на їх вимір людиною, тобто на людиноцентризм. З цієї позиції завдання національної освіти – характеризувати буття людини в її особистісній унікальності, що концентрує увагу освітньої діяльності в її педагогічній поліфонії на розвиток творчих потенцій людини, які засновані на розумі, знанні, мудрості, “душевному відчутті”, “пізнанні серцем”. На всьому тому, що перетворює людину в особистість. Це – кредо сучасної “освіти людиноцентризму” [2].

Ми вбачаємо зв'язок між розвитком духовного потенціалу особистості та її аксіогенезом. Аксіогенез виступає механізмом розвитку духовного потенціалу. З.С. Карпенко розглядає аксіогенез особистості як цілісний процес розвитку ціннісно-сміслові сфери людини, наділеної відповідними біологічними, психічними, соціокультурними і духовно-трансцендентними можливостями. Продуктом аксіогенезу особистості, як доводить З.С. Карпенко, виступає аксіопсихіка, яка включає в себе різноманітні вияви її ціннісно-сміслові сфери: мотиваційні відношення (суб'єктивні, психічні, смислові), диспозиційні утворення (соціальні установки і ціннісні орієнтації), мотиваційні чинники

(потреби, інтереси, ідеали, загальну спрямованість діяльності й поведінки), емоційно-ціннісні характеристики процесу переживання (предмет переживання і зміст моральної колізії), життєві вибори особистості в різних сферах її самовизначення тощо [1].

Згідно з теорією аксіогенезу особистості З.С. Карпенко, важливими є кілька аспектів ціннісного розвитку: нормативний, психодинамічний, феноменологічно-рефлексивний. Нормативний аспект відстежує процес засвоєння індивідом заданих суспільством духовних цінностей як зразків соціально бажаної поведінки. Психодинамічний аспект відстежує зворотний бік аксіогенезу як знаходження шляхів самореалізації вроджених духовних устремлінь у просторі соціальних зв'язків особистості. Феноменологічно-рефлексивний аспект являє собою нерозривну єдність об'єктивних і суб'єктивних джерел аксіогенезу особистості та їх представленість у внутрішньому (феноменальному) світі людини, вищим проявом якого є ціннісно-сміслова свідомість з притаманними їй рефлексивними атрибутами [1].

Аксіогенез особистості, як і розвиток духовного потенціалу, пов'язаний із ситуативно-діяльними (каузальними) зв'язками. Його механізмом виступає діалогічне спілкування, в процесі якого відбувається включення Іншого в духовний світ "Я" як повноправного партнера, можливого взірця саморозвитку.

Відповідно до результатів дослідження З.С. Карпенко, сходження людини до вершин духовної досконалості відбувається через послідовні, еволюційно вмотивовані стадії біологічного індивіда (відносного суб'єкта), суб'єкта предметної діяльності (моносуб'єкта), суб'єкта соціально розподіленої діяльності (полісуб'єкта), суб'єкта суспільно корисної творчої діяльності (метасуб'єкта) й абсолютного суб'єкта, що уособлює універсальні духовні цінності [1].

Базуючись на аксіологічних концепціях З.С. Карпенко, В.О. Огнев'юка, В.О. Сластьонина, І.А. Зязюна, ми розробили механізм духовної взаємодії суб'єктів післядипломної педагогічної освіти, який дає змогу вплинути на аксіосферу і передбачає такі взаємопов'язані дії:

- спланувати можливі ціннісні перетворення у свідомості слухачів;
- спроектувати особистісні когнітивні, вольові, емоційно-чуттєві, поведінкові, аксіологічні, духовно-моральні зміни учасників взаємодії;
- передбачити форми обміну ідеями, позиціями, цінностями, почуттями учасників спілкування;
- поставити актуальні питання з практики навчання і виховання, що актуалізують ціннісні конфлікти педагогів;
- приготувати для аналізу конкретні педагогічні ситуації, вирішення яких вимагає узгодження цінностей вчителів, учнів, батьків;
- урахувати вікові особливості аудиторії з огляду на домінуючі духовні цінності, потреби, мотиви, інтереси, здібності;
- надавати можливість творчого перетворення ціннісних орієнтацій особистості в ході практичних занять;
- створити ситуації ціннісного духовного вибору слухача;

- звертатися до сенсу людського буття, екзистенційних проблем педагогів;
- спрямовувати дії на стимулювання саморозвитку аксіосфери вчителя впродовж життя; підштовхувати слухачів на інтенсивні, усвідомлені гуманістично спрямовані самозміни відповідно до особистісно пріоритетних смислів життєдіяльності;
- пробуджувати здатність людини здійснювати феноменальне призначення власного існування, породжувати духовно-моральне самоперетворення, активізувати процеси ціннісно-раціонального саморозвитку;
- аналізувати особистісно пріоритетні смисли життєдіяльності педагога, які актуалізують процеси спрямованого й продуктивного саморозвитку;
- запропонувати слухачам рефлексію власної духовної активності під час заняття.

Запровадження означеного механізму дало змогу досягти позитивних зрушень у формуванні гуманістичної спрямованості, розвитку духовного потенціалу особистості вчителя.

Висновки. Отже, ми можемо зробити висновки щодо актуальності аксіологічного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти в умовах сьогодення, його дієвості як методологічної основи розвитку духовного потенціалу вчителя.

Подальші розвідки в цьому напрямі пов'язані із дослідженням формування духовних цінностей вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти на аксіологічних засадах.

Література

1. Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна і вікова психологія" / З.С. Карпенко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 24 с.
2. Кремень В. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти [Електронний ресурс] / В. Кремень // Електронне наукове видання матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. "Гуманізм та освіта" (11–13 червня 2006 р.) / Вінницький національний технічний університет (ВНТУ). – Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php>.
3. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 / В.О. Огнев'юк ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2003. – 36 с.

ХОМЯК Л.В.

СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Сучасні педагогічні проблеми часто вирішуються шляхом створення та впровадження в освітній процес інноваційних систем, що вимагає ретельного проектування, яке включає в себе не тільки попереднє планування майбутніх змін, а і прогнозування наслідків їх впливу на життя та здоров'я підростаючого покоління. Це виводить проблему проектування на одне з перших місць у теорії педагогіки та практиці освітньої діяльності.

Проектування, що склалося в технічних галузях знань до середини ХХ ст., набуло значного поширення також у гуманітарній сфері: з'явилося організаційне, дизайнерське, економічне, професійне, екологічне, педаго-

гічне та інші види соціального проектування. Педагогічне, як і всі, що згадувалися вище, має технічні коріння (інженерія, архітектурне будівництво, машинобудівництво тощо).

Залучення поняття “проектування” до освітньої сфери, його адаптація до нового середовища, трансформація в поняття “педагогічне проектування” пов’язано з вирішенням ряду методологічних проблем, оскільки зумовлює розширення термінологічного простору науки, перегляд уявлень про традиційні категорії, необхідність їх співвідношення між собою.

Проблеми педагогічного проектування розглядаються в працях В. Докучаєвої, А. Лігоцького, О. Коберника, Т. Подобєдової, І. Коновальчука та ін. Значна кількість наукових досліджень, присвячених проблемам проектування, опублікована російськими вченими (В. Безрукова, В. Беспалько, Г. Щедровицький, О. Соломатін, В. Ясвін, Ю. Громико, М. Поташник, О. Заїр-Бек та ін.). Ряд зарубіжних науковців досліджують проектування як ефективний засіб вирішення освітніх завдань (У. Кілпатрік, Д. Джонс, Я. Дітріх, К. Моріс та ін.). У педагогічних дослідженнях процес проектування розглядається як основний механізм здійснення та розвитку інноваційної діяльності, як особливий вид творчості, який включає прогнозування, моделювання та аналітичне оцінювання. Разом з тим широке коло досліджень цього напрямку не вичерпує всіх питань педагогічного проектування, поки залишаються малодослідженими питання термінології цієї проблематики, її змістовного наповнення. Вочевидь, педагогічне проектування не може і не повинно бути чимось принципово іншим відносно класичного проектування в технічних науках. Водночас аналіз існуючих досліджень свідчить не тільки про суттєві розбіжності в його трактуванні, а і про значні невідповідності в педагогічних та класичних визначеннях цього терміна, що до сих пір викликає суперечки про правомірність його використання в контексті педагогіки.

Мета статті полягає в уточненні сутності педагогічного проектування та впорядкуванні термінологічного простору цього феномену.

Завдання дослідження: 1) розглянути компоненти проектувальної діяльності педагога; 2) виокремити етапи створення педагогічного проекту і виявити закономірності процесу проектування.

У технічній галузі знань (М. Азімов, Л.Б. Арчер, В. Гаспарський, Дж.К. Джонс, Я. Дітріх, П. Хілл та ін.) проектування традиційно розуміється як підготовчий етап виробничої діяльності. Воно призначене для вирішення актуальної технічної проблеми, основу якої становить винахід. Зміст проекту визначається ціннісними орієнтаціями. У процесі проектування моделюється певний об’єкт дійсності, а підсумковий проект пристосовано до масового виробництва. Вважаємо, що ці характеристики повинні бути збережені в педагогічній галузі, щоб процедури, які тут здійснюються, можна було б ідентифікувати саме як проектувальні. Показовими в цьому плані є такі варіанти трактувань:

– практикоорієнтована діяльність, метою якої є розробка нових, ще не існуючих освітніх систем та видів педагогічної діяльності; процес створення та реалізації педагогічного проекту; специфічний спосіб розвитку особистості [6, с. 10];

– усвідомлена та цілеспрямована діяльність з побудови моделі освіти; прикладний науковий напрям педагогіки та організованої практичної діяльності, спрямований на вирішення завдань розвитку, перетворення, усунення суперечностей у сучасних освітніх системах [5, с. 24];

– попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів та педагогів [1, с. 94] та ін.

Проектування потребує синтезу різних знань: педагогічних, психологічних, філософських, соціологічних, історичних, екологічних, медичних, правових, технічних, інформаційних тощо. Це зумовлено великою відповідальністю не тільки за технологічну сторону освітнього процесу, а й за життя і психічний стан людей, які беруть участь у реалізації цього проекту. Якщо для технічного проекту можна перерахувати та описати всі елементи, конструктивні вузли та умови, які забезпечують його впровадження, для педагогічного ж виконати таку роботу дуже складно за рахунок багатofакторності педагогічних явищ та індивідуальних особливостей людей як суб'єктів його реалізації.

Отже, виходячи з класичних уявлень про сутність проектування, зберігаючи його ключові особливості, під педагогічним проектуванням ми розуміємо цілеспрямовану діяльність щодо створення проекту як інноваційної моделі освітньо-виховної системи, яка орієнтована на масове використання. При цьому словосполучення “створення проекту” не ототожнює проектування з процесами розробки, планування та прогнозування. Дуже часто педагогічним проектуванням називають багато процедур, що пов'язані з модернізацією освітнього процесу. Тому сутність цього поняття перекручується, що призводить до додаткової плутанини. У тлумачних словниках дієслово “розробити” трактується таким чином:

1) робити придатним до використання, проводячи підготовчу роботу; обробляти;

2) старанно обмірковуючи всі деталі, складати, створювати що-небудь;

3) працюючи над чим-небудь, розвивати, вдосконалювати його.

Ці визначення дають змогу побачити основну відмінність “розробки” від “проектування”, що робить ці процеси незалежними та запобігає їх ототожненню. Сутність розробки – дослідження та вдосконалення, а сутність проектування – змінення дійсності. Розробка, як правило, не базується на якійсь принципово новій ідеї, оскільки розробляти можна вже відоме, до того ж знайомим способом, цим найчастіше й займається викладач під час підготовки до навчальних занять, тем, методик тощо. Вона не завжди орієнтована на майбутнє, на можливість, перспективи та наслідки, оскільки педагог усвідомлює реалії, але не в змозі врахувати всі запити завтрашнього дня. Якість розробки залежить від того, наскільки повно розглянуто всі аспекти об'єкта, тим часом як на якість проекту суттєво впливають особисті ціннісні орієнтації педагога. Розробка передбачає діяльність конкретного педагога без спеціальної підготовки об'єкта до масового використання, що є обов'язковим при проектуванні.

Неправомірно, на наш погляд, ототожнювати проектування з плануванням. Властиві обом поняттям загальні ознаки, хоча і в певному, порівняно вузькому діапазоні: орієнтація на майбутнє, активний вплив на соціальні процеси, конкретне рішення перспективних проблем, гнучкість, багатоваріантність – дуже часто призводять до їх змішення, визначення одного через інше. Так, В.П. Беспалько вважає проектом багатопланове планування [2, с. 233], Є.Г. Єрмаков – задум, план, модель певного об'єкта; сукупність документів та розрахунків, необхідних для його створення [4, с. 57]. Проте це два самостійних поняття. Планування – це лише невелика частина проектувальної діяльності педагога, що використовується на всіх її етапах. Проект за рахунок більшої деталізації допускає менше неоднозначності, коли він реалізується, ніж план, тобто форма його фіксації. У проекті зображується побудова, вид, елементи об'єкта, а у плані – розпорядження щодо його переходу з одного стану в інший. Крім того, як зазначають В.В. Краєвський та І.Я. Лернер, “проект – індивідуальне уявлення вчителя про власну майбутню діяльність... Не всі елементи такого уявлення можуть і повинні бути включені у план. Частина інформації залишається у його педагогічній свідомості. Проектування лише наприкінці знаходить своє втілення (причому неповне) у плані” [7, с. 234]. Педагогічне проектування – це процес створення проекту, який відображає вирішення тієї чи іншої проблеми. Педагогічне проектування – це діяльність, що реалізується в умовах освітнього процесу та спрямована на забезпечення його ефективного функціонування та розвитку. Вона зумовлена потребою розв'язання актуальної проблеми, має творчий характер і спирається на ціннісні орієнтації. Її результатом є модель об'єкта педагогічної дійсності, яка характеризується системними властивостями, базується на педагогічному винаході, оскільки в її основу покладено новий спосіб вирішення проблеми, та передбачає можливі варіанти використання. Оскільки дослідження будь-якого об'єкта з точки зору діяльності передбачає вивчення її мети, об'єкта, суб'єкта, засобів, методів та результату, розглянемо детальніше ці компоненти для педагогічного проектування. Мета як ідеальне уявлення кінцевого результату є основною передумовою проектувальної діяльності педагога.

Відомо, що проблема є концентрованим вираженням суперечностей між потребами суспільства та неможливістю науки своєчасно їх задовольнити. Тому основоположний зміст проектування вбачається у виконанні соціального замовлення, що потребує конкретизації, тобто опису, який би забезпечив вимірність, досяжність, гнучкість і конкретність цілей. Як об'єкт проектування виступає, як правило, певна педагогічна конструкція: технологія, метод, зміст освіти, навчальна програма тощо. Таке обмеження пов'язано з тим, що в педагогіці багатьма процесами важко управляти, вони неоднозначні, і тому їх проектування дуже часто малоефективне. Навіть маючи зовнішньо традиційне вираження, об'єкт проектування повинен будуватися на новій ідеї, оскільки потреба у проектуванні виникає за умови, якщо знайдена нова можливість вирішення існуючої проблеми. Створення того, що відоме, відомим способом зводить проектування до рівня звичай-

ної розробки тієї чи іншої педагогічної конструкції. Суб'єктом проектування виступає педагог або група фахівців. Яким би не був цей суб'єкт, він повинен володіти, на наш погляд, такими специфічними рисами: творчим мисленням і здатністю до винахідництва; професіоналізмом та високою працездатністю; суспільно значущими ціннісними орієнтаціями; здатністю передбачити наслідки перспективних змін дійсності, що реалізуються в педагогічному проекті.

Засоби проектування, як і будь-якої діяльності, можна умовно поділити на матеріальні та духовні. До перших належать законодавчі акти, документація, технічні засоби, схеми, таблиці тощо. До других – загальні засоби наукових досліджень, ключові теоретичні положення суміжних наук та ін. Ураховуючи специфіку педагогічної діяльності та проектування, підкреслимо, що набагато більше значення мають духовні засоби, що не зменшує ролі матеріальних.

Методи проектування досить різноманітні, оскільки їх використання залежить не тільки від проблеми та предмета проектування (об'єктивні критерії), а й від особливостей самих суб'єктів, від того набору методів, якими володіють конкретні проектувальники (суб'єктивні критерії). Зокрема, до них зараховують евристичні методи вирішення винахідницьких завдань, моделювання, методи кваліметрії тощо. Результатом проектування є педагогічний проект, функціональна специфіка якого залежить від таких умов: стан середовища, особливостей суб'єктів, що зайняті підготовкою конкретного проекту, функціональних зв'язків між елементами проекту, можливостей його ефективного використання та результатів, що очікуються.

Педагогічне проектування – це не тільки діяльність, а і процес послідовної зміни станів, що характеризуються новими завданнями, видами діяльності, мірою впорядкованості інформації та ін. У науковій літературі з цього питання ми знаходимо багато цікавих ідей. Класичним вважається положення Дж.К. Джонса про те, що процес проектування у своєму розвитку проходить три етапи: дивергенції (розширення меж проектної ситуації з метою забезпечення досить обширного простору для пошуку рішення), трансформації (створення принципів і концепцій), конвергенції (вибір оптимального варіанта вирішення з багатьох альтернативних). О. Новиков та Д. Новиков виділяють чотири стадії проектування:

- 1) концептуальна, що складається з таких етапів: виявлення суперечностей, формулювання проблеми, визначення проблематики, визначення мети, відбір критеріїв;

- 2) моделювання, що включає такі етапи: побудова моделей, оптимізація моделей, відбір моделей;

- 3) конструювання, що складається з таких етапів: декомпозиція, агрегування, дослідження умов, побудова програми;

- 4) технологічної підготовки [8, с. 30].

З точки зору В.І. Гінецинського, процес педагогічного проектування охоплює етапи: констатації та оцінювання результатів педагогічної діяльності; висунення гіпотези про зв'язок результатів з факторами навчального

процесу; побудови конкретної педагогічної системи, що відповідає роботі конкретного навчального закладу; побудови педагогічної системи спеціального цільового призначення; вибору методики виміру параметрів; порівняння результатів виміру функціонування зазначених систем; побудови оптимізованого варіанта конкретної педагогічної системи [3, с. 25]. Приймаючи евристичну цінність проведених досліджень, ми дійшли висновку, що у своєму розвитку педагогічне проектування проходить ряд послідовних етапів: винахідництво, створення одиничного дослідного зразка, експеримент та оформлення кінцевого проекту. Така послідовність етапів відповідає поняттю “процес” та відображає зміну його станів: кожен етап якісно відрізняється від інших завданнями, що вирішуються, та отриманим результатом. Кожен етап адекватний логіці проектувального процесу та забезпечує досягнення необхідного результату.

Розкриємо детальніше зміст кожного етапу. У процесі педагогічного винахідництва розробляється ідея, яку в подальшому треба буде втілити в ту чи іншу систему та довести до масового використання. Педагогічний винахід – продукт теоретичний. Це означає, що необхідно виявити взаємозв'язки між компонентами педагогічного процесу, які на наступній стадії проектування відображаються в технологіях, методах, технічних засобах навчання, змісті навчального предмета тощо. Етап педагогічного винахідництва у проектуванні займає особливе становище, що зумовлено двома моментами. Він може бути відокремлений від інших етапів у часі: винахід вже є, ідею сформульовано давно, а створення проекту педагог розпочинає значно пізніше. Крім того, проектувальник може взагалі нічого не винаходити, а займатися лише проектуванням того чи іншого об'єкта, спираючись на готовий винахід, наприклад, взяти ідею чи використати винахід попередників та перенести в сучасні умови. На етапі створення одиничного дослідного зразка винахідницька ідея повинна збагатитись усіма якостями системи, що будується, та втілитися в технологію, метод тощо. Орієнтуючись на ту чи іншу педагогічну конструкцію, власний досвід та сучасні уявлення, проектувальник створює її новий зразок, в основу якого покладено його винахід. Наприклад, у проекті педагогічної технології він обов'язково виокремить блоки діагностичного цілепокладання, основного змісту технології та корекції результатів, врахує, що його одиничний зразок повинен відповідати ознакам педагогічних технологій, а також індивідуальним особливостям педагогів, учнів (студентів), умовам його реалізації. Для створення дослідного зразка залучаються засоби креативного моделювання, сутність якого полягає у синтезуванні окремих важливих якостей об'єкта в єдине ціле. В загальному вигляді розробка креативної моделі здійснюється в такій послідовності: актуалізація знань про педагогічний об'єкт, модель якого буде побудована, та досвіду оперування з ним на практиці; опис характеристик цього об'єкта, його властивостей, компонентів, конструктивних вузлів тощо; виокремлення нового об'єкта зі збереженням основних ознак оригіналу. Наступний етап – педагогічний експеримент з перевірки ефективності створеного зразка. Якщо з'ясується, що у представленому вигляді він функціонує незадовільно, то корекції підлягає початкова

винахідницька ідея, а це повертає педагога до першого етапу проектувальної діяльності. Якщо ж експеримент виправдав себе, але ідея з якоїсь причини виявилась неефективною, то корекції потребують окремі фрагменти розробленої моделі, що потребує повернення до другого етапу. Усі заходи, що пов'язані зі створенням та організацією, є педагогічним експериментом у його традиційному розумінні, який залежно від типу проекту може видозмінюватись. Аналізуючи результати педагогічного експерименту, треба врахувати можливу нестабільність результатів, що спостерігаються в різних зрізах: залежно від специфіки експерименту ефект може виявитися одразу після його впровадження в освітній процес або виявитися з часом. Треба враховувати також фактори, що знижують вірогідність результатів експерименту, до яких традиційно зараховують фон, інструментальну погрішність, ефекти тестування та статистичної регресії. На етапі створення кінцевого проекту відбуваються конструктивні зміни в рамках створеної моделі для того, щоб виключити дещо несуттєве та додати те, що важливо для реалізації моделі. Конструктивні зміни повинні забезпечити створеному проекту можливість застосування в масовій педагогічній практиці.

Отже, у процесі проходження вищеназваних етапів виходить педагогічний проект, реалізація якого здатна певною мірою вирішити актуальну педагогічну проблему, бути корисною для масового використання, бо має новизну, гнучкість, оптимальність, несуперечність, цілісність. Процедура проектування вважається ефективною, якщо, по-перше, вона не потребувала додаткових ресурсів; по-друге, у підсумку створено працездатний проект; по-третє, є потенційні можливості для зниження витрат щодо його експлуатації без шкоди для якості роботи.

Висновки. Підсумовуючи, підкреслимо таке: педагогічне проектування – складне, самостійне явище, розуміння якого неможливе без звертання до його коренів, традицій і сучасних досягнень педагогіки, що, у свою чергу, визначає його методологію та перспективи подальшого розвитку. Вважаємо важливим уточнити сутність цього феномену, що дасть змогу впорядкувати термінологічний простір, розглянути компоненти проектувальної діяльності педагога, виокремити етапи створення педагогічного проекту, виявити закономірності процесу проектування.

Література

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособ. для инженерно-педагогических ин-тов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Вор. ун-та, 1977. – 304 с.
3. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики : учеб. пособ. / В.И. Гинецинский. – СПб., 1992. – 288 с.
4. Єрмаков Є.Г. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи / Є.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіпов. – Запоріжжя : Вид-во ХНРЦ, 2005. – 124 с.
5. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования : учеб. пособ. / Е.С. Заир-Бек. – СПб. : Просвещение, 1995. – 124 с.
6. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособ. для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М. : Академия, 2005. – 288 с.

7. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / [В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.К. Журавлев и др. ; под общ. ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1989. – 320 с.

8. Новиков А.М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.

ЧУМАКОВА А.А.

ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ МІНІМАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У СФЕРІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЇ

На сьогодні однією з актуальних тем у наукових дослідженнях є успішне входження дитини у соціум. Науковці визначили, що успіх соціалізації залежить від стану психофізіології індивідуума. Останніми роками збільшується кількість дітей з різними порушеннями у сфері психофізіології, при цьому порушення, за словами О. Преснової, “можуть бути настільки мінімальними, що стають помітними тільки у старшому дошкільному віці” [1, с. 6]. На думку фахівців (А. Асмолов, Н. Малофеев, О. Степанова, О. Преснова та ін.), незначні функціональні зміни нервово-психічного здоров’я у дітей до кінця дошкільного періоду або початку навчання перетворюються у стійкі патологічні. У власній педагогічній практиці ми постійно стикаємось з такими дітьми. Дуже часто їх проблеми у сфері психофізіології стають помітними тільки при грі на музичному інструменті, коли потрібна координація рухів або треба запам’ятати чи виконати підряд декілька різних за змістом та обсягом завдань. За результатами досліджень, від 30 до 70% першокласників мають ці прояви (О. Александровська, А. Дробинська, І. Коробейников, Н. Лусканова, Е. Новикова та ін.).

Момент вступу до школи і період первинного засвоєння вимог нового соціального середовища для дитини є дуже важливим. Успіх навчання школяра-початківця зумовлюється рівнем розвитку та сформованості його інтелектуальних вмінь, станом мотиваційно-потребнісної сфери, навичками довірливої поведінки, готовністю до спільної діяльності з педагогом та однолітками тощо [2–5]. Будь-яке порушення розвитку автоматично призводить до проблем у навчанні і, як наслідок, у процесах соціалізації та соціальної адаптації індивідуума. Тому дітей із мінімальними порушеннями у сфері психофізіології доцільно зарахувати до категорії проблемних, що підтверджено практикою шкільництва. На думку В. Махової, складне поєднання патології розвитку з несприятливим (у багатьох випадках) соціокультурним середовищем перешкоджає своєчасному формуванню в дитини адаптаційних механізмів, зокрема у молодших школярів, які мають у сфері психофізіології, одночасно збережені та пошкоджені незначною мірою функції [6, с. 9]. У наших попередніх працях було розглянуто взаємозв’язок між станом психофізіології дитини та успіхом її соціалізації та соціальної адаптації. Ми дослідили, що стан психофізіології визначає успіх навчання молодшого школяра і зумовлює розвиток та успіх його комунікативної діяльності. За висновками фахівців, будь-які проблеми в навчанні мають для дитини негативні наслідки (агресія, апатія, конфлікти з оточуючими, дезадаптація тощо). Однією з причин цього, на дум-

ку вчених, є недостатність корекційно-педагогічної допомоги таким дітям у дитячих садочках, а потім у молодших класах шкіл загальноосвітнього типу.

В сучасній науці існує значна кількість досліджень у галузі психології дітей з різними типами дизонтогенезу і педагогічної допомоги їм (Т. Власова, Д. Забрамна, В. Лебединський, К. Лебединська, В. Лубовський, І. Марковська, М. Певзнер, Л. Переслені, В. Петрова, Т. Розанова, Р. Туревська, О. Уханова та ін.), проте особливості психіки молодших школярів загальноосвітніх шкіл, які мають певні труднощі в навчанні, але за діагностичними показниками не можуть бути віднесені до традиційних видів дизонтогенезу, досліджені недостатньо.

Метою статті є узагальнення досліджень індивідуально-типологічних особливостей молодших школярів з мінімальними порушеннями психофізіології та визначення основних умов педагогічної корекції в процесі їхнього навчання.

Проблема розвитку дітей з мінімальними порушеннями у сфері психофізіології вперше привернула увагу вчених в 60-х рр. ХХ ст. Зумовлено це було потребами психолого-педагогічної практики.

Діагностичний, методологічний, корекційно-педагогічний аспекти роботи з такими дітьми розглянуто у працях А. Вільшанської, Т. Гордєєвої, Т. Єгорової, Е. Інденбаум, Т. Капустіної, В. Кисельової, І. Кірілкиної, Т. Князевої, С. Кованенко, В. Лубовського, Г. Міщиної, Н. Нікашиної, Т. Павлій, Р. Трігер, А. Трушкової, І. Уділової, У. Ульєнкової, Н. Ципіної, Г. Шевченко та ін.

Для визначення цього явища науковці використовують різні терміни: “діти зі зниженою навчальністю” (У. Ульєнкова), “діти, які відстають у навчанні” (Н. Менчинська), “нервові діти” (А. Захаров), “межовий” стан (В. Леві, С. Левшиць, Г. Ушаков, Я. Фрумкін), “позалікарняні форми патології” (А. Голік), “некласичні форми аномалій” (Н. Бистрова), “діти з незначним вираженням порушень у розвитку” (О. Преснова), “діти з помірними відхиленнями психічного розвитку” (Ю. Уміліна) [1; 7–10].

Низка вчених (Н. Белопольська, Т. Власова, Т. Єгорова, Г. Жарєнкова, Г. Капустіна, К. Лебединська, В. Лубовський, І. Марковська, Н. Нікашина, М. Певзнер, Л. Переслені, В. Подобєд, М. Рейдибойм, Р. Трігер, М. Фішман, Н. Ципіна, С. Шевченко та ін.) після проведення комплексу досліджень таку категорію дітей визначила як “діти з тимчасовою затримкою психічного розвитку” (ЗПР). В. Лубовський розглядає ЗПР як порушення темпу загального психічного розвитку при наявності в дитини значного потенціалу для проведення корекційної роботи. На думку вченого, “затримка психічного розвитку є тимчасовим порушенням, яке може корегуватися, й успішність цього процесу буде тим більша, чим раніше відбудеться корекція” [11, с. 83].

Науковці Ю. Антропов, І. Брязгунов, Н. Заваденко, О. Касатикова, В. Кучма, А. Платонова, А. Сорокін, Ю. Шевченко, Р.А. Барклі (R.A. Barkley), Ф.К. Гастеланос (F.X. Gastellanos), Х. Ремшидт (H. Remschidt) та інші визначають непосидючих і жвавих дітей з низькою працездатністю й самооцінкою як таких, що мають “синдром дефіциту уваги та гіперактивності” (СДУГ).

Аналіз психолого-педагогічної літератури та власна практика дають підстави стверджувати, що ЗПР, як і СДУГ, є найпоширенішими формами аномалій психіки школярів у ранньому онтогенезі.

Для повноцінного розвитку дитини на початковому етапі навчання необхідні дві взаємопов'язані умови. По-перше, дитина має розвиватися в ході засвоєння досвіду людства, долучаючись до сучасної культури. Фундаментом цього процесу є когнітивна діяльність, яка спрямована на засвоєння індивідуумом знань і вмінь. По-друге, опановуючи прийоми навчальної діяльності, школяр має можливість самовдосконалюватися. Цілеспрямована робота учня молодших класів над власною особистістю є процесом, у якому головними є навички самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції. Науковці (Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Давидов, З. Калмикова, І. Маркова, Н. Менчинська, Н. Непомняща, Л. Рубінштейн, У. Ульєнкова, Д. Ельконін та ін.) довели, що навчальна діяльність оптимізує регулятивні здібності дитини. Під час навчальної взаємодії в учня закладається система знань, розвиваються розумові та практичні здібності, формуються операційні навички, тим самим створюються основи для саморегуляції дитини як важливого чинника успішного розвитку.

Недостатність в учня молодших класів розвитку здібностей до саморегуляції (Л. Божович, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Захарова та ін.) спричинює труднощі в навчанні, що уповільнює його входження до нового виду діяльності. В цьому контексті актуальною є думка Л. Божович про те, що, починаючи з дошкільного віку, дитину необхідно навчати свідомо управляти власною поведінкою і формувати в неї певні соціопсихологічні якості [2]. Такий підхід прискорює механізми перетворення знань у навички та вміння, активізує можливості та готовність дитини адекватно сприймати вплив соціуму (викладачі, однокласники, батьки тощо). Отже, навчальний процес необхідно організовувати з урахуванням фізичних, а головне психологічних можливостей кожної дитини. Стосовно дітей із СДУГ та ЗПР вказуємо, що великий обсяг та складність навчального матеріалу з огляду на інтелектуальні та власні особливості психіки молодших школярів не сприяють успішності в навчанні. Це пов'язано з тим, що в традиційних шкільних вимогах не враховуються психофізичні можливості дітей. Підтвердженням цього є висловлювання С. Башмакової: «Неуспішність учнів масової школи зумовлена як недосконалістю методів навчання, так і специфічними особливостями самих дітей: фізична слабкість, розумовий недорозвиток, затриманий темп розвитку» [12, с. 6]. Враховуючи вищезазначене, вважаємо, що психологи та викладачі повинні чітко знати і вміти визначати особливості учнів. Розглянемо індивідуально-типологічні особливості дітей з мінімальними порушеннями у сфері психофізіології.

За результатами досліджень А. Вільшанської, Т. Гордєєвої, Т. Єгорової, Е. Інденбаум, Т. Капустіної, В. Кисельової, Т. Князевої, С. Кованенко, В. Лубовського, Г. Міщіної, Н. Нікашиної, Т. Павлій, І. Уділової, У. Ульєнкової, Н. Ципіної, Г. Шевченко та інших доведено, що соціопсихологічними особливостями дітей із ЗПР є такі:

- низький або нестійкий інтерес до різних видів діяльності;

- схильність до відмови від діяльності у зв'язку з невпевненістю у власних силах, за умови, що вони повинні діяти самостійно та цілеспрямовано;
- своєрідна поведінка в ситуаціях оцінювання власної діяльності;
- незрілість переживань;
- поверховість прихильностей;
- швидка пересиченість, емоційна збудженість, часта зміна настрою;
- прояви афекту і своєрідність емоційної регуляції поведінки тощо.

Вказані особливості психіки дітей із ЗПР детермінують труднощі в спілкуванні з однолітками та дорослими, зумовлюють труднощі в процесі адаптації до навчання в школі, а також соціальної адаптації в цілому.

Характерною ознакою дітей із СДУГ як із легкою формою ЗПР є функціональна незрілість, яка переважає над явищами ушкодження мозкових структур. Протягом усього дошкільного дитинства діяльності цих дітей притаманні гіперзбудженість, рухова розгальмованість, моторна невправність, також специфічність у розвитку мови. Соціальний досвід дітей з гіперактивною поведінкою складається з постійно незавершених справ та дій. Такі порушення значно знижують показники готовності дитини до школи.

Д. Ельконін виокремлює такі параметри функціональної готовності дитини до школи:

- вміння свідомо підпорядковувати власні дії правилам, загально-визначеним способам дій;
- вміння орієнтуватися в заданій системі вимог;
- вміння уважно слухати і швидко виконувати завдання, які запропоновані в усній формі;
- вміння самостійно робити завдання за зразком, що сприймається очима.

На думку Н. Лункіної, “ці навички навчальної діяльності у дітей із ЗПР та СДВГ при вступі до школи не сформовані” [13, с. 9]. Учні мають ознаки “шкільної незрілості”, відставання в розвитку деяких ключових для школи функцій, насамперед, у довільній поведінці та увазі. Дефекти концентрації уваги є причиною низької якості при виконанні завдань як на уроках у школі, так і вдома. Вже з моменту вступу до школи діти відмовляються від розв'язання складних завдань, які потребують довгих розумових зусиль, не здатні до самостійного виконання домашніх завдань. Дефіцит уваги особливо помітний у новій для дитини ситуації, коли їй необхідно діяти самостійно, без сторонньої допомоги. Уповільнення темпу розвитку є основною причиною конфлікту між можливостями молодших школярів із ЗПР і СДУГ та вимогами традиційної шкільної освіти.

Вчителі початкової школи, як правило, не мають спеціальної підготовки для роботи з дітьми із ЗПР та СДУГ, що негативно впливає на їхню педагогічну взаємодію з учнями і створює умови для виникнення в таких школярів ситуації систематичного стресу. У таких дітей страждає емоційна сфера та подальший психічний розвиток, знижується процес формування мотиваційного компонента навчальної діяльності і як наслідок – відбувається аномальне формування його особистості, виникнення проблем у процесі соціалі-

зації та соціальної адаптації. Внаслідок таких соціопсихічних змін у дітей із ЗПР формується стійкий комплекс шкільної дезадаптації. Саме тому основне завдання школи будь-якого типу – максимально компенсувати порушення розвитку дитини за допомогою створення спеціальних, адекватних її рівню і можливостям розвитку психолого-педагогічних умов. Педагогічний процес повинен організовуватися так, щоб мінімізувати вади психофізіології учня і, тим самим, наблизити його психофізичні реакції до стандартів здорової людини. В контексті наших наукових пошуків доречним є розгляд технологій корекції адаптаційних механізмів дитини в ході навчальної діяльності.

Завдання і спрямованість корекційної роботи визначаються принципами, заснованими на фундаментальному положенні про те, що особистість є цілісною психологічною структурою, яка формується в ході життя людини шляхом засвоєння суспільних форм свідомості та поведінки. Відбувається це за рахунок спілкування з дорослими і, насамперед, завдяки діяльності, яка є головною на конкретному етапі онтогенезу (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Запорожець, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Вчені (І. Дубровіна, А. Андреева, Т. Вохмяніна, Е. Данилова та ін.) наполягають на тому, що корекція повинна будуватися “не як просте тренування вмінь та навичок, не як окремі вправи для вдосконалення психологічної діяльності, а як цілісна усвідомлена діяльність дитини, яка органічно вплітається в систему його повсякденних життєвих відносин”. На думку фахівців, “дуже важливо, щоб корекція мала запобіжний і прогностувальний характер” [14, с. 21–22]. Тому, за словами О. Заширінської, С. Шевченко та інших, зміст навчального матеріалу повинен відповідати низці методичних принципів, спрямованих на забезпечення системного засвоєння знань учнями із ЗПР та СДУГ, таких як:

- посилення ролі практичної спрямованості навчального матеріалу;
- виявлення суттєвих ознак явищ, що вивчаються;
- опора на життєвий досвід дитини;
- опора на об’єктивні внутрішні зв’язки у змісті навчального матеріалу як у межах окремого предмета, так і між предметами;
- дотримання при визначенні обсягу навчального матеріалу принципу необхідності та достатності [15, с. 401].

На нашу думку, музична діяльність дітей відповідає означеним напрямкам та поєднує в собі весь перелік принципів, методів і прийомів, необхідних для вирішення окремих проблем розвитку дітей із ЗПР та СДУГ: корекція психічних, рухових функцій, розвиток психомоторної сфери тощо. Ми стверджуємо, що індивідуальна форма роботи викладача з учнем на уроках гри на музичному інструменті створює умови для корекційної роботи. Предметом компенсаторного педагогічного впливу є особливі вади у розвитку дитини із ЗПР, які і спричинюють труднощі в процесі навчання.

Той факт, що відсутність необхідної педагогічної допомоги дітям із ЗПР та СДУГ є визначальним фактором у несприятливій динаміці їхнього психосоматичного розвитку, актуалізує проблему методичного забезпечення викладачів для роботи із дітьми з ЗПР та СДУГ.

Аналізу основних напрямів корекційної роботи з дітьми з мінімальними порушеннями у сфері психофізіології в умовах шкіл естетичного виховання буде присвячена наша подальша робота.

Висновки. Найпоширенішими формами порушень психічного розвитку в дітей молодшого шкільного віку є затримка психічного розвитку (ЗПР) і синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ).

СДУГ та легкі форми ЗПР корегуються за умови раннього діагностування та створення емоційно сприятливого соціального оточення.

Вимоги психолого-педагогічної практики зумовлюють потребу включення елементів корекційного навчання в загальноосвітні школи. Необхідно використовувати для цього всі форми, методи та прийоми корекційної роботи, зокрема гру на музичному інструменті.

Викладач початкових класів повинен володіти знанням індивідуально-типологічних особливостей молодших школярів з мінімальними порушеннями психофізіології (ЗПР та СДУГ) і технологіями корекційно-розвивального навчання.

Література

1. Преснова О.В. Совершенствование коррекционно-педагогической работы в образовательных учреждениях “Начальная школа – детский сад” : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О.В. Преснова. – М., 1998. – 159 с.
2. Божович Л.И. Очерки психологии детей (младший школьный возраст) / Л.И. Божович ; [под ред. А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович]. – М. : Из-во АПН РСФСР, 1950. – 192 с.
3. Эльконин Б.Д. Роль знакового опосредования в процессе решения задач “на соображение” : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Б.Д. Эльконин. – М., 1982. – 26 с.
4. Капчеля Г.И. Общение со взрослыми как фактор формирования готовности детей к школьному обучению : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.И. Капчеля. – М., 1983. – 23 с.
5. Кравцова Е.Е. Зависимость психологической готовности к школьному обучению от особенностей общения ребенка с окружающими : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Е. Кравцова. – М., 1981. – 20 с.
6. Махова В.М. Психическая адаптация детей с интеллектуальной недостаточностью к условиям школьного обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / В.М. Махова. – М., 2000. – 181 с.
7. Власова Т.А. Каждому ребенку – надлежащие условия воспитания и обучения / Т.А. Власова. – М., 1995.
8. Быстрова Н.Н. Особенности подготовки будущих учителей к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии и поведении в условиях гетерогенного состава учащихся в системе общего образования / Н.Н. Быстрова. – Хабаровск, 1999.
9. Шамарина Е.В. Формирование познавательной деятельности мл. школьников с задержкой психического развития как условие повышения эффективности их обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е.В. Шамарина. – М., 2002. – 195 с.
10. Умилина Ю.К. Психологические особенности и арттерапия психосемантической дезадаптации у подростков с ЗПР : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.10 / Ю.К. Умилина. – Н. Новгород, 2003. – 219 с.
11. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В.И. Лубовский // Специальная психология. – 2003. – № 1 (15). – С. 83.
12. Башмакова С.Б. Коррекционная работа учителя в процессе обучения младших школьников с минимальными нарушениями психического развития / С.Б. Башмакова. – Киров, 2004.
13. Лункина Н.И. Психологические особенности саморегуляции компонента общей способности к учению у детей 6–7 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Н.И. Лункина. – Н. Новгород, 2006. – 186 с.
14. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / [И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Даниловаи др. ; под ред. И.В. Дубровиной]. – 2-е изд. – М. : Академия, 2001. – 160 с.
15. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия / [сост. О.В. Защинская]. – СПб. : Речь, 2003. – 432 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У сучасних умовах модернізації освіти підвищується рівень вимог до професійної підготовки педагогічних кадрів. Головною метою системи професійної педагогічної освіти виступає підготовка професійно компетентної, інтелектуально розвинутої, соціально зрілої, освіченої, високоморальної особистості вчителя, яка володіє творчою самобутністю й здатністю успішно реалізовувати свої творчі компетенції. Нові цінності педагогічної діяльності орієнтують сучасного вчителя на розвиток професійно-творчої компетентності.

Професійно-творчу компетентність, разом з науково-методичною компетентністю наочника, діагностичною компетентністю психолога, комунікативною компетентністю вихователя можна в найзагальнішому вигляді визначити як невід'ємну грань, підсистему цілісної професійної компетентності.

Теоретико-методологічні основи професійно-творчої підготовки студента-педагога включають сукупність базових підсистем, кожна з яких, у свою чергу, складається з визначених компонентів. Системоутворювальним елементом системи професійно-творчої компетентності є творча готовність до педагогічної праці. Структуру готовності утворюють такі творчо значущі якості особистості, як емпатичність, рефлексивність, проникливість, допитливість і гнучкість, мобільність і варіативність, цілеспрямованість і креативність.

Рівень сформованості всіх структурних компонентів: ціннісно-мотиваційного, евристико-логічного, діяльнісно-поведінкового і їх показників зумовлює той чи інший рівень професійно-творчої компетентності. Включення студентів-педагогів у різноманітні освітні програми додаткового супровідного характеру; стратегії інноваційного, ноосферного та творчого саморозвитку, спрямовані на розширення креативно-педагогічної ерудиції, забезпечують підвищення професійно-творчої компетентності майбутнього педагога освіти.

Провідними тенденціями якісної зміни професійної підготовки викладачів виступають безперервність педагогічної освіти, інтегративність організаційно-педагогічних моделей інноваційного навчання із системою професійної підготовки, що діє, формування творчої готовності майбутнього викладача до педагогічної праці. Враховуючи це, дослідники шукають ефективніші шляхи й методи оновлення педагогічної освіти.

На сучасному етапі розвитку освіти наявний ряд проблем у підготовці майбутніх учителів. Багато студентів-практикантів на собі відчули потребу не стільки у “функціональній грамотності” фахівця, яка, поза сумнівом, важлива і потрібна, скільки у сформованості сукупності “творчо значущих особових якостей”, що перетворюють необхідні знання й досвід педагогічної діяльності в індивідуально-творчий стиль і майстерність учителя.

Проте система підготовки фахівців у галузі освіти орієнтована в основному на професійне становлення й лише декларативно підтверджує необхід-

ність творчого саморозвитку студента-педагога. Існує суперечність, що загрожується, між об'єктивною необхідністю сучасного вчителя в самовдосконаленні та реальними можливостями його підготовки. Звідси питання: які педагогічні умови забезпечують ефективність професійно-творчої підготовки майбутнього педагога в процесі безперервної педагогічної освіти.

У вивченні цієї проблеми можемо спиратися на дослідження загальних і специфічних особливостей творчої педагогічної діяльності (Ф.Н. Генобелен, С.М. Горник, В.І. Загвязинський, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, Ю.І. Кулікин, А.М. Марков, А.Д. Никандрова, Я.А. Пономарев, В.А. Сластьонін, Г.С. Сухобська, Л.М. Фрідман, А.І. Щербаков та ін.); концепцію розвитку творчого потенціалу особи на різних вікових етапах (Б.Г. Ананьєв, В.І. Андреев, Д.Б. Богоявленська, Л.К. Веретенникова, А.Н. Лук та ін.); теорію функціонування педагогічних систем (П.К. Анохін, С.П. Архангельський, Ю.К. Бабанський, І.А. Ільїна, Г.В. Мухамедьянова, І.Д. Никандров, Ю.П. Сокільників, Л.Ф. Спіркін); дослідження готовності особи до професійно-педагогічної діяльності й розвитку професійної компетентності вчителя (М.І. Дьяченко, Н.В. Кузьміна, Н.Н. Лобанова, А.І. Міщенко, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе, А.Д. Хміль, А.І. Щербаков та ін.); концепцію вдосконалення процесу формування особи вчителя в діяльності педагогічних навчальних закладів (О.А. Абдулліна, Л.Г. Арчажникова, А.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюкін, Л.І. Рувінський, В.А. Сластьонін та ін.); теорію безперервної освіти (Е.П. Белорзерцев, С.Т. Вершловський, А.П. Владіоловльов, Б.З. Вульфів, Б.С. Гершунський, А.В. Даринський, Ю.І. Кулюкін, З.А. Малькова, Б.Т. Онушкін, Т.С. Суховська).

Мета статті – розкрити педагогічні умови формування професійно-творчої компетентності.

Під педагогічною умовою, ґрунтуючись на цілісному уявленні про процес безперервної педагогічної освіти, розуміємо таку обставину процесу виховання творчої готовності вчителя, яка є результатом організаційних форм підготовки для досягнення мети його професійного саморозвитку, а також результатом відбору, конструювання та застосування елементів змісту й методів.

Тривале вивчення проблеми професійно-творчої готовності вчителя до педагогічної праці дає нам змогу сформулювати принципові міркування щодо належної організації безперервної педагогічної освіти.

Принципово важливо, щоб система професійної педагогічної освіти була впорядкованою й цілісною. Цього, на жаль, на сьогодні немає.

Наша пропозиція щодо впорядкування підготовки вчителів на різних рівнях педагогічної освіти полягає у створенні науково обґрунтованих умов, що забезпечують її ефективність.

Ґнтуючись на дослідженнях різних учених, можемо виділити такі педагогічні умови формування професійно-творчої компетентності:

а) створення розвивальної творчої атмосфери, заснованої на особистісно орієнтованому підході до професійної підготовки й творчого саморозвитку педагога початкової освіти;

б) реалізація в процесі безперервної педагогічної освіти принципів гнучкості, мобільності й оптимальності, що сприяють формуванню та розвитку професійно-творчої компетентності майбутнього вчителя;

в) збагачення професійної підготовки студентів-педагогів знаннями про творчу педагогічну діяльність, комунікативну творчість педагога й творчу самореалізацію особистості вчителя;

г) забезпечення інтеграції психолого-педагогічних умінь студентів-педагогів у навчально-творчому процесі в професійно-творчі вміння;

д) розвиток структури творчої готовності особистості майбутнього вчителя до педагогічної праці через оптимальний інтелектуальний і духовний, соціальний та індивідуальний, нормативний і творчий розвиток.

Найбільш загальними і тому принципово важливими умовами ми вважаємо безперервність і системну цілісність процесів педагогічної освіти. У своєму органічному взаємозв'язку та взаємопроникненні ця група умов повинна забезпечити оптимальність функціонування системи педагогічної освіти.

Під безперервністю й системною цілісністю професійно-педагогічної освіти в літературі розуміють стадійний і цілісний у своїх елементах довічний процес, що забезпечує поступальний розвиток творчого потенціалу особистості та всебічне збагачення її духовного світу.

Виділяють такі основні етапи:

а) навчання, виховання й розвиток людини до вступу в самостійне життя (дитячо-юнацька освіта);

б) навчальна діяльність у період дорослого життя, що поєднується з різними видами практичної діяльності (освіта дорослих).

У реальній практиці безперервність і цілісність педагогічної освіти здійснюється шляхом механічного обов'язкового виконання розпоряджень, що стандартизують за одним зразком систему навчання на різних його рівнях (починаючи з початкової й завершуючи самовдосконаленням).

Ряд учених (А.А. Вербицький, Б.З. Вульф, Г.Ф. Похмелкін, І.Н. Семенов) розглядає ідею безперервності педагогічної освіти від спеціалізованих класів школи до служб удосконалення викладачів, піднесену до рівня сучасної парадигми, що виводить за рамки механічної послідовності й формалізованого концентризму, як "гуманістичну ідею, яка орієнтує на творчість як один із змістовних чинників професійної підготовки вчителів, разом з соціокультурною орієнтацією тощо" (Б.З. Вульф, В.Н. Харкін).

Безперервність професійно-педагогічної підготовки зумовлена специфікою праці вчителя. Педагогічну діяльність нерідко самі вчителі порівнюють із життєдіяльністю. Недаремно відомі педагоги вказували на те, що як виховання людини триває протягом усього життя, так і професіоналізм педагога повинен удосконалюватися постійно. У праці вчителя, у повсякденному бурхливому житті, що справляє на вчителя постійний вплив через природну пристосованість людського організму до різних умов життєдіяльності. У вчительській праці, з одного боку, зовнішньою – інваріантною (щодня – звичний алгоритм роботи), з іншого – зовнішньою – варіативною

(щодня – нові події), що захоплює особистість учителя рутинною справою до “руху за інерцією”, повинна просвічувати внутрішня – психологічна професійно-творча готовність.

Але треба пам'ятати, що творчий характер професійно-творчої готовності в педагогічній діяльності виявляється також і в інтелектуальній активності вчителя при вирішенні типових та оригінальних завдань, пізнавальної мотивації, особливому поєднанні особистісно-ділових якостей (креативності), самостійності, нестандартності мислення, чутливості до достовірно нового, високій потребі в досягненнях, цілеспрямованості, широті асоціацій, спостережливості, розвинутій професійній пам'яті (Е.С. Громов, В.А. Моляко).

Подальше дослідження мотиваційного компонента готовності до педагогічної праці у студентів на початковій і подальших стадіях педагогічної професійної підготовки дало нам змогу виявити мотиваційний підкритерій – задоволеність змістом, процесом і результатами навчальної праці студента, тобто професійно-педагогічною підготовкою.

Виділяючи задоволеність як найважливіший показник професійної готовності майбутнього вчителя, нам видається принципово важливим звернути увагу на те, що на молодших курсах саме навколо цього показника “обертаються” його “супутники”: прагнення до досягнень у навчальній праці, соціально етична стійкість до негативних впливів на особистісну сферу студента.

На старших курсах педвузівської освіти мотиваційний підкритерій є вже суперечливою єдністю задоволеності та незадоволеності студентів своєю професійною підготовкою й самовдосконаленням. Збільшений рівень професійної рефлексії породжує в студентів більшу кількість сумнівів, душевних переживань, якщо є вищий рівень теоретичної й особливо практичної підготовки, який рівень професійно-педагогічній компетентності ним освоєний.

Методична оснащеність і різноманітна педагогічна практика відкривають можливість переходу студента на рівень творчої готовності до педагогічної праці. Змістовно така можливість полягає у варіативності використання ресурсів як теорії, так і практики професійної підготовки, а також у варіативності при здійсненні реального педагогічного процесу. Проте і тут багато залежить від обставин. У нашому досвіді важливим чинником сформованості “професійної свободи” у студентів на педагогічній практиці була й залишається організація її безперервності.

Наприклад, відповідно до навчального плану, студенти педагогічного факультету паралельно з вивченням розділів педагогіки й психології окремих наочних методик “занурюються” у відповідні види практики: психолого-педагогічно-діагностичну, виховну, навчально-методичну. Таке організаційно-практичне підкріплення теоретичної професійно-педагогічної підготовки поступово робить свою справу. У студента-практиканта виробляється не тільки впевненість у навчально-виховній роботі з дітьми, а й свобода в реалізації всіх своїх професійних і особистісних потенціалів.

Висновки. Теоретичне обґрунтування цієї групи умов спирається на ідеї В.І. Андреева, згідно з якими, творчий саморозвиток є інтеграційною характеристикою процесів “самозвеличення”, серед яких систематизуючими компонентами виступають самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, самовдосконалення й творча самореалізація особи педагога в професійно-творчому становленні.

Література

1. Вульфів Б.З. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б.З. Вульфів, В.Н. Харкин. – М., 1995. – С. 22.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев // Основы педагогики творчества. – Казань, 1988.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М., 1987.
4. Коточигова Е.В. Творчество как наиболее существенная и необходимая характеристика педагогического труда. Творческое мышление / Е.В. Коточигова // Психология профессионального педагогического мышления. – М., 2003.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
6. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие / М.И. Лукьянова. – М. : Сфера, 2004. – 144 с.
7. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя / Ю.Л. Львова. – М., 1992.
8. Слостенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Слостенин, А.И. Мищенко // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.

ШУРКО Г.К.

СТВОРЕННЯ ЄДИНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МІЖ ЛІЦЕЄМ І ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ

Актуальність досліджуваної теми пов’язана з тим, що основою національного й духовного відродження суспільства в Україні є система освіти, сучасна стратегія якої базується на основних положеннях Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти, Законів України “Про загальну середню освіту” та “Про вищу освіту”. Складовою неперервної професійної освіти є допрофесійна профільна підготовка учнівської молоді в різноманітних навчальних структурах вертикальної складової неперервної освіти. Це сприяє забезпеченню наслідування освітніх стандартів, форм, методів, засобів навчання, освітніх технологій при переході від одного рівня освіти до іншого. Ефективним засобом забезпечення наступності є створення єдиного освітнього середовища між ліцеєм і вищим навчальним закладом.

Мета статті полягає у висвітленні умов створення й функціонування єдиного освітнього середовища між ліцеєм і вищим навчальним закладом з метою неперервної допрофесійної профільної та професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників.

Одним із важливих і перспективних напрямів забезпечення наступності між загальноосвітнім середнім профільним закладом і вищим навчальним закладом у підготовці майбутніх інженерів-будівельників в умовах неперервної освіти є створення єдиного освітнього простору, в межах якого відбувається ця підготовка.

Підкреслюючи роль освітнього середовища у вирішенні питання підвищення ефективності навчання, І.С. Якиманська, [3] вказує на те, що середовище може активізувати чимало факторів, які впливають на успішність навчання, акцентуючи при цьому увагу на важливості того, щоб освітнє середовище було якомога різноманітним і враховувало індивідуальні можливості кожного учня, його інтереси, нахили, суб'єктивний досвід, накопичений у попередньому навчанні й житті.

Аналізуючи цю тезу, звернемо увагу на те, що, по-перше, освітнє середовище повинно бути різноманітним у плані форм, засобів, методів навчання й використання освітніх технологій; по-друге, освітні можливості освітнього середовища повинні забезпечити індивідуалізацію навчання, адаптувати його до пізнавальних інтересів і потреб тих, хто навчається.

Особливої актуальності набуває питання створення єдиного освітнього середовища в умовах реального входження освітнього простору країни в Європейський освітній простір і необхідності відповідати вимогам Болонської угоди, а також упровадження у зв'язку із цим у систему вищої освіти України відповідних підходів, методів, освітніх технологій.

Зауважимо, що нові цілі й орієнтири загальної середньої освіти, варіативність її змісту в старшій, профільній школі, а також варіативність підходів до організації навчання, методик, освітніх технологій призвели до становлення нових організаційних форм, методів, засобів навчання, освітніх технологій. Цим самим створені сприятливі умови для формування й розвитку освітнього середовища, єдиного за багатьма своїми параметрами як для загальноосвітніх середніх навчальних закладів, так і для вищих навчальних закладів.

Це пов'язано також із тим, що на стику середньої й вищої школи, як зазначають автори А.В. Коржуєв і В.А. Попков [2], відбувається діалектична взаємодія педагогічних процесів, які проходять у школі та вищому навчальному закладі, тобто відбувається привнесення в навчально-виховну практику загальноосвітнього середнього навчального закладу таких елементів вузівської освіти, які збагачують і вдосконалюють можливості середньої школи.

Освітнє середовище – це багатоаспектна, цілісна, соціально-психологічна реальність, яка надає людині комплекс необхідних матеріальних і психолого-педагогічних умов для її освітньої й самоосвітньої діяльності.

Метою створення освітнього середовища є розвиток процесу неперервної освіти й підвищення якості підготовки випускників навчальних закладів; розширення спільної співпраці педагогічних колективів, покращення системи підвищення кваліфікації, інформаційного та методичного забезпечення на основі сучасних інформаційних технологій і засобів телекомунікаційного зв'язку.

В основу створення єдиного освітнього середовища покладено модель сучасної освіти, яка повинна забезпечити інтеграцію різних способів пізнання світу й тим самим розкрити та збільшити творчий потенціал людини для вільних і осмислених дій, цілісного й відкритого сприйняття та

осмислення світу, впровадження інноваційних процесів у систему масової неперервної освіти. У цих умовах основним завданням системи освіти стає виховання творчої особистості з критичним мисленням.

Важливим і непростим завданням, яке повинно розв'язуватися в рамках нової моделі освіти, є виховання установки як у викладачів, так і у тих, хто навчається, на самоповагу, самоконтроль, самоосвіту, саморозвиток.

Нова модель освіти приводить до впровадження нового освітнього середовища, основними характеристиками якого мають бути:

- концептуальна цілісність навчання й розвитку на всіх рівнях освіти;
- багатоаспектність і велика кількість інформації, що потребує від кожного, хто навчається, вміння не тільки знаходити, а й відбирати за певними критеріями необхідну інформацію, тобто вміння та навичків у володінні інформаційними сучасними технологіями, здійсненні аналізу;
- морально-ціннісна повнота, яка дасть змогу будь-якому суб'єкту сучасного освітнього середовища створювати не тільки свою індивідуальну траєкторію навчання, а й індивідуальну траєкторію морального виховання, самовиховання, розвитку та саморозвитку;
- забезпечення умов сучасного спілкування на лінгвістичному, полікультурному, міжособистісному й етнічному рівнях.

Доцільність і навіть необхідність створення єдиного освітнього середовища також пов'язані з тим, що, по-перше, профільне навчання в старшій школі орієнтує більшість її випускників на подальше навчання в системі професійної освіти, переважно в системі вищої професійної освіти; по-друге, вищий навчальний заклад є своєрідним носієм сучасних форм і методів навчання, які переважно орієнтовані на такі результати навчання, на формування таких особистісних якостей, які сьогодні визнаються найбільш важливим і першочерговими. Тобто, говорячи мовою математики, орієнтовані на інваріантні результати навчання й виховання. Звісно, такі інваріантні результати навчання та виховання також актуалізують створення єдиного освітнього середовища.

Старшокласники профільної школи, студенти вищих навчальних закладів, на думку В.М. Кожевникова, “мають спадкоємно просуватися не тільки в своєму загальноосвітньому, профільному, допрофесійному і професійному, але й особистісному розвитку...”

Таким чином, суміжні етапи освіти мають будуватися так, щоб учителі, викладачі, старшокласники, студенти були активними суб'єктами цілісного освітнього процесу” [1, с. 124].

Створення єдиного освітнього середовища неможливе, на наш погляд, без повноцінного впровадження в освітню систему принципів неперервності, послідовності та наступності. Тому, перш за все, взявши за мету принципи наступності між профільною школою й вищим навчальним закладом, які досліджувалися ретельно В.М. Кожевниковим в [1], окреслимо певні умови, які має задовольняти єдине освітнє середовище.

Досліджувати ці умови будемо в трьох напрямках, а саме: розглянемо функціонування єдиного освітнього середовища в аспекті організаційної

діяльності керівників навчальних закладів, на базі яких це середовище створене, а також в аспектах організаційної педагогічної діяльності учителів і викладачів, навчальної діяльності старшокласників і студентів.

Перейдемо до більш детального розгляду функціонування єдиного освітнього середовища загальноосвітнього середнього й вищого навчальних закладів з погляду організаційної діяльності керівників цих навчальних закладів.

1. Діяльність керівників повинна бути консолідованою й взаємною.

Ця вимога полягає в необхідності та обов'язковості взаємного зв'язку у вирішенні питань організації навчально-виховного процесу в загальноосвітньому середньому профільному навчальному закладі та вищому навчальному закладі. Вказаний взаємозв'язок може регулюватися відповідним договором між вказаними навчальними закладами й у випадку, коли профільний навчальний заклад є юридично самостійним і входить до структури вищого навчального закладу, коли профільний навчальний заклад не має юридичної самостійності та входить до вищого навчального закладу як внутрішня структура. Як правило, керівник профільного навчального закладу є штатним співробітником вищого навчального закладу.

Виконання цього потребує від керівників наукового підходу до організаційної діяльності високої професійної компетентності.

2. Діяльність повинна бути спрямованою на виконання місії вказаних навчальних закладів через реалізацію місії єдиного освітнього середовища.

3. Діяльність повинна завжди бути стратегічною, що полягає в підвищенні ефективності навчально-виховного процесу, якості освіти через відповідне функціонування єдиного освітнього середовища.

4. Діяльність повинна бути спрямованою на реалізацію послідовності й наступності цілей, завдань, змісту навчальних планів, програм, методів, форм організації навчально-виховного процесу в профільному середньому навчальному закладі й вищому навчальному закладі.

Виконання цих умов призводить у рамках єдиного освітнього середовища до створення сучасної матеріальної бази навчально-виховного процесу, до забезпечення високоякісної профільної допрофесійної підготовки старшокласників, оволодіння ними початковими професійними знаннями, уміннями, навиками, а в подальшому – до забезпечення високоякісної професійної підготовки їх як студентів.

Перейдемо тепер до розгляду функціонування єдиного освітнього середовища в аспекті організаційної педагогічної діяльності учителів і викладачів.

Педагогічна діяльність учителів і викладачів у рамках єдиного освітнього середовища спрямовується, на думку В.М. Кожевникова, на “реалізацію закономірностей, правил, дій та виявлення ними необхідних якостей особистості в організації наступності загальноосвітньої профільної, допрофесійної підготовки старшокласників, оволодінні ними початковими професійними знаннями, уміннями, навичками, а в подальшому – професійної підготовки у ВНЗ” [1, с. 102].

За змістом вказана діяльність повинна бути комплексною, системною (коли учителі і викладачі акцентують увагу на таких аспектах діяльності, які забезпечують цілісність і спрямованість педагогічної діяльності як системи), мати інтеграційний та інноваційний характер (коли вчителі й викладачі обов'язково враховують взаємозв'язок і взаємозалежність знань, умінь, навичок, якостей особистості старшокласника і студента, формують у них компетентність та особистісно-професійні якості й уміння навчатися та працювати в інноваційному режимі).

Звісно, функціонування єдиного освітнього середовища повинно відбуватися з урахуванням наступності змісту навчальних планів, програм, навчальних посібників, а також наступності розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу (маються на увазі старшокласники та студенти), яка виявляється в їх знаннях, вміннях, навичках з урахуванням наступності оцінювання, діагностування результатів навчання, виховання, розвитку старшокласників профільної школи і студентів вищого навчального закладу.

Далі детальніше зупинимось на функціонуванні єдиного освітнього середовища в аспекті навчальної діяльності старшокласників і студентів.

Вчені виділяють як головні такі цілі організації профільної допрофесійної підготовки:

- надання кожному учневі можливості обрати той напрям підготовки, який найкраще відповідає його спрямованості й можливостям, дає змогу впевнитися в доцільності свого вибору, а в разі потреби змінити його;
- допомога учневі в оволодінні тими знаннями, вміннями, які стануть базою професійного навчання в обраній сфері, а також у створенні умов для розвитку якостей особистості, важливих для професіоналів цієї сфери;
- підвищення мотивації навчання та зменшення навантаження учнів.

З іншого боку, як зазначають різні дослідники, допрофесійна підготовка учнів має належати до найважливіших завдань не тільки старшої профільної школи, а й вищого навчального закладу. Вона повинна сприяти не тільки свідомому вибору професії, формуванню стійких мотивів вибору подальшої професійної діяльності, формуванню й розвитку необхідних особистісних якостей, оволодінню початковими професійними знаннями, вміннями та навиками, а й створювати умови для оволодіння старшокласниками вміннями, що скорочують час адаптації їх у вищому навчальному закладі.

Тому функціонування єдиного освітнього середовища в аспекті навчальної діяльності старшокласників і студентів полягає, як зауважує В.М. Кожевников [1, с. 143–144], у реалізації наступності:

- мотивів навчальної діяльності, пізнавальних інтересів на всіх етапах загальноосвітньої профільної, допрофесійної і професійної підготовки;
- цілей в організації навчальної діяльності старшокласників і студентів у здобутті ними загальноосвітньої профільної, допрофесійної та професійної підготовки;
- технологій організації навчальної діяльності старшокласників і студентів;

- дій та операцій у виконанні завдань у навчальній діяльності старшокласників і студентів у певній єдиній послідовності;
- потреби у старшокласників і студентів у засвоєнні теоретичних знань (потреби у фундаментальній підготовці).

Звернемося до того, як у рамках єдиного освітнього середовища, яке створене між Донбаською національною академією будівництва і архітектури та архітектурно-будівельним ліцеєм, відбувається підготовка майбутнього інженера-будівельника.

Архітектурно-будівельний ліцей при Донбаській академії будівництва і архітектури є інтегрованим у структуру вищого навчального закладу структурним підрозділом. У ході навчально-виховної діяльності з 1997 р. ліцей весь цей час вирішує, на наш погляд, дуже важливу проблему, а саме: ліцей надає можливість учнівській молоді із сільських районів, невеликих міст і селищ Донецької області, яка навчається на інженерному профілі (адаптованому до специфіки вищого навчального закладу технологічному профілі), здобути якісну допрофесійну профільну освіту.

Навчальний план ліцею зорієнтований на навчальний план спеціальності “Промислове і цивільне будівництво” цього вищого навчального закладу, тому до варіативної складової навчального плану інженерного профілю включені такі спеціальні курси:

- “Основи нарисної геометрії”;
- “Елементи комп’ютерної графіки”;
- “Вступ до спеціальності інженера-будівельника”;
- “Розв’язання задач з математики підвищеного рівня складності”;
- “Розв’язання нестандартних задач з фізики”;
- “Інформаційно-математичні моделі в діяльності інженера-будівельника”.

Зауважимо, що навчання на інженерному профілі характеризується поглибленим вивченням математики, фізики; суттєвим розширенням і поглибленням шкільного курсу інформатики є викладання двох спеціальних курсів: “Елементи комп’ютерної графіки” та “Інформаційно-математичні моделі в діяльності інженера”.

Впровадження спеціальних курсів з інформатики зумовлено таким. Специфіка інформатики як науки і сфери діяльності людини полягає в тому, що вона забезпечує своїми методами, засобами, технологіями інші галузі знань, пізнавальну й практичну діяльність людини. Тому в цих умовах немає сенсу вивчати в старших класах ліцею стандартний, базовий, інваріантний для всіх профілів курс інформатики. Більш цільовідповідним видається вивчення інформатики відповідно до профілю навчання.

Зауважимо також, що в розробці як навчального плану інженерного профілю, так і робочих програм спеціальних курсів активно брали участь, разом з учителями ліцею досвідчені викладачі відповідних кафедр цього вищого навчального закладу. Цим самим вдалося втілити в життя певні принципи наступності в плануванні навчальної діяльності між ліцеєм і академією.

Характеризуючи далі неперервність навчально-виховного процесу, треба сказати про спарене використання годин інваріантної й варіативної складових навчального плану. Основною формою організації пізнавальної діяльності учнів у ліцеї є урок-пара, тривалість якого, як і в академії, становить 80 хвилин. Скорочені спарені уроки дають змогу вирішити питання оптимізації щоденного навантаження учнів в умовах п'ятиденного навчального тижня. Три-чотири пари щодня з перервами між ними по 10 хвилин і великою перервою 30 хвилин дають змогу зробити досить оптимальним режим роботи і учнів, і педагогів.

Під час проведення спарених скорочених уроків учитель ліцею, як і викладач вищої школи:

- забезпечує органічну єдність матеріалу, який викладається, подаючи його в цілісному інформаційному блоці;
- виділяє з усього матеріалу, який викладається на спареному уроці, найсуттєвішу інформацію;
- визначає, озвучує й реалізує на спареному занятті логіку формування основних понять, що відповідають змісту матеріалу, який викладається;
- підбирає методи, засоби, форми навчальної діяльності, які активізують пізнавальну активність учнів, дають змогу вчителю відійти від традиційної ролі транслятора знань і виконувати роль посередника між поставленим проблемним питанням, до якого учні приходять “самостійно” за допомогою вчителя, і кінцевим результатом у вигляді певних висновків.

Таким чином, спарене використання годин навчального плану дає можливість також адаптувати учнів ліцею до системи навчання у вищому навчальному закладі.

Додамо, що десятихвилинний резерв часу в кожному спареному уроці (90 хвилин, які становлять формальну тривалість спареного уроку, мінус 80 хвилин, які становлять фактичну тривалість спареного уроку) використовуються для додаткових занять (як групових, так і індивідуальних), які проводяться як самопідготовка за розкладом.

Характеризуючи далі навчання на інженерному профілі ліцею, треба зупинитися на досить широкому залученні професорсько-викладацького складу академії до навчально-виховного процесу в ліцеї. Доцільність залучення викладачів академії, поряд із висококваліфікованими викладачами, до навчально-виховного процесу в ліцеї полягає не тільки в забезпеченні високого рівня викладання, а й у тому, що викладання ведеться з урахуванням вимог вищої школи, де згодом будуть навчатися випускники ліцею, що є одним із проявів концепції неперервності допрофесійної профільної та професійної освіти.

Значна увага учителів ліцею й викладачів академії приділяється модифікації, адаптації до вимог навчального процесу в ліцеї сучасних освітніх технологій, які є характерними для вищого навчального закладу, вдосконаленню методичного забезпечення особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу.

Таким чином, істотне наближення системи навчання в ліцеї до системи навчання в академії призводить до того, що у студентів – випускників

ліцею, як правило, відсутній період адаптації на першому курсі, а їх успішність у навчанні суттєво вища за успішність інших студентів.

Зупинимось ще на такому аспекті наступності, як елементи проектно-ї діяльності учнів, які навчаються на інженерному профілі ліцею. Ця діяльність знаходить своє відображення в курсових роботах з профільних дисциплін, які є складовою навчально-виховного процесу і своєрідним етапом узагальнення та систематизації знань учнів.

Метою цієї складової є розвиток в учнів навичок самоосвіти, самостійного опанування інформацією з математики, фізики, інформатики, комп'ютерної графіки, а також підвищення навчальних досягнень з профільних предметів.

Зауважимо, що теми курсових робіт підібрані таким чином, щоби в процесі роботи над ними:

- здійснювалося узагальнення знань учнів з профільних предметів;
- учитель мав змогу відслідковувати учнів, які мають певні прогалини в своїй підготовці при досить високому рівні сприйняття ними навчального матеріалу з означених предметів;
- учитель мав змогу відслідковувати учнів, які можуть швидко орієнтуватися в нових і незвичних для них навчальних ситуаціях і виявляють нестандартні підходи до розв'язання того чи іншого завдання, вміють розв'язувати змістові завдання, які вимагають комплексного використання інтегрованих знань з різних предметів.

Ще одним аспектом, що характеризує єдине освітнє середовище між ліцеєм і вищим навчальним закладом, є різнорівнева організація навчального процесу в ліцеї.

Вона складається з:

- індивідуалізації й диференціації навчального процесу з метою поглиблення знань за відповідним профілем навчання;
- активної участі учнів ліцею в турнірах, предметних олімпіадах, конкурсах-захистах науково-дослідних робіт, які виконуються під спільним керівництвом учителя ліцею й викладача відповідної кафедри академії в рамках діяльності відділення малої академії наук, семінарах, науково-практичних студентських конференціях;
- цілеспрямованої профорієнтаційної роботи, яку проводять з ліцеїстами вчителі ліцею разом з викладачами випускових кафедр академії, а також яка проводиться в рамках спеціального курсу “Вступ до інженерної спеціальності”.

Якщо характеризувати єдине освітнє середовище між академією й ліцеєм у плані наступності в діяльності керівників цих навчальних закладів, то треба відзначити тісну управлінську діяльність. Вона є можливою, тому що керівник ліцею безпосередньо підпорядковується ректорові академії, що надає змогу оперативно вирішувати різні поточні питання, керівник ліцею входить до складу вченої ради вищого навчального закладу, є штатним викладачем однієї з кафедр академії, тобто сам є носієм усіх характерних властивостей, що притаманні системі професійного навчання у вищому навчальному закладі.

Зауважимо, що ліцей, як структурний підрозділ академії, широко використовує її навчальну базу. Так, заняття з основ нарисної геометрії проводяться в спеціалізованій аудиторії кафедри інженерної графіки, заняття з інформатики і комп'ютерної графіки – в лабораторіях обчислювальної техніки центру інформаційних технологій академії, фізичний і хімічний практикуми – у відповідних лабораторіях кафедр фізики і хімії.

Виховна робота в ліцеї здійснюється в єдиному виховному просторі вищого навчального закладу за наскрізним планом виховної роботи в ньому.

Безпосередньо виховною роботою в ліцеї керує заступник директора ліцею з виховної роботи, який у своїй діяльності тісно співпрацює з проректором академії з навчально-виховної роботи, зі студентським палацом культури та студентським профкомом академії, а також зі студентським і учнівським самоврядуванням.

При цьому ліцеїсти беруть участь у всіх виховних заходах академії так само, як і студенти перших двох курсів.

Висновки. Таким чином, ми розглянули умови створення й функціонування єдиного освітнього середовища між ліцеєм і вищим навчальним закладом, у рамках якого відбувається неперервна професійна підготовка майбутніх інженерів-будівельників. Зауважимо, що входження ліцею до вищого навчального закладу як структурного підрозділу, по-перше, підвищує ефективність його функціонування; по-друге, комплекс “ліцей – ВНЗ” розширює можливості молоді регіону щодо якісної допрофесійної профільної підготовки майбутніх інженерів-будівельників.

Література

1. Кожевников В.М. Наступність профільної школи і вищого навчального закладу (теоретико-методологічний аспект) / В.М. Кожевников. – К. : Педагогічна преса, 2007. – 416 с.
2. Коржуев А.В. Вузовское и послевузовское профессиональное образование. Критическое осмысление, поиск новых решений / А.В. Коржуев, В.А. Попков. – М. : Янус, 2002. – 215 с.
3. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

ІЛЬЧЕНКО О.Г.

КАБІНЕТ ПРИРОДОЗНАВСТВА В СТАРШІЙ ШКОЛІ

У Положенні про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів указано на доцільність комбінованих кабінетів, у яких поєднано предмети, що належать до однієї галузі. Проте кабінет природознавства серед вказаних у Положенні відсутній. Розробка методичних основ організації такого кабінету є актуальною в час переходу навчального процесу до профільної школи.

Кабінетом, у тому числі і кабінетом природознавства, вважається класна кімната закладу зі створеним навчальним середовищем, оснащеним сучасними засобами навчання та шкільним обладнанням. Основна мета створення кабінетів полягає в забезпеченні оптимальних умов для організації навчально-виховного процесу та реалізації завдань відповідно до Державного стандарту базової і повної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24 [1].

Завданням функціонування навчальних кабінетів має бути створення передумов для засвоєння цілісного змісту освітніх галузей, а також для: організації індивідуального та диференційованого навчання; реалізації практично-дієвої і творчої складових змісту навчання; забезпечення в старшій школі профільного і поглибленого навчання; організації роботи гуртків та факультативів; проведення засідань шкільних методичних об'єднань; індивідуальної підготовки вчителя до занять та підвищення його науково-методичного рівня.

Організація навчальних кабінетів передбачає: визначення предметної специфіки; розміщення кабінетів; оснащення засобами навчання та шкільним обладнанням за єдиними вимогами до упорядкування та вдосконалення організаційно-педагогічних умов функціонування цих кабінетів.

У закладах можуть створюватись такі типи навчальних кабінетів: кабінети з окремих предметів; комбіновані кабінети з декількох споріднених предметів – класна кімната з набором навчально-методичної інформації та матеріально-технічного забезпечення для декількох предметів.

Забезпечення школи окремими кабінетами для вивчення фізики, хімії, біології, фізичної географії вимагає значних матеріальних витрат. Водночас усі кабінети природничих предметів потребують загального устаткування, технічних засобів навчання, що мають значну вартість, їхня установка й обслуговування в кабінетах вимагає значних площ і кваліфікованих спеціалістів.

Гальмує оснащення названих кабінетів не тільки брак коштів, а й розосередження технічних засобів у навчальному закладі, недостатня обізна-

ність учителів з їх роботою, недостатня наявність спеціальних навчальних матеріалів з предметів (відео-, діа-, кінофільмів, звукозаписів, комп'ютерних навчальних програм), недостатня поінформованість учителів про наявність уже розроблених матеріалів з предметів і недостатня активність учителів у створенні власних таких матеріалів. Майже всі перелічені проблеми певною мірою вирішує кабінет природознавства, який в основному може виконувати (особливо в малокомплектній школі) функції всіх кабінетів природничих дисциплін.

Мета статті – розкрити переваги кабінету природознавства для старшої школи.

Згідно з розробленою нами концепцією [3], кабінет природознавства, як і інші кабінети, має загальне устаткування, до складу якого входять і технічні засоби навчання. Вони будуть зосереджені в одному кабінеті, що полегшить їх обслуговування та зменшить площу, що відводилася б під них при обладнанні кількох кабінетів (фізики, хімії, біології, фізичної географії).

Кабінет природознавства в загальноосвітній школі дає змогу зробити економічно доступним використання ТЗН під час вивчення всіх компонентів освітньої галузі “Природознавство”, економічно вигідним утримання лаборанта-техніка, оскільки буде обслуговуватися один кабінет, а не кілька.

У розробленому лабораторією інтеграції змісту освіти проекті кабінету природознавства враховується як засвоєння учнями знань з компонентів освітньої галузі “Природознавство”, так і цілісність та фундаментальність знань про природу [2]. Цей кабінет забезпечує також навчальний процес із природознавства у 5–6-х класах.

Кабінет природознавства в профільній школі дає змогу вирішувати педагогічну проблему галузевого підходу до формування знань учнів, особливо профільної школи; економічну проблему обладнання школи сучасними засобами навчання, особливо малокомплектної; національну проблему формування в учнів життєствердного образу природи, образу світу.

Аналіз результатів планування обладнання кабінету природознавства показав, що такий кабінет коштуватиме значно дешевше, ніж чотири кабінети – фізики, хімії, біології, географії. Водночас його обладнання забезпечує виконання стандарту освітньої галузі “Природознавство”. Кабінет природознавства особливо доцільний в однокласних загальноосвітніх школах, професійно-технічних училищах та коледжах, у яких учні навчаються після закінчення основної школи. Комплектація кабінету природознавства обладнанням здійснюється відповідно до типових переліків навчально-наочних посібників, технічних засобів навчання та обладнання загального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів. Шкільні меблі та їх розміщення в кабінеті мають відповідати санітарно-гігієнічним правилам та нормам (п. 8.2 ДСанПіН 5.5.2.008-01) і здійснюватися відповідно до вимог ДБН В.2.2-3-97 “Будинки та споруди навчальних закладів”.

У кабінеті природознавства основної та старшої школи встановлюються шкільні меблі: спеціальні двомісні лабораторні столи, прикріплені до підлоги (трьох розмірів за 4, 5, 6-ростовими групами). У кабінеті слід

передбачити наявність меблів двох-трьох розмірів з перевагою одного з них або трансформативні столи зі зміною висоти згідно з антропометричними даними школярів. Робоче місце вчителя природознавства монтується на підвищенні, обладнується демонстраційним столом. Тумби стола оснащують спеціальними пристроями (шухлядами) для зберігання інструментів, хімічного посуду, мікропрепаратів і приладів, що використовуються для проведення дослідів. До демонстраційної частини стола (висотою 90 см) підводять електричний струм, воду й каналізацію. Робочі площі столів повинні бути покриті спеціальними матеріалами, стійкими до механічних та термічних пошкоджень, хімічних реактивів. У кабінеті робоче місце вчителя доцільно обладнати витяжною шафою з вільним доступом до неї, додатковим місцевим освітленням, підведенням гарячої та холодної проточної води відповідно до вимог ДСанПін 5.5.2.008-01.

Кабінет природознавства забезпечується системою електрообладнання із загальних стаціонарних та спеціалізованих взаємозв'язаних електричних пристроїв і джерел, які вмикаються до мережі змінного трифазного струму (з фазною напругою 127 В або 220 В) та однофазного (від 5 В до 250 В), постійного струму з напругою від 0 до 100 В. У лаборантській встановлюється центральний щиток, від якого подається однофазний і трифазний струм на розподільний щиток, з випрямлячем і регулятором напруги (розміщеним поряд з класною дошкою). До учнівських столів у кабінеті природознавства підводиться постійний електричний струм (до 42 В). У кабінеті природознавства розміщується класна (аудиторна) дошка різних видів: на одну, три або п'ять робочих площ у розгорнутому або складеному вигляді. Одна з робочих площ може мати магнітну основу з кріпленнями для демонстрації навчально-наочних посібників (таблиць, карт, моделей-аплікацій тощо). Робочі площі на звороті дошки можуть бути покриті білим кольором для нанесення написів за допомогою спеціальних фломастерів.

Лабораторні приміщення обладнуються: витяжною шафою, секційними шафами для збереження приладів та лабораторного посуду, металевими шафами або сейфами для збереження хімічних реактивів, рукомийником, столом для підготовки дослідів, приладів і навчально-наочних посібників для занять, однотумбовим столом для роботи вчителя й лаборанта, столом з пристроями для зберігання матеріалів та інструментів для ремонту приладів, пристроями для миття й сушіння посуду та дистилятором, які монтуються на стіні.

Навчально-методичне забезпечення кабінетів складається з навчальних програм, підручників, навчальних та методичних посібників (не менше ніж один примірник кожної назви) з предмета [4], типовими переліками навчально-наочних посібників та обладнання загального призначення, зразків навчально-наочних посібників, навчального обладнання в кількості відповідно до вимог зазначених переліків. Система таблиць для кабінету природознавства розроблена науковими співробітниками лабораторії інтеграції змісту освіти Інституту педагогіки АПН України. Таблиці частково опубліковані [2].

Роботою кабінету керує завідувач, якого призначає директор з-поміж досвідчених учителів природознавства наказом по загальноосвітньому навчальному закладу. До обов'язків завідувача кабінету входить: складання перспективного плану оснащення кабінету; забезпечення умов для проведення уроків; сприяння оновленню та вдосконаленню матеріальної бази кабінету; систематизація й каталогізація матеріальних об'єктів; забезпечення дотримання в кабінеті правил електричної та пожежної безпеки, чистоти, порядку тощо; систематичне ведення інвентарної книги із занесенням до неї відповідних змін про нові надходження, витрати та списання матеріальних цінностей; керування і контроль за роботою лаборанта, надання йому практичної допомоги та сприяння підвищенню рівня його кваліфікації.

Висновки. Кабінет природознавства особливо необхідний у малокомплектних сільських школах. Тому існує потреба в розробленні устаткування кабінету природознавства.

Література

1. Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів : Наказ МОН України від 20.07.2004 р. № 601.
2. Ільченко О.Г. Засоби навчання в курсі природознавства профільної школи / О.Г. Ільченко // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 5–6 (84–85).
3. Ільченко О.Г. Кабінет природознавства як умова забезпечення засобами навчання природничих дисциплін / О.Г. Ільченко // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 4 (93).
4. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К.Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 472 с.

КОКОРІНА Л.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ ІСПАНІЇ НА ЗАКОНОДАВЧОМУ РІВНІ

Проблема педагогічної підтримки обдарованих дітей є досить актуальною, оскільки саме обдарована молодь у майбутньому формує імідж країни на міжнародній арені, відкриваючи свої досягнення світовій спільноті. Тому постає необхідність виявлення та підтримки обдарованості на початковому етапі, щоб мати змогу розвивати та вдосконалювати здібності дітей задля отримання максимально успішного результату.

Україна як молода держава зацікавлена у формуванні позитивного ставлення до українського народу, тому зараз велику увагу приділяють проблемам виявлення та підтримки обдарованих дітей. Зокрема, діє Програма Президента України з підтримки обдарованої молоді, запроваджено стипендії Президента України переможцям міжнародних олімпіад, всеукраїнських олімпіад, Всеукраїнського конкурсу наукових робіт учнів – членів Малої академії наук України, стипендія Кабінету Міністрів України переможцям олімпіад з української мови та літератури, для студентів та аспірантів вищих навчальних закладів запроваджено ряд іменних стипендій Президента України, Верховної Ради України та Кабінету Міністрів України. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 8 серпня 2007 р. № 635-р було створено Інститут обдарованої дитини Академії педаго-

гічних наук України. Головна мета діяльності цієї установи – науково-методичне та організаційно-спонукальне забезпечення функціонування системи виявлення, розвитку і підтримки обдарованих дітей і молоді в реальному соціально-економічному та освітньому просторі України [1].

Вітчизняні науковці приділяють належну увагу дослідженню феномену обдарованих дітей, проте розробка науково-методичного аспекту обдарованості не можлива без урахування досвіду інших освітніх систем, зокрема освітньої системи Іспанії.

Проблемам обдарованості присвячено багато праць вітчизняних психологів і педагогів. В Україні розробкою теорії обдарованості та проблем обдарованих дітей займаються такі вчені, як: В. Моляко, О. Кульчицька, О. Музика та ін. У своїх розробках вчені досліджують здебільшого психологічні аспекти обдарованості, специфіку дитячої обдарованості і проблеми виявлення обдарованості.

Мета статті – характеризувати особливості підтримки обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Іспанії на законодавчому рівні.

По-перше, слід узагальнити систему середньої освіти Іспанії задля повнішого розуміння особливостей педагогічної підтримки обдарованих дітей у межах загальноосвітньої школи. Середня освіта в Іспанії починається з 12 років, їй передує початкова освіта, яка складається з шести курсів, які викладаються дітям протягом 6 років (6–12 років). Середня освіта складається з обов'язкової середньої освіти (*Educación secundaria obligatoria*) та вищої середньої освіти, що спрямована на формування професійних умінь та навичок, яка надає ступінь бакалавра (*Título de Bachiller*) або техника (*Técnico*) [8].

Обов'язкова середня освіта складається з чотирьох курсів (12–16 років). Протягом перших трьох курсів учні вивчають стандартну програму, а саме: природничі науки, суспільні науки, географію та історію, національну мову і літературу, іноземну мову, математику та фізичну культуру. За бажанням учні можуть вивчати релігієзнавство, також факультативно можна вивчати другу іноземну мову або культуру. На четвертому курсі викладаються ті самі предмети, але учні ще обирають три дисципліни за власним бажанням серед таких: біологія і геологія, фізика і хімія, інформатика, латинська мова, музика, друга іноземна мова, прикладні технічні науки та образотворче мистецтво. Факультативно учні можуть вивчати будь-який предмет відповідно до правил та настанов адміністрації навчального закладу. Крім того, навчальні заклади мають організувати спеціальні навчальні програми: для посилення базових знань (для учнів першого та другого курсів), додаткові програми з різних предметів (для учнів третього та четвертого курсів) та програми з формування базових професійних умінь та навичок [7].

Вища середня освіта охоплює дітей віком 16–18 років. Бакалаврат (*Bachillerato*) складається з двох курсів, протягом яких вивчаються такі дисципліни: національна мова та література, іноземна мова, історія Іспанії, історія філософії, філософія і громадянство, фізична культура. Існує три спеціалізації бакалаврата: 1) мистецтво; 2) науки та технологія; 3) гума-

нітарні та суспільні науки, згідно з якими вивчаються спеціалізовані дисципліни. У свою чергу, спеціалізація “мистецтво” поділена на два профілі: сценічне мистецтво, музика і танець та образотворче мистецтво. Отже, спеціалізація “образотворче мистецтво” передбачає вивчення таких дисциплін: аудіовізуальна культура, малювання, креслення, дизайн, історія мистецтва, техніка графічної виразності; “сценічне мистецтво, музика і танець” – музичний аналіз, сценічне мистецтво, аудіовізуальна культура, прикладна анатомія, історія музики й танцю, світова література, мовлення і музична практика; “науки та технологія” – біологія, геологія, науки про землю та навколишнє середовище, креслення, електротехніка, фізика, хімія, математика, промислова технологія; “гуманітарні та суспільні науки” – економіка, економіка підприємств, географія, грецька мова, латинська мова, історія мистецтва, історія сучасного світу, світова література, прикладна математика і суспільні науки. За бажанням учні можуть вивчати релігієзнавство. Отримання ступеня бакалавра надає можливість здобуття вищої освіти [7].

Альтернативою бакалаврату є професійна підготовка, яка спрямована на формування професійних умінь та навичок, і після здобуття ступеня техніка дає можливість молоді віком від 18 років розпочати свою професійну діяльність. Якщо після присвоєння професійного ступеня студент бажає здобути вищу освіту, то йому необхідно буде пройти практику.

Таким чином, виявлення і розвиток здібностей дітей на різних етапах навчання неможливе без підтримки з боку держави. А державні діячі зрозуміли необхідність підтримки обдарованих дітей досить давно, тому що саме досягнення в культурній та освітній сфері сприяють формуванню позитивного образу країни.

В Іспанії на законодавчому рівні важливість підтримки обдарованої молоді було закріплено ще в 1970 р. у законі про загальну освіту та фінансування освітньої реформи (*Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa*), де в розділі VII в ст. 49.2 було зазначено, що обдарованим дітям слід приділяти особливу увагу задля подальшого розвитку їхніх здібностей на користь суспільства, а в ст. 53 додали, що слід застосовувати методи індивідуальної освіти, які сприятимуть розвитку інтелектуальних здібностей обдарованих дітей. Проте на хвилі зміни соціального устрою (падіння диктатури Ф. Франко) ці настанови не були реалізовані повною мірою, більше уваги було звернено на проблеми дітей, які не встигають за освітньою програмою через індивідуальні особливості розвитку, для яких було створено спеціалізовані класи і розроблено спеціальну програму підготовки вчителів для роботи з цими дітьми [4].

А 20 років потому в 1990 р. було прийнято новий закон про загальний порядок системи освіти (*Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*), в якому зазначається, що система освіти має запропонувати обдарованим дітям, враховуючи психолого-педагогічну оцінку учнів, відповідні умови навчання, тобто навчальні плани, програми та необхідну підтримку, щоб освітня система відповідала особливим вимогам обдарованих дітей. Однак пе-

дагоги знову не надали необхідного значення цим вимогам і більше уваги було звернено на створення умов для учнів, які не встигають за освітньою програмою. Як продовження цього закону 28 квітня 1995 р. було прийнято декрет № 696/1995, який регулює порядок і планування додаткових ресурсів для обдарованих дітей. У першому перехідному положенні цього декрету було запропоновано змінювати кількість обов'язкового аудиторного часу відповідно до індивідуальних потреб обдарованої дитини [2; 4].

Після цього було прийнято ще низку декретів з цього приводу, зокрема наказ від 24 квітня 1996 р., який регулює умови та порядок варіювання обов'язкового аудиторного часу для інтелектуально обдарованих дітей; резолюція від 29 квітня 1996 р., у якій визначаються особливості роботи з дітьми з особливими потребами, пов'язаними з інтелектуальною обдарованістю; резолюція від 20 березня 1997 р., у якій встановлюються критерії й умови зміни кількості обов'язкового аудиторного часу для обдарованих дітей.

Нарешті в 2002 р. було прийнято закон про якість освіти (*Ley Orgánica de la Calidad de la Enseñanza*), де в розділі VII, в підрозділі 3^a "Про інтелектуально обдарованих учнів", в ст. 43 зазначено, що обдаровані діти є об'єктами особливої уваги, освітяни мають розробити засоби виявлення обдарованості у дітей на ранніх етапах, кількість обов'язкового аудиторного часу може змінюватись відповідно до індивідуальних потреб обдарованої дитини незалежно від її віку, слід запровадити соціальні спеціалізовані центри, де обдарованим дітям буде приділено необхідну увагу з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини, крім того, було визначено необхідність запровадження курсів та навчальних програм для вчителів та батьків з формування спеціальних умінь роботи з обдарованими дітьми [5].

Слід зауважити, що кожна автономія Іспанії має певну законодавчу свободу, і на базі вищевказаних законів, декретів і резолюцій було прийнято відповідні місцеві законодавчі документи, які регулюють особливості освіти обдарованих дітей. В Андалусії було затверджено "План виявлення і подальшої роботи з обдарованістю", в якому підкреслено необхідність видання питальників і тестів, спрямованих на виявлення обдарованих дітей, і видання документів, спрямованих на підтримку та підготовку вчителів, також визначено функції та завдання освітян, зокрема психолого-педагогічне оцінювання та шляхи адаптації вчительського складу до роботи з обдарованими учнями, а також важливість подальшої підтримки та розвитку здібностей обдарованого учнівства. В Галісії було прийнято декрет 120/1998 і наказ від 24 липня 1998 р. про створення відділів та груп спеціального напрямку в навчальних закладах, до складу яких входять спеціалісти в певних сферах включно з обдарованістю. Такі відділи необхідні, щоб школа могла надати обдарованим учням можливість поглиблення та збагачення знань з певної галузі в разі такої необхідності. В громаді Мадриду було прийнято резолюцію від 24 січня 2001 р., у якій визначається порядок адаптування навчальних програм до особливих потреб інтелектуально обдарованих дітей [4].

Наразі в Іспанії діють організації, які приділяють особливу увагу обдарованості (Іспанська спілка з вивчення обдарованості, Іспанська асоціа-

ція для обдарованих і талановитих дітей, Центр для талановитої молоді Іспанії), деякі університети здійснюють наукове дослідження феномену обдарованості (Університет Акорунья, Університет Аліканте, Автономний університет Барселони, Мадридський університет Комплутенсе та ін.). Методи виявлення обдарованих дітей у початковій школі, а також ефективність інтелектуальних тестів досліджують С. Мансано, Ф. Пералта, О. Лопес; Ф. Фернандес описує основні характеристики та напрями адаптування навчального плану відповідно до вимог обдарованих дітей; М. Понтон та С. Фернандес досліджують різноманітні аспекти навчальної діяльності обдарованих дітей, а також аналізують сприйняття батьками такої діяльності [6].

Висновки. Таким чином, узагальнюючи, можна стверджувати, що важливість і необхідність педагогічної підтримки обдарованих дітей в Іспанії було усвідомлено півстоліття тому. Перший закон, у якому було визначено цю необхідність – це закон про загальну освіту та фінансування освітньої реформи (Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa) 1970 р. серед наступних законів та резолюцій, які були прийняті в освітній сфері, можна назвати такі: закон про загальний порядок системи освіти (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) 1990 р.; декрет 696/1995 від 28 квітня 1995 р.; Закон про якість освіти (Ley Orgánica de la Calidad de la Enseñanza) 2002 р. та ін., не тільки підкреслювали важливість підтримки обдарованості, а ще й встановлювали порядок та умови змін в освітній системі (навчальні програми, обов'язкова кількість аудиторного часу, створення програм підготовки батьків і вчителів тощо) відповідно до індивідуальних потреб інтелектуально обдарованих дітей.

Недостатнє висвітлення особливостей педагогічної підтримки обдарованих дітей в Іспанії спонукає до подальшого вивчення досвіду цієї країни, зокрема змістовного аспекту адаптування системи середньої освіти до особливих потреб обдарованих дітей.

Література

1. Волощук І. Фактологічна підготовка до роботи з обдарованими й талановитими школярами / І. Волощук, В. Шепотько // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 73–75.
2. Ермольева Э.Г. Испания: образование и политика / Э.Г. Ермольева // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 88–101.
3. Gifted and talented children in (and out) of the classroom: A report for the Council of Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA) [Електронний ресурс]. – 2006. – February. – Режим доступу: http://www.nicurriculum.org.uk/docs/inclusion_and_sen/gifted/gifted_children_060306.pdf.
4. La educación de los niños con talento en Iberoamérica / [M. Benavides, A. Maz, E. Castro, R. Blanco]. – Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2004. – 186 p.
5. Ley Orgánica de Calidad de educación [Електронний ресурс] // Boletín Oficial del Estado. – 2002. – № 307. – Режим доступу: <http://www.filosofia.org/mfa/2002loce.pdf>.
6. Monks F.J. Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective / F.J. Monks, R. Pfluger. – Radbound University Nijmegen, 2005. – 172 p.
7. Organización del Bachillerato, Ministerio de educación de España [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/educacion/que-estudiar/bachillerato/2010-materias-bachillerato.doc?document=0901e72b800b5d27>.
8. Organización de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Ministerio de educación de España [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/educacion/que-estudiar/educacion-secundaria-obligatoria-eso/organizacion-de-la-eso.pdf?document=0901e72b8008ba78>.

СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Трактування різними науковцями сутності й особливостей розвитку національної свідомості й самосвідомості школярів, шляхів їх педагогічного забезпечення становить теоретичне підґрунтя нашої статті, дає уявлення про структуру цільових орієнтирів педагогічного впливу на особистість дитини як цілісне утворення.

Передусім зазначимо теоретичні положення психологів, які відображають сучасні уявлення про структуру свідомості й самосвідомості особистості. Щоб ефективно здійснювати педагогічний вплив на особистість учня з метою розвитку його свідомості й самосвідомості, необхідно спиратися на усвідомлення особистістю певних цінностей, їх емоційне переживання й осмислення (як стверджують психологи, структурними компонентами свідомості є емоційний та раціональний).

Формування національних цінностей відбувається в особистісно орієнтованому виховному процесі, провідну роль у якому відіграють морально-духовна і національно-свідома творчість учнів. Морально-духовна творчість учня початкових класів відповідає його потребі в засвоєнні національних цінностей як особистісних. Таку творчість І. Бех називає провідним психологічним механізмом розвитку особистості вихованця, спираючись на який є стрижнем психологічного супроводу особистісно орієнтованого навчання і виховання дітей. Важливою ланкою цього супроводу є спрямування національної свідомості особистості дитини на самосвідомість. Під самосвідомістю науковець розуміє сукупність усіх уявлень про себе, поєднаних з їх оцінкою, а компонентами Я-концепції вважає когнітивний, емоційний і поведінковий [1, с. 188].

При цьому треба спиратися на ті чинники, які, на думку І. Беха, можуть сприяти цьому процесу. Для формування у вихованця когнітивного компонента Я-концепція передбачає:

- усвідомлення й розуміння власних можливостей, потреб, мотивів, особливостей поведінки, тобто усвідомлення того, як він виглядає, як його сприймають інші й чи немає в цьому розбіжностей;

- усвідомлення і розуміння власної ролі у виникненні травматичних ситуацій.

Щодо емоційного компонента Я-концепції виховна робота має розгортатися в таких напрямках:

- набуття щирості у почуттях до самого себе й інших;
- набуття більшої спонтанності (самодовільності) у вираженні власних почуттів – позитивних і негативних.

Поведінковий компонент Я-концепції оптимізується в закріпленні нових способів поведінки, пов'язаних із підтримкою, взаємовідносинами з іншими учнями, відповідальністю [1, с. 188–189].

Як уже зазначалося вище, провідним компонентом у структурі особистості є емоційний, який відіграє важливу роль для спрямування свідомості на власне “Я”. Отже, першим цільовим орієнтиром педагогічного впливу на розвиток національної свідомості молодшого школяра вважаємо його емоційну сферу: емоційне переживання знань учня про цінності національної культури, забезпечене за рахунок засобів різних видів мистецтва, сприятиме формуванню відповідних знань як особистісних утворень.

Однак невирішеною частиною загальної проблеми залишилася проблема створення умов ефективного функціонування педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості та самосвідомості учнів початкових класів.

У численних публікаціях з цієї проблеми немає обґрунтування умов ефективного функціонування педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості та самосвідомості молодших школярів.

Отже, *мета статті* – теоретично узагальнити та розв'язати проблему створення умов ефективного функціонування педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості та самосвідомості учнів початкових класів; показати ефективність створених умов розвитку національної свідомості та самосвідомості на уроках української мови та народознавства.

Функціонування визначених структурних компонентів системи педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості та самосвідомості учнів початкових класів залежало від ефективності створених нами відповідних педагогічних умов. Перша умова – створення ситуацій внутрішнього сприйняття учнями знань про українську культуру як самоцінних; ця умова насамперед забезпечувалася нами за допомогою розробленого навчально-методичного посібника “Розвиток національної свідомості молодших школярів: збірник завдань для учнів 4 класу”. У цьому посібнику учням було запропоновано комплекс таких завдань:

- 1) виразно прочитавши поетичний твір, опишіть ті почуття, які виникли у вас у зв'язку зі змістом поезії;
- 2) напишіть твір-мініатюру за мотивами оповідання, казки, байки, вірша тощо, в якому висловіть власні почуття й думки щодо змісту твору;
- 3) здійсніть словесний опис: теми “Пори року”, конкретної події з історії України, продуктів народної творчості, українських обрядів, традицій тощо;
- 4) вивчіть напам'ять ті рядки твору, які запали в серце, намалюйте ілюстрації до вірша, оповідання, казки тощо;
- 5) пригадайте і запишіть у зошит колядку або щедрівку твого краю та висловіть власні почуття щодо неї;
- 6) намалюйте своє родовідне дерево та зробіть висновок, визначте, які емоції переважають у процесі емоційного переживання власного роду;

7) знайдіть у тексті засоби, якими автор передає красу рідної природи; записавши ці вирази, додайте, якщо можете, до них власні;

8) назвіть, які почуття викликають у вас народні звичаї, прикмети, пов'язані з народним календарем, зафіксуйте враження у зошиті;

9) з'ясуйте власні почуття щодо конкретних думок про патріотизм, запишіть це у зошиті;

10) дайте емоційну оцінку дій героїв конкретного твору, опишіть які почуття у вас викликає біографія відомого письменника;

11) візьміть участь у висвітленні або театралізації на уроці народних легенд, переказів, народних звичаїв;

12) виберіть і вивчіть напам'ять кращі вірші про Т. Шевченка і Україну;

13) самостійно вивчіть і проспівайте щедрівки, веснянки, заклички; опишіть, що ви відчуваєте, коли співаєте народні пісні;

14) які відчуття у вас виникають під час знайомства зі славною історією українського козацтва;

15) напишіть твір-мініатюру на тему “Моє ставлення до Перебенді”;

16) після уроків художньої праці помилуйтеся продуктом власної творчості: вишитою серветкою, хустинкою, рушником, створеною до Великодня писанкою тощо;

17) візьміть участь у шкільній презентації української кухні, в рекламі продуктів власної творчості; за результатами такої презентації запишіть у зошит особисті враження;

18) перетворіться на дослідників секретів народних ремесел та промислів, з цією метою здійсніть пошук особливих технологій створення української вишиванки, народної кухні, гончарного мистецтва, лозоплетіння, створення дерев'яних глечиків, народних іграшок з глини, тіста, соломи, тканини.

Наведемо приклади, що ілюструють якість виконання деяких завдань учнями. На уроці українського читання, вивчаючи напам'ять вірш Г. Чернь “Рідна хата”, учні четвертого класу з великим емоційним піднесенням розповідали про рідну хату, висловлювали високі почуття до України, рідної батьківської хати. Так, Данило Міліковський палко доводив: “На світі дуже багато різних країн, де є свої “гори, полонини”, “трави”, природа, але в мене є одна найдорожча, прекрасна моя Україна”. Аліна Ткачук дуже вразила учнів своєю розповіддю про неповторну красу нашої Вітчизни, бо саме в Україні “солодко пахнуть квіти”, “шумлять степи безкраї, наче вміють говорити”, “ясніше сонце сяє”. Кирило Карапетов зробив власні висновки: “На світі є дуже багато країн, але я щасливий тим, що народився, живу, навчаюся в Україні. І мрію про часи, коли я буду проектувати, конструювати машини і піду працювати до татка, який керує машинобудівельним заводом у м. Курахове Донецької області”. Підсумком нашого уроку стала експозиція книжок, історичних фотокарток, газет, журналів, малюнків, доповідей дітей під назвою “Донеччина моя”.

Завданням щодо формування у дітей національної свідомості було вивчення нами на факультативних годинах із народознавства у клубі “Барвіночок” народних назв місяців, їх походження, значення та об’єднання в пори року. Систематичні вправи молодших школярів у словесному малюванні особливостей осені як пори року сприяли відображенню у свідомості кожного з них краси рідної природи на рівні особистісної цінності. Проілюструвати це можна на прикладі твору-мініатюри Леоніда Шмалія: “Осінь приходить з чарівною паличкою, яка одягає в золоті шати дерева, кущі, трави, квіти. Мені здається, що в неї на голові золота корона, яка прикрашена дорогоцінними камінцями”. Ганна Боряк уявляє: “Осінь – щедро королева, яка допомагає людям зібрати вчасно врожай, підготуватися пташкам та звірям до зими”. Єрванд Мхикян описує пізню осінь динамічно, в русі: “Коли дерева стоять голі, листячко падає з дерев і кружляє повільно у повітрі. Це схоже на “листяний танок”. Танцюючи у повітрі, вони ніби такими рухами прощаються одне з одним до іншого року”.

Особливу увагу ми акцентуємо на засвоєнні учнями народних традицій, сутності українських обрядів тощо. Так, наприклад, восени на клубних годинах з народознавства ми разом з учнями організуємо “Українські вечорниці”. На це свято запрошуємо бабусь, дідусів, батьків. Таке свято об’єднує: спілкується молоде і мудре покоління. Діти досить емоційно жартують, розповідають гуморески, небилиці, розважаються, співають “Ой є в лісі калина”, “Подоляночка”, грають у народні ігри “Пан Калитинський і Пан Коцюбинський”, “Гуси, гуси, додому”. Батьки та бабусі готують народні страви: вареники з картоплею, капустою, солодоці, але головний атрибут – випікають калиту. Калита – рум’яний хліб круглої форми посередині з діркою, який оздоблений родзинками, прикрашений червоною стрічкою. Дітям дуже сподобалась гра “Пан Калитинський і Пан Коцюбинський”. З жартами, сміхом діти грали в гру та їли калиту.

І традиційно осінь як пору року ми закінчуємо святом “Веселий Ярмарок”. На шкільне подвір’я ми виносимо столи. Діти приносять товар і починають рекламувати, виставляти на продаж учням інших класів. Нашим учням дуже подобається це свято, яке приваблює їх українським колоритом, національними костюмами, витівками циган та серйозністю бізнес-професій: директор фірми, комерційний директор, касир, бухгалтер, охоронці. На виручені гроші комерційний директор Данило Міліковський купив дітям книжки на згадку про ярмарок. А інші гроші зберігаємо і використовуємо для потреб класу, для інших свят.

Певне виховне значення має свято Святого Миколая, яке припадає на 19 грудня. У шкільному святі, крім учнів, беруть участь батьки, бабусі, дідусі. До свята учні мають підготуватися: вони повинні добре вчитися, бездоганно виконувати обов’язки в школі, вдома, оскільки діти знають, що Миколай вночі приходить з подарунками тільки до чемних, вихованих, ввічливих дітей. У школі вчитель знайомить учнів з легендою про Святого Миколая: “Одного разу до Бога прийшов Святий Касіян і каже: “Скажи мені, будь ласка, Боже, чому Святого Миколая святкують двічі на рік (взимку, навесні), а

мене тільки раз на чотири роки – у високосний рік”. Бог попросив янгола, щоб він привів Святого Миколая. Першого разу янгол йому відповів, що Миколай допомагає рибалкам, які потопують у морі. Знову янгол пішов за Миколаєм, а він у справах: рятує людей від пожежі. На третій раз пішов янгол і побачив, що загруз віз з кіньми у багнюці, та знову Миколай допомагає. І так він ходив тричі. Через деякий час приходить Миколай: одяга на ньому брудна, руки натружені, мозолясті, стомлений. А потім Бог каже Касяну: “Ось подивись на Святого Миколая, які він добрі справи робить, а ти в цей час убрався паничем: на тобі чоботи білі, ризи розшиті золотом. Тому люди тебе будуть боятися, але не поважатимуть, лише один раз на чотири роки святкуватимуть, а Святого Миколая святкуватимуть двічі на рік”. А в позаурочний час діти розігрують театралізовану виставу за мотивами легенди.

Практика розвитку національної свідомості особистості молодшого школяра доводить, що найбільший потенціал для створення ситуацій емоційного переживання дітьми національних цінностей, зафіксованих у народних легендах, переказах, звичаях, має їх театралізація на уроках та в позаурочний час. Так, у четвертому класі на уроці українського читання виконували колядки, щедрівки, засівні. Найбільше позитивних вражень виникло у дітей тоді, коли вони не просто знайомилися з традиціями й обрядами українців напередодні Нового року (цей період називали на Україні Щедрим вечором, Щедриком, Меланками), а коли самі брали активну участь у цьому святі. Хлопці – учасники експерименту зранку ходили по оселях і засівали, зичили господарям щастя, здоров’я, втіхи, злагоди у Новому році: “На щастя, на здоров’я, на Новий рік, на нове літо сій, Боже, роди, Боже, жито, пшеницю і всяку пашницю!”, “На щастя, на здоров’я, на той Новий рік, щоб було ліпше, як торік”.

Висновки. Таким чином, за результатами дослідження зроблено загальні висновки про те, що провідними умовами ефективного функціонування системи педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості учнів початкових класів є такі:

1. Сформованість у вчителя високого рівня знань теорії та технології організації навчально-виховного процесу молодшого школяра.
2. Створення ситуацій емоційного переживання учнями педагогічних установок на оволодіння національними цінностями: усвідомлення знань про національну культуру на самоцінному рівні; стимулювання розвитку в учнів поетичного слуху, відтворювальної уяви, “кольорового” бачення ними національних цінностей, уміння аналізувати образно-емоційний зміст творів, давати їм естетичну оцінку; орієнтація дитини на позитивні результати діяльності щодо засвоєння певних національних цінностей у родині та в школі.

Література

1. 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.
2. Ващенко Г. Праці з педагогіки та психології / Г. Ващенко. – К. : Школяр: Рада ЛТД, 2000. – 416 с.
3. Вивчення національно свідомої особистості: (методичні рекомендації): метод. посібник / [Д.О. Тхоржевський (ред.); Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова; Глухівський держ. пед. ін-т ім. С.М. Сергєєва-Ценського]. – Глухів, 2001. – 144 с.

4. Виховання національно свідомого, патріотично зорієнтованого молодого покоління, створення умов для його розвитку як чинник забезпечення національних інтересів України: аналіт.-інформ. матеріали / [О.В. Бабак, І.Д. Бех, Т.Е. Василевська та ін. ; Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді]. – К., 2003. – 190 с.

5. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – № 13. – С. 2–16.

СІГІДА Т.В.

УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МИСЛЕННЯ УЧНІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ СТАРШИХ КЛАСІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ

У світлі змін, що відбуваються в сучасному українському освітньому просторі, а саме: при переході до профільного навчання у старшій школі, постає питання, чи існує необхідність дослідження особливостей мислення учнів різних профілів при засвоєнні ними “неосновних”, непрофільних предметів (наприклад, учнів класів гуманітарних профілів під час вивчення природознавчих дисциплін) і чи варто говорити про відмінність мислення учнів різних профілів узагалі.

Варто наголосити, що профілізація навчання не передбачає його односпрямованості – недоцільно робити акцент лише на компонентах спеціалізованої освітньої галузі, при цьому відкидаючи або надмірно спрощуючи кількісний показник навчального матеріалу інших дисциплін як таких, що потрібні учню в його майбутньому житті і професійній діяльності. Не можна обмежувати засвоєння знань про світ учнями гуманітарних класів лише поглибленим вивченням гуманітарних та суспільствознавчих предметів, адже очевидно, що підвищення якості природничої освіти гуманітаріїв особливо необхідне їм для продуктивного адекватного існування у своєму довіллі.

Мета статті – з'ясувати, якою повинна бути природнича освіта гуманітаріїв і чи повинні її зміст, методика викладання відрізнятися від вивчення компонентів освітньої галузі “Природознавство” у спеціалізованих класах з поглибленим вивченням природознавчих дисциплін. Визначити це можна, проаналізувавши психологічні особливості (зокрема мислення) учнів зазначеної категорії.

Дослідженню змісту освітньої галузі “Природознавство”, який би сприяв формуванню цілісних знань учнів про світ, особливостей методики викладання природничих предметів учнів-гуманітраїв, психолого-педагогічних основ викладання природознавчих дисциплін у класах гуманітарного профілю присвячено немало пошуків і праць вітчизняних та зарубіжних учених. Але для визначення особливостей засвоєння знань учнями старших класів гуманітарного профілю при викладанні предметів природознавчого циклу особливо цінність становлять педагогічні розробки основ викладання природничих наук (І. Алексашина, С. Гончаренко, В. Ільченко, К. Гуз, Л. Рибалко); праці, присвячені вивченню гуманітарного способу пізнання (Ю. Лотман, Д. Лихачов, Г. Гачев, М. Бахтін, М. Бубер, В. Біблер, В. Зінченко); дослідження філософських аспектів окресленої проблеми (С.Б. Кримський, М.В. Ричік, О.В. Славін та інші).

Як відомо з праць психологів, присвячених вивченню вікових особливостей підлітків, на основі практичного та наочно-чуттєвого досвіду в дітей шкільного віку поступово формується *абстрактне (понятійне) мислення*, яке існує у вигляді абстрактних понять і суджень. Цей вид мислення супроводжується мовленням. Його ще іноді називають *словесно-логічним*. В основі абстрактного мислення лежать логічні операції та поняття. Певна логіка властива всім видам мислення, але особливо високим рівнем цей вид мислення відзначається у науковців.

У діяльності людей творчих професій (письменників, художників, акторів тощо) найчастіше яскраво виявляється *теоретичне образне мислення* – оперування образами та уявленнями з метою розв’язання завдань. За Б. Тепловим, “... діяльність теоретичного мислення спрямована здебільшого на відшукування загальних закономірностей” [11].

Мислення поєднує в собі репродуктивні та творчі елементи. Першими виділили деякі творчі елементи мислення філософи-раціоналісти Р. Декарт, Б. Спіноза, Г. Лейбніц (XVII ст.). Дж. Гілфорд одним з перших найбільш вдало охарактеризував творче мислення як оригінальне, не подібне до інших, гнучке, гостре, нетривіальне тощо [3].

Постає питання: чому ми не всі і не завжди мислимо творчо, що стає на заваді такого мислення? Причиною такої поведінки може бути сформована ще у школі “однозначність” сприйняття світу, що відповідає законам формальної логіки, й алгоритмічність мислення, тобто дія за певним правилом, авторитетом, і, найголовніше, – невпевненість у своїх знаннях через відсутність їхньої цілісності, невміння “бачити глобально, діяти локально”.

Л. Виготський зазначав, що ніколи вплив середовища на розвиток мислення не набуває такого великого значення, як у перехідному віці [2].

У світлі мети, поставленої в цій статті, а саме: дослідження особливостей мислення учнів гуманітарного профілю старших класів при вивченні природознавчих дисциплін, варто проаналізувати саме те шкільне середовище, у якому формується особистість школяра.

Дослідники характеру навчального процесу [7; 8] дійшли висновку, що у старшій школі при вивченні точних та природознавчих наук традиційно створюється середовище, яке характеризується тим, що: а) у ньому домінує формальна логіка та чіткі однозначні визначення; б) мова спілкування максимально лаконічна, виключає в ідеалі різночитання та відтінки змісту; в) алгоритми будь-яких процесів оптимізуються та уніфікуються; г) мета визначається змістом та структурою знання. Таке середовище є комфортним для учнів класів з природознавчим та математичним нахилом.

Однак це середовище багато в чому суперечить тому середовищу навчання, у якому може активізуватися творче мислення гуманітарія і яке характеризується тим, що: а) забезпечує високий рівень емоційного залучення учня у процес пізнання та засвоєння дійсності; б) дає змогу використовувати образне, метафоричне, сповнене аналогіями та порівняннями мовлення у спілкуванні; в) робить можливим максимальне проникнення учня у досліджуваний об’єкт, при чому гуманітарій як суб’єкт пізнання бере ак-

тивну участь у процесі пізнання; г) не виключає використання в міркуваннях понять, що існують на рівні внутрішнього, безсловесного розуміння, а тому дещо “розмитих”, на відміну від чітко визначених понять точних та природознавчих наук; д) дає можливість схоплювати множинність нюансів змісту об’єкта-образа, що досліджується, та переводити однозначні змістові поняття та формальні структури на внутрішній рівень, де вони взаємодіють з внутрішніми багатозначними, образними уявленнями; е) робить важливим та цінним не лише об’єктивні наукові цілі, пов’язані з вирішенням певного завдання, а й суб’єктивні особистісно значущі цілі самого гуманітарія, що допускає більшу варіативність у їх досягненні.

Таким чином, у ході вивчення різних шкільних предметів вільно чи вимушено формуються “жанри” мислення учня, наявні різні “стилі” засвоєння учнями знань різних освітніх галузей. Можна сказати, що мисленню учнів властиві різні “жанри”: “філософія”, “філологія”, “мистецтво”, “класика”, “культурологія”, “раціональність” тощо. Залежно від того, в межах якого “жанру” відбувається мислення, й визначатиметься тип мислення учня – “раціоналіста” чи “гуманітарія”. Тобто існують *стилі мислення*, притаманні для вирішення конкретних завдань певній групі людей, об’єднаних окремою галуззю (наприклад, математичне, фізичне, гуманітарне мислення). Крім того, не можна забувати про власне індивідуальний, особистий, неповторний стиль мислення людини – мислення А. Ейнштейна, І. Ньютона тощо.

Отже, учні, що обирають певну спеціалізацію, мають більшу схильність, звичку засвоєння шкільних знань за тим чи іншим стилем мислення. Наприклад, учені-психологи відзначають, що існують особливості в самому мисленні гуманітарія, який більшою мірою спирається на так звану “міфологічну” свідомість, що забезпечує цілісність, повноту процесу мислення, яке відповідає його глибокому розумінню складності буття, суперечливості та неоднозначності реальності [9].

Існують й інші точки зору. Наприклад, доктор філософських наук, професор Ю. Ротенфельд, з одного боку, заперечує поділ мислення на природничо-наукове та гуманітарне, а з іншого – розглядає мислення гуманітаріїв як інфантильне, неспроможне, нерозвинене: “Мислення як таке не можна поділити на природничо-наукове та гуманітарне. Мова може йти лише про більш чи менш розвинене мислення, чи вміє гуманітарій мислити або ні, мислить він примітивними або більш складними абстракціями.... Мислення гуманітаріїв не може піднятися до більш складних мисленневих конструкцій. Складні соціальні відношення та еволюційні процеси йому недоступні через відсутність у гуманітарному знанні адекватних абстракцій. ...Гуманітарії не знайшли об’єктивного погляду на світ, який зумовлений логічною операцією “порівняння”. Це, напевно, одна з головних причин, що зумовлює неспроможність гуманітарного знання” [10].

Не можна погодитись з цією думкою, адже навіть сама природа художнього образу, його створення через яскравий ряд асоціацій, на основі умовиводів та емоційної творчої трансформації, ті ознаки, які він несе в

собі (метафоричність, емоційність, типізація, алегоричність, узагальнення, художнє абстрагування, інтуїтивність, домислення тощо) свідчать про високий рівень абстрактного та логічного мислення в поєднанні з креативністю митця.

Але звертаючись до висловленої думки, ми підходимо до визначення гуманітарного мислення як психологічної категорії, що не ототожнюється з поняттям мислення виключно гуманітарія. Це поняття було введено М. Бахтіним, у подальшому глибоко проаналізоване у працях М. Бубера, В. Біблера, В. Зінченка, В. Роменця [1; 9] і останнім часом все активніше використовується в науці, зокрема в психології та педагогіці.

Гуманітарне мислення в розумінні М. Бахтіна виступає як протилежність природничо-науковому мисленню, яке панувало в науці протягом майже всього ХХ ст., і тому під науковим мисленням майже завжди розумілося саме воно. У такому контексті гуманітарне мислення виступає як “інонаукове мислення”, а знання, здобуті в процесі “інонаукового мислення”, – “інонауковими знаннями” (термін В. Біблера), знаннями, здобутими в процесі спілкування.

Як зазначалось вище, мислення людини може здійснюватися й у жанрі філософії, психології, культурології, мистецтва, а це вже ближче до гуманітарного жанру. Таке мислення здійснюється в “мислеобразах”. Саме тому воно назване гуманітарним.

Гуманітарне мислення, відповідно до підходу М. Бахтіна, має здійснюватися в межах певного жанру й водночас постійно виходити з них “у нескінченність спілкування” з іншими жанрами й формами “побудови цілого”. Це мислення передбачає визначення загального, основного у знаннях і одночасно бачення його часткових проявів у різних науках, площинах, галузях знань для побудови цілісного уявлення. Гуманітарне мислення має справу перш за все з описами, а не визначеннями.

Варто знову повернутися до думки, що мислення, сформоване в педагогічному процесі природничими та гуманітарними дисциплінами, традиційно було різним за формою і стилем (як вказував Ч. Сноу, “дві культури”), і в такому розумінні кожне з них має самостійний характер, будучи водночас “частинами” розумового процесу взагалі.

Проте людина, зокрема і вчитель, і учень, живе серед цілісних об’єктів реального світу. Для опису такої унікальної цілісності традиційно використовувалися гуманітарні науки, які описували реальний світ цілісними й унікальними образами. І в такому розумінні, очевидно, М. Бахтін назвав таке “цілісне” мислення гуманітарним.

Але праці сучасних учених-педагогів, присвячені реформуванню змісту природничої освіти, доводять можливість і необхідність формування цілісності знань учнів про навколишній світ (і таким чином гуманітарного мислення у бахтінському розумінні) саме при викладанні природознавчих дисциплін – за допомогою інтегрованого підходу до вивчення компонентів освітньої галузі “Природознавство” на основі загальних закономірностей природи [5; 6]. Мислення, здатне об’єднувати розрізнені час-

тини інформації про світ у цілісний образ на основі фундаментальних законів природи, про які йшла мова в дослідженнях академіка В. Ільченко, тепер прийнято називати інтегрованим. Таким чином, “інтегроване” мислення сучасних українських дидактів можна вважати синонімом бахтінського “гуманітарного” мислення.

У такому розумінні інтегроване/гуманітарне мислення фізика і математика нічим не відрізняється від інтегрованого/гуманітарного мислення філолога, історика.

Дослідники гуманітарного мислення були впевнені, що усвідомлення педагогом існування різних жанрів мислення, спроби їх використання в педагогічному процесі створюють умови для переходу від номомислення до полімислення, тобто від мислення в одному жанрі до мислення в різних жанрах. Учитель може переходити від одного жанру мислення до іншого, вибудовувати логічні переходи, логічні зв'язки між ними.

Як же забезпечити у навчальному процесі це злиття? Щодо цієї проблеми академік С. Гончаренко підкреслює: “Методику завжди підстерігає небезпека звести її до “розробок” і “рекомендацій”, загубивши спроможність до наукових узагальнень, до виявлення закономірностей” [4].

Недостатньо просто усвідомлювати існування різних жанрів мислення, необхідність поєднання елементів різних освітніх галузей у навчальному процесі, зокрема при викладанні природознавчих наук. Для їх об'єднання необхідний єдиний стрижень. Сучасні українські вчені в галузі педагогічної науки [5; 6] таким ядром, основою вбачають фундаментальні закони природи – збереження, спрямованість процесів і періодичність. Це реалізується через інтегроване вивчення природознавчих наук (фізики, хімії, біології, астрономії та географії) у єдиному курсі “Природознавство”, який, крім зазначених вище компонентів, поєднує в собі елементи гуманітарних знань (художніх образів – творів літератури, образотворчого мистецтва, музики, архітектури, скульптури, історичних фактів, елементів релігійного світогляду, національної культури).

Висновки. Підсумовуючи викладене, зазначимо, що дослідження гуманітарного способу пізнання, проведені Д. Лихачовим, Г. Гачевим, М. Бахтіним, В. Лекторським та ін., і дидактичні праці В. Ільченко, К. Гуза, О. Ільченка, Л. Рибалко, присвячені інтегрованому вивченню навколишнього середовища, дають змогу зробити висновок, що цілісне (гуманітарне/інтегроване) мислення активізується в особливому середовищі, що передбачає таке:

– у змісті природничої освіти гуманітаріїв акценти повинні бути зміщені у бік вивчення і засвоєння фундаментальних понять, ідей, концепцій і закономірностей точних та природничих наук, які максимально зберігають у собі найбільш загальні ідеї, багатозначність, можливість спрямувати логіку мислення від цілого до часткового;

– робота учнів з цими поняттями, ідеями, концепціями повинна полягати не просто у формальному заучуванні та обговоренні визначень та інтерпретацій, а у вирішенні завдань, що передбачають пряме використан-

ня суті цих понять, ідей, концепцій (без складних формальних перетворень і поширених алгоритмів);

– технологія навчання повинна бути спрямована на активізацію образного й асоціативного мислення, і лише після творчого пошуку вирішення поставленого завдання можна переходити до формально-логічних описів;

– у процес засвоєння учнями-гуманітаріями знань точних і природничих наук обов'язково повинне бути включене спілкування, обговорення, пошук асоціативних та реальних зв'язків, у поле спілкування має залучатися емоційна сфера, багатозначність уявлень, у процесі вирішення слід використовувати неформальну логіку, інтуїтивні здогадки, цілісність уявлення понять.

Ці висновки дають змогу стверджувати, що для вивчення природничих дисциплін учнями гуманітарних класів дуже ефективним буде використання інтегрованого курсу “Природознавство”, розробленого на виконання завдань реформування змісту освіти, задекларованих у Державному стандарті освіти. Навчально-методичне забезпечення цього курсу, створене співробітниками НМЦ інтеграції змісту освіти НАПН України, дає можливість засвоєння учнями цілісності знань про світ на основі загальних закономірностей природи, формування життєствердного образу природи, гуманітарного мислення як найбільш загального для розуміння єдності реального світу.

Крім того, враховуючи, що інтегративне/гуманітарне мислення є надзвичайно корисним для адекватного існування людини в навколишньому середовищі, варто ввести у практику старшої школи та професійно-технічних училищ вивчення інтегрованого курсу “Природознавство” як базисний рівень засвоєння учнями знань про природу.

Література

1. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры / В.С. Библер. – М. : Прогресс : Гнозис, 1991. – 176 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1996.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М. : Прогресс, 1965.
4. Гончаренко С.У. Методика як наука / С.У. Гончаренко. – К. ; Хмельницький : ХГПК, 2000. – 30 с.
5. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К.Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 472 с.
6. Ільченко В.Р. Концептуальні основи формування інтегрованих природознавчих курсів у старшій школі / В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз, В.С. Коваленко // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 9–10. – С. 24–27.
7. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
8. Майкова О.И. Педагогические условия продуктивного освоения точных и естественных наук учащихся с гуманитарным стилем мышления : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / О.И. Майкова. – Тюмень, 2008. – 24 с.
9. Основи психології : підручник / [за заг. ред. О.В. Кириченка, В.А. Роменця]. – 4-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 1999. – 632 с.
10. Ротенфельд Ю. Гуманитарное знание и его роль в достижении гармоничного взросления людей и народов [Электронный ресурс] / Ю. Ротенфельд. – Режим доступа: http://www.servicisim.lg.ua/b_rot_st16.html.
11. Теплов Б.М. Психология : учебник / Б.М. Теплов. – М. : Учпедгиз, 1953. – 364 с.

**СИСТЕМНИЙ ПІДХІД
ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ
САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В УМОВАХ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Для середніх закладів освіти як у різних країнах світу, так і в Україні з'явилися сучасні парадигми навчання. Основним орієнтиром став компетентнісно орієнтований підхід до формування освіти. Кожен підліток після закінчення школи повинен мати не тільки суму знань та володіти певними професійними навичками, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, активно діяти і приймати рішення. Безперечно, час ставить нові вимоги до якісної освіти. У чому їх новизна?

Насамперед їх новизна визначається тим, що академічні знання стають усе менш важливими показниками якості освіти, їм на зміну приходять такі показники, як стійкість мотивації пізнання, здатність до самоосвіти, усвідомлення необхідності освіти впродовж усього життя. Тобто сучасна школа повинна забезпечити умови для самореалізації, самоактуалізації кожної особистості, а саме: правильно організувати роботу з формування у школярів готовності до самоосвіти. Отже, на сьогодні постала проблема щодо організації роботи з формування в учнів готовності до самоосвіти в рамках середньої школи.

Питання підготовки учнів до самоосвіти є предметом досліджень педагогів, психологів. Теоретичні основи підготовки до самоосвіти заклали А. Дістервег, Я. Каменський, Дж. Локк, Г. Сковорода. Особливості психологічної та практичної підготовки учнів до самоосвіти розкрили Г. Закіров, Н. Іванова, В. Сластьонін. Але недостатньо на сьогодні чітко сформульовано і висвітлено шляхи формування самоосвіти учня в школі.

Метою статті є визначення основних шляхів формування самоосвітньої компетентності школярів у процесі навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Варто зазначити, що *самоосвітня компетентність особистості* – це готовність і здатність особистості до самостійного, систематичного, цілеспрямованого пізнання дійсності, засвоєння соціального досвіду людства, самореалізації, саморозвитку.

Самоосвіту можна розглядати як особливу діяльність, яка має свою специфічну структуру, що відрізняється від навчальної діяльності та її самостійних форм. Структурно-змістовна модель самоосвіти дає змогу виокремити такі характеристики, що уточнюють зміст поняття “самоосвітня компетентність” (див. табл.).

Структурно-змістовна модель самоосвітньої діяльності учнів

Складова	Опис
Соціальна характеристика	визначає реалізацію набутого під час навчання досвіду в соціальному вимірі
Особистісна характеристика	спрямованість і готовність учнів до самостійного формування власної особистості, удосконалення в інтелектуальній сфері
Когнітивна характеристика	наявність системи знань, усвідомлених власних здібностей
Діяльнісна характеристика	реалізація в діяльності
Емоційна характеристика	емоційна настроєність, ініціативність, цілеспрямованість

1. *Соціальна характеристика* визначає не тільки вміння оперувати власними знаннями в певних ситуаціях, а і здатність бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією в нових умовах життя.

2. *Особистісна характеристика* виявляється в розумінні власних потреб на основі самоаналізу, самопізнання, самовраховання сильних та слабких сторін своєї діяльності. Учень повинен вміти критично ставитись до будь-якої отриманої інформації.

3. *Когнітивна характеристика* передбачає формування на основі знання, розуміння суспільних процесів певного ставлення, усвідомлення саморозвитку.

Ця характеристика пов'язана з інтелектуальним засвоєнням системи знань як результату надбань національної культури, духовної та практичної діяльності людства, народу, зафіксованого в історичних подіях, філософських поглядах, моральних поняттях, життєвому досвіді особистості, її уявленнях, думках тощо. Така системність визначається наявністю структурологічних зв'язків між різними галузями здобутих особистістю знань.

4. *Діяльнісна характеристика* самоосвіти учня передбачає організацію його практичної діяльності. Людина за умови розуміння та усвідомлення, сформованого емоційного ставлення починає певним чином діяти, виявляє елементи самоорганізації, саморозвитку у своїй поведінці.

5. *Емоційна характеристика* активізує спонукальні сили поведінки, створює дієвий контекст у формуванні самоосвіти особистості. Високі емоції й почуття допомагають актуалізувати потяги й бажання учня через їх зіставлення з очікуваним результатом, при цьому мотив виступає усвідомленою індивідом спонудою в його діях і суспільній поведінці.

Для формування самоосвіти мотивація має велике значення: емоції сигналізують про наявність потреб, виявляють ставлення до предмета потреби, тобто оцінюють, якою мірою він відповідає їх індивідуальному характеру, відображає переживання, пов'язані з процесом мотивації, визначають оцінку результатів діяльності, тобто якою мірою досягнута мета відповідає ідеальній. При цьому емоційне оцінювання здійснюється як на

проміжному, так і на завершальному етапі. Емоції ніби супроводжують діяльність, підвищуючи або зменшуючи інтерес до неї.

На основі аналізу педагогічної літератури і наведеної моделі поняття “самоосвіта” передбачає:

- позитивну мотиваційну активність (пізнавальні та соціальні мотиви);
- виявлення вольових зусиль;
- наявність цілеспрямованості та самоорганізованості;
- досягнення високого рівня інтелектуального розвитку;
- сформованість певної сукупності пізнавальних умінь (самоорганізації, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні, культура мовлення);
- наявність адекватної самооцінки.

Самоосвіта школяра повинна впроваджуватися в школах з урахуванням конкретної особистості учня, щоб учитель бачив особливості розвитку кожного, створюючи таким чином належну основу для результативної роботи учнів.

Отже, першочерговий етап – це *діагностика потенційних можливостей дітей*, спираючись на яку, вчитель буде мати змогу обрати відповідні завдання, адекватні можливостям учнів. Учитель має можливість на підставі діагностики створити відповідні умови для організації самоосвітньої діяльності учнів. Сучасна педагогіка має широкий спектр форм і методів діагностики (анкети, питальники, тести, педагогічні спостереження, аналіз самостійних робіт), які допоможуть визначити рівень самоосвітньої компетентності учня.

Педагогічний супровід процесу формування самоосвітньої компетентності учнів реалізується залежно від *рівня їхньої готовності до самоосвіти* в орієнтовному, змістовному, психологічному аспектах.

Ми виділяємо такі *рівні готовності до самовдосконалення*, які можна відстежити під час діагностування:

1. Епізодичний, або ситуативний (пізнавальні інтереси розвинуті на низькому рівні, освітні потреби задовольняються під час організованого навчання).

2. Регулярний, або вибіркового (самоосвіта займає визначений час, регулярність зумовлена необхідністю задоволення пізнавальних інтересів, які формуються в обраному напрямі освітньої діяльності).

3. Стійкий, або усвідомлений (для учня самоосвіта стає засобом задоволення його освітніх потреб та пізнавальних інтересів).

Виділені рівні можна розглядати і як хронологічно пов’язані етапи становлення самоосвітньої діяльності.

Аналізуючи педагогічну та методичну літературу, ми дійшли висновку, що для управління процесом самоосвіти, потрібно знати, що лежить у його основі, як він будується, як ефективно взаємодіяти з учнями, щоб у них з’являлося бажання здобувати знання самостійно.

Ми виділяємо такі подальші *напрями діяльності*.

По-перше, це *мотивація діяльності*. Тільки тоді, коли дитина усвідомить зазначену діяльність як особистісно значущу, буде проводити її

ефективно та результативно. Можна визначити чотири основних групи мотивів самоосвітньої діяльності учнів: соціально значущі мотиви; улюблені заняття; пізнавальний інтерес; мотиви самовдосконалення.

Пізнавальний інтерес розвивається всередині навчального процесу, самоосвіта школярів часто не має тієї цілеспрямованості, яка характерна для самоосвіти дорослих, тому саме тут потрібне керівництво з боку педагогів.

Організація самоосвіти учнями проходить такі етапи:

– цілепокладання. Саме на цьому етапі повинна бути сформована та внутрішня мотивація, яка дасть дитині змогу побачити, що знання, які здобуті в процесі самостійної роботи, особистісно значущі для неї. Саме на цьому етапі у дитини формується цілеспрямованість, волелюбність, бажання працювати самостійно;

– планування. На цьому етапі потрібно знайти шляхи розв'язання проблеми, наприклад, обрати шлях самоосвіти – це буде індивідуальна чи колективна самоосвіта;

– організація. Обравши шлях самоосвіти, учень має можливість організувати її. Наприклад, обравши індивідуальну самоосвіту, учень визначається щодо того, коли і де він буде працювати, яку літературу для цього обере, де її можна знайти тощо;

– реалізація. Це етап безпосередньої роботи учнів з джерелом інформації (книгою, комп'ютером, засобами масової інформації тощо). Саме на цьому етапі дуже потрібні ті загальнонавчальні вміння, які дають змогу зробити цю діяльність ефективною;

– аналіз. Це етап контролю, перевірки, що дає змогу встановити, наскільки вдалося досягти поставленої мети, можливо, робота вимагає корекції, якої саме, як її здійснити, тощо.

Компетентісно спрямований навчально-виховний процес має бути максимально зорієнтований на формування самодостатньої особистості.

Час об'єктивно потребує зміни ролі й місця вчителя в навчальному процесі. Учень має бути дієвою особою, а вчитель – його партнером у навчанні й розвитку. Навчально-виховний процес повинен базуватись на психолого-педагогічному проектуванні розвитку кожного учня, на суб'єкт-суб'єктних відносинах учасників навчання.

Тому у своїй педагогічній діяльності вчитель все найчастіше використовує технології навчання, які забезпечують формування самоосвітньої компетентності: проектні; інтерактивні; проблемні; модульно-розвивальні; продуктивні; евристичні.

Аналіз процесу самоосвіти поглиблюється та набуває нових особливостей у межах інформаційного суспільства, що ґрунтується на створенні, споживанні й поширенні інформації. Робота з інформацією набуває статусу провідного виду діяльності. Тому самоосвітні процеси стають більш свідомими. Слід відзначити, що і засоби формування самоосвіти учня в основному мають інформативний характер. Серед них виділяють такі, як: друковані джерела інформації, мережа Інтернет, радіо, телебачення, конференції, спілкування, екскурсії, походи, досліді, експерименти, доповіді.

Висновки. Отже, самоосвітню компетентність ми розглядаємо як інтегровану якість особистості, яка дає учням змогу нагромаджувати досвід у самостійному здобуванні знань, розвивати мислення, письмове та усне мовлення. Дуже важливо, щоб організація цієї роботи мала не стихійний характер, а була чітко продуманою, системною, виваженою, науково обґрунтованою. Ми визначаємо самоосвіту, навчання та самонавчання як єдиний цілісний процес, що дає змогу учням розвиватися адекватно своїм можливостям, знаходити необхідні джерела інформації та використовувати їх для задоволення своїх пізнавальних потреб.

Література

1. Бухлова Н.В. Навчаємо вчитися: діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів : посібник для вчителів, вихователів, батьків / Н.В. Бухлова. – К. : Шкільний світ, 2006. – 128 с.
2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інформаційний збірник МОН України. – 2002. – № 2. – С. 3–18.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33.
4. Рубакин Н.А. Как заниматься самообразованием / Н.А. Рубакин. – М. : Сов. Россия, 1962. – 127 с.
5. Татьяначенко Д.В. Общеучебные умения как объект управления образовательным процессом / Д.В. Татьяначенко, С.Г. Ворощиков // Завуч. – 2000. – № 7.

ТОРІЧНИЙ О.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЮНАКІВ ПРИЗОВНОГО ВІКУ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Соціально-економічні перетворення в Україні неможливі без створення сприятливих для неї зовнішніх умов, без гарантування національної безпеки та суверенітету. Відомо, що обороноздатність держави визначається рівнем боєготовності Збройних сил України, які з часу проголошення її незалежності є атрибутом держави, гарантом політичної самостійності та недоторканності кордонів країни.

Бойова готовність армії й флоту детермінується об'єктивними (розвиток бойової техніки, озброєнь, організація навчально-бойової діяльності) та суб'єктивними (рівень готовності військовослужбовців та офіцерів психологічної, фізичної та освітньої підготовленості юнаків до військової служби) факторами. Саме тому формування у школярів, зокрема в юнаків, готовності до військової професії як до одного із найважливіших видів їх соціальної діяльності – першочергова державна справа. Виходячи із цього, одним з очікуваних результатів є суттєве підвищення рівня готовності юнаків, які навчаються в середніх навчальних закладах до навчання у вищих військових закладах.

Загальні питання підготовки юнаків до строкової служби в ЗСУ, які закріплені Конституцією і регламентовані Законом України “Про загальний військовий обов’язок і військову службу”, знайшли своє відображення у працях О.В. Барабанщикова, В.І. Бачевського, Л.Р. Болотіної, А.М. Борисовського, К.Д. Вербицького, В.І. Герасимчука, В.І. Каюкова, П.В. Онищука, Г.В. П’янковського, В.Ф. Фарфоровського та ін. Сьогодні активно розробляються морально-політичні (А.А. Аронов, П.В. Казенко), фізичні

(М.Д. Зубалій), військово-прикладні (Л.Г. Чернишова) напрями підготовки. Початкову військову підготовку в школах та взаємозв'язок із ВВНЗ досліджували С.М. Зверева та В.В. Третяков. Питанням підготовки юнаків до військової служби як майбутніх офіцерів присвячені праці М.І. Дяченка, Л.О. Кандибовича, В.І. Ковальова, Г.В. Ложкіна, В.Л. Марищука, О.Т. Ростунова, М.І. Томчука, В.В. Шевченка та ін.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень у зазначеній галузі, їх аналіз переконує, що на сьогодні в педагогічній літературі відсутній системний підхід до розуміння самого поняття “готовність до навчання у ВВНЗ”. Педагогічні технології підготовки молоді до захисту своєї Вітчизни часто розглядаються у відриві від цілісного навчально-виховного процесу, від закономірностей розвитку та становлення молодого людини. У наукових дослідженнях не надається належного значення такому важливому соціальному фактору, як національно-громадянська ідентифікація підростаючого покоління з українським суспільством, а також вихованню в них патріотичних почуттів. Недостатнє вивчення теоретичних, а особливо прикладних аспектів окресленої проблеми, її трансформації в умовах сучасної загальноосвітньої школи і зумовило вибір наукової публікації.

Мета статті – охарактеризувати сутність і зміст військової підготовки юнаків у середніх навчальних закладах.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що організація навчально-виховного процесу в середніх навчальних закладах на всіх етапах підготовки юнаків до вступу у вищі військові навчальні заклади не може ефективно вирішуватися без використання методологічних підходів та застосування інноваційних форм і методів.

Насамперед, зазначимо, що готовність юнаків до професійної військової діяльності формується у навчально-виховному процесі: на уроках, у позакласній і позашкільній роботі. Вона залежить також від зусиль сім'ї, громадських організацій, держави і від самого юнака, його національної й громадянської самосвідомості, національно-громадянської активності. Сьогодні в умовах реформування системи середньої та вищої школи спостерігається зменшення престижності військової служби і, як наслідок, знижується рівень готовності абітурієнтів, які вступають на навчання у вищі військові навчальні заклади. Виходячи із таких реалій, на порядок денний постало питання про необхідність створення та розробки нових підходів до підготовки кадрів, які здобуватимуть вищу військову освіту.

А.П. Сманцер [8], досліджуючи концептуальні положення професійної підготовки майбутніх фахівців, зазначає, що вона повинна здійснюватися з урахуванням принципу наступності, що дає підстави для розгляду цього процесу як тривалого та багатопланового, в ході якого формування готовності як інтегральної якості особистості майбутніх фахівців повинно здійснюватися поетапно. Доцільним є використання певних етапів у чіткій логічній послідовності. Таким чином, етап підготовки фахівців ми розглядаємо як чіткий та логічно завершений відрізок навчально-виховного процесу, який має чіткі цільові установки, реальний та конкретний предмет-

ний зміст і відповідне методичне забезпечення. Зазначимо, що кожний етап повинен передбачати розвиток адекватного рівня готовності в певній галузі. Виділяємо:

- *перший етап* – початковий – охоплює навчання у випускних класах (10–11 класи) середніх навчальних закладів;
- *другий етап* – базовий – передбачає навчання на I–IV курсах ВВНЗ та здобуття ОКР “бакалавр”;
- *третій етап* – основний – включає навчання в магістратурі та здобуття ОКР “магістр”;
- *четвертий етап* – післядипломний – передбачає підвищення військової компетентності після здобуття вищої освіти.

Саме на основі такого підходу до розв’язання означеного питання ми зможемо забезпечити неперервність професійної підготовки майбутніх офіцерів. Для кожного етапу підготовки необхідно встановлювати рівень теоретичних знань, відбирати адекватні засоби та форми роботи, а також розробити систему методичних прийомів і педагогічних завдань, які були б спрямовані на формування відповідних практичних умінь.

Зупинимося на розгляді особливостей першого (початкового етапу). Слід констатувати, що існують суперечності в підготовці юнаків до вступу у військові заклади. До найбільш вагомих ми зарахували такі:

- зменшення кількості навчальних годин у середніх освітніх закладах на навчальну дисципліну “фізичне виховання” та низький рівень фізичного розвитку абітурієнтів, з одного боку, а з іншого – високі вимоги до фізичної підготовки курсантів ВВНЗ;
- відсутність дисциплін початкової військової підготовки в середній школі та необхідність мінімальних знань у цій галузі для майбутніх курсантів;
- недостатня наступність в освітньому процесі у системі “середня школа – військовий заклад”;
- відсутність науково обґрунтованих методів підготовки юнаків 14–17 років до навчання у вищих військових закладах.

У навчально-виховній діяльності школи формування готовності школярів до військової служби, як правильно зауважує М.І. Томчук [9], розглядається в основному на побутовому рівні, без глибокого усвідомлення її суті, зовнішніх і внутрішніх чинників, соціальних механізмів цього процесу. Більше того, в окремих молодих людей стихійно формується негативне ставлення до армії, до військових офіцерів, до військової діяльності. Цьому ж сприяють і складні соціально-економічні умови життя, в яких сьогодні перебуває Україна. Як наслідок такого стану речей, останніми роками поступово знижується готовність юнаків до військової служби, зростає кількість тих призовників, які не бажають служити в армії, ухиляються від виконання свого громадянського обов’язку. Це, зрештою, негативно позначається на результатах боєготовності військ і призводить до зменшення кількості абітурієнтів у військових закладах.

Розгляд соціологічної, педагогічної та психологічної літератури з проблеми підготовки молоді до військової служби в цілому та до навчання у ВВНЗ зокрема засвідчив, що досі не проведено глибокого комплексного дослідження, не здійснено системного аналізу складових компонентів залежно від вікових, індивідуальних особливостей юнаків та соціального середовища, в якому перебуває середній освітній заклад.

У Концепції системи військової освіти в Збройних силах України (1992 р.) вказується, що одним із завдань у системі підготовки допризовної молоді є створення підсистеми допризовної і призовної підготовки молоді та системи безперервної військової освіти офіцерських кадрів на основі єдиної програмно-цільової структури. Але й досі відсутня єдність у розумінні змісту такої підготовки. Психологи М.І. Томчук, В.В. Шевченко [10] визначають це поняття як комплекс трьох взаємопов'язаних компонентів: соціально-психологічного, загального військово-професійного та емоційно-вольового.

Так, соціально-психологічна готовність передбачає спрямованість особистості на військову службу, вагому роль відіграє мотивація до військової служби, що характеризується в контексті її змістової та динамічної особливостей. Загальновійськова професійна готовність учнів характеризується рівнями розвитку: 1) знань, умінь, навичок, звичок, необхідних юнакові (військових, прикладних фізичних, медико-санітарних, психологічних, з цивільної оборони та ін.); 2) психічних пізнавальних процесів (відчуттів, сприймання, мислення, пам'яті, уваги), які забезпечують успішне оволодіння військовими спеціальностями, подальше вдосконалення військового досвіду. Під емоційно-вольовою готовністю до військової діяльності розуміють здатність особистості свідомо регулювати свою поведінку, дії в будь-яких ситуаціях військової служби, відповідно до вимог статутів Збройних сил України.

Як зазначає С.М. Зверева [4], в структурі загальної готовності юнаків до професійної військової діяльності об'єктивно можна виділити: духовну готовність (ідейну, політичну, моральну), спеціально-трудова готовність (теоретичну, технічну, технологічну), психічну (розумову, вольову, рефлексивно-емоційну), фізичну (тілесну, функціональну, рухову).

На основі системного підходу (М.І. Томчук [9], А.В. Беляєв [1]) до розгляду такого складного феномену, як "готовність юнака до навчання у військовому закладі", виділяють п'ять основних компонентів:

- освітній;
- фізичний;
- психологічний;
- соціальний;
- духовний.

Розглянемо зміст кожного із перелічених вище компонентів. Освітня готовність характеризується рівнями розвитку знань, умінь, навичок, необхідних юнакові: військових, з допризовної підготовки, з історії Збройних сил України. Без знання історії свого народу і національної культури, вміння засвоювати її уроки, без прагнення зробити свій внесок у збере-

ження і розбудову Української держави – не можна вести мову про військову компетентність майбутніх офіцерів.

Не потребує особливої аргументації необхідність і фізичного компонента готовності. У педагогічній літературі найчастіше ми зустрічаємося з такими її складовими, як рухливість, гнучкість, точність зорового сприймання, швидкість, спритність, фізична сила, витривалість, фізична працездатність, санітарно-гігієнічні навички. Проте, на наш погляд, не виділяється така важлива особистісна складова, як фізично-оздоровча активність майбутнього абітурієнта ВВНЗ, що спрямована на самовдосконалення свого фізичного розвитку. Питання фізичної готовності юнаків до навчання у військових закладах є актуальним. З метою адаптації юнаків як майбутніх курсантів до нових умов життя, на думку С.М. Звереві [4], необхідно в загальноосвітній школі організувати професійну фізичну підготовку, яка була б спрямована на формування знань, умінь та навичок, яких вимагає професійна діяльність.

Психологічна готовність визначається, передусім, через механізм національно-громадянської ідентифікації [6], що в руслі нашого дослідження має визначатися спрямованістю юнака на навчання у ВВНЗ, його ставленням до армії та до військової справи. В основі зазначеної спрямованості лежить певна система мотивів, цілеспрямованість, емоційна стійкість. Значну питому вагу в психологічному складнику готовності мають такі психологічні якості, як розсудливість, пам'ять, мужність.

Формування соціального компонента готовності, за визначенням Л.Х. Умарова [11], дає підставу стверджувати, що мова йде про морально-бойову готовність з такими її складниками, як дисципліна, сміливість, рішучість, терпеливість. Зазначимо, що в педагогічній літературі майже не звертається увага на формування в юнаків соціально-комунікативної та суспільно корисної активності. Саме ці аспекти є досить важливими, адже військова служба проходить у військових колективах і вимагає від майбутніх офіцерів сформованості таких якостей, як товариськість, взаємопідтримка і взаємодопомога. Ми переконані, що більш детальне вивчення сформованості саме цих складових соціальної готовності юнаків, які прагнуть вступити у військові заклади на навчання, допоможе нам у подальшому конкретизувати засоби педагогічного впливу на їх розвиток.

На особливу увагу, на нашу думку, заслуговує духовний компонент готовності, що тісно пов'язаний із самовихованням, самовдосконаленням, саморозвитком особистістю своїх фізичних, психічних, соціальних потенцій, так необхідних для несення військової служби. Духовність – джерело сутності людського буття, основа саморозвитку особистості, характеризує вищі рівні розвитку людини. У духовно багатій особистості, як стверджує В.І. Каюков [5], соціальна (суспільно корисна, національно-громадянська) діяльність реалізується як безкорислива самовідданість та феноменально виявляється у переживанні позитивних емоцій (радість,

щастя) як винагороди за діяльність в ім'я істини, свободи, краси, добра і в переживанні вини (чи мук совісті) як смислової кари за егоцентричну корисливу діяльність, в естетичній чутливості.

Відзначимо, що між виокремленими компонентами готовності юнаків до навчання у ВВНЗ існує тісний взаємозв'язок та взаємозалежність, що і допомогло нам визначитись із змістом системоутворювального фактора наукової категорії готовності. Отже, таким системоутворювальним фактором, на нашу думку, може стати військово-патріотична активність. Підтвердженням цьому може бути часте вживання дослідниками поняття “військово-патріотичне виховання”. Такого висновку ми дійшли на основі аналізу наукових праць А.В. Беляєва [1], А.М. Вирщикова [2], В.І. Герасимчука [3], П.В. Онищука [7]. Військово-патріотичне виховання спрямовується на формування особистісних рис за рахунок функціонування педагогічної системи, яка сприятиме планомірному ходу процесу. Таким чином система забезпечить формування готовності юнаків до навчання у ВВНЗ. Ми переконані, що військово-патріотичне виховання передбачає своїм кінцевим результатом військово-патріотичну активність.

Вважаємо, що активність тісно пов'язана із життєвим шляхом особистості, вона інтегрує всю її психологічну структуру (певним чином пов'язуючи потребу, здібність, свідомість і волю), що, у свою чергу, забезпечує особистості можливість по-своєму структурувати життєдіяльність (спілкування, діяльність, пізнання, життєвий шлях). М.М. Фіцула вважає активність важливою умовою розвитку особистості у процесі діяльності. Основними компонентами активності є: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої предмет перетворюється на об'єкт, засіб реалізації мети, результат діяльності [12]. Активність автор розглядає як початок та основу усвідомленої діяльності, причому рушійною силою діяльності виступає потреба.

Таким чином, активність – це такий спосіб самовираження особистості в житті, за якого більшою чи меншою мірою зберігається цілісність, автономність, індивідуальність особистості і тим самим одночасно забезпечується її фізичний, психічний, соціальний і духовний саморозвиток. Активність учнів розглядається як одна з основних умов, що характеризує співвідношення між способами організації навчання і його результатами.

Активність, як відзначається у працях О.В. Киричука [6], може виявлятися, у таких видах діяльності, як:

- дозвільно-ігрова (спрямована на збереження і підвищення працездатності, оволодіння суспільними функціями та відносинами);
- фізично-оздоровча (спрямована на забезпечення життєздатності організму в реальних умовах існування);
- художньо-образна (спрямована на об'єктивізацію потенційних творчих можливостей суб'єкта, оволодіння різними видами мистецтва (музикою і співом, хореографією, образотворчим, театральним мистецтвом));

- предметно-перетворювальна (об'єктом якої виступає зовнішній предметний світ);
- навчально-пізнавальна (має на меті розширення та збагачення індивідуального досвіду);
- соціально-комунікативна (передбачає забезпечення життєздатності суб'єкта в умовах соціуму);
- суспільно корисна (спрямована на нормальне функціонування контактної соціальної групи);
- національно-громадянська (суспільно-політична) (спрямована на ідентифікацію особистості з державою, нацією);
- духовно-катарсична (спрямована на фізичне, психічне, моральне самовдосконалення, задоволення потреби в самореалізації або, інакше кажучи, життя в просторі культури).

Ці види діяльності конкретизують предметну активність щодо певного предмета діяльності. Унаслідок своєї нормативної природи військово-патріотична активність особистості не є постійною величиною. На неї суттєво впливають не тільки норми суспільства в цілому, а й окремі соціокультурні, економічні, ідеологічні групи, різноманітні формальні та неформальні об'єднання і колективи.

Оцінювання військово-патріотичної активності юнака передбачає визначення та опис її структурних елементів. Наведені вище підходи дають змогу виділити три великі блоки, без урахування яких, на наш погляд, поняття військово-патріотичної активності в його емпіричній сутності не буде достатньо повним.

Перший блок – це стійкі внутрішньоособистісні утворення, що характеризують юнака як суспільну істоту, забезпечуючи його самоцінність як індивідуальності. Вони, безумовно, формуються в процесі розвитку і виховання, активної взаємодії з оточуючим світом. Відзначимо, що проектування та реалізація педагогічно доцільних умов і засобів впливу на розвиток особистості школяра відбуваються на основі діагностики інтегральних якостей особи. Виходячи з цього, важливими є: виявлення позитивних і негативних елементів у системі формування інтегральних якостей особи на рівні трьох підсистем – у механізмі функціонування внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки; у сфері реальних відносин, у результатах сформованості інтегральних якостей; у регулюванні діяльності та поведінки особи в зоні найближчого розвитку її інтегральних якостей.

Як другий блок структури військово-патріотичної активності юнака виступає сам процес військово-патріотичної діяльності. У ньому розглядаються інтенсивність змін, які вносяться юнаком в оточуючу дійсність, успішність окремих операцій як відповідність кінцевому результату. Безумовно, важливими показниками можуть бути також і структура дій, їх зміст і відповідність суспільним нормам і зразкам. Різноманітність сполу-

чення елементів діяльності і спілкування, праці та пізнання надають військово-патріотичній діяльності індивідуально неповторного характеру.

Третя складова військово-патріотичної активності – умови і фактори ситуації, в якій діє юнак. Як не парадоксально, але саме ця складова до цього часу є найменш розробленим аспектом психолого-педагогічної теорії. Особливості ситуації соціальної діяльності декларувались як суттєві, однак вони не підлягали ретельному психолого-педагогічному аналізу. Саме аналіз вимог ситуації виступає критерієм рівня оцінювання активності, критерієм численних характеристик діяльності. У наукових дослідженнях зроблено основний акцент на самодетермінацію поведінки, на вихід за рамки безпосередніх вимог ситуації феноменів наднормативної і надситуативної активності.

Такий теоретико-методологічний підхід до проблеми активності дав нам змогу скласти попереднє уявлення про рівень розвитку військово-патріотичної активності як суб'єктного потенціалу юнаків, про його здатність користуватися своїм індивідуальним досвідом, набутим у процесі фізичного, психічного, соціального і духовного саморозвитку.

Висновки. Підбиваючи підсумки розгляду педагогічних засад формування готовності юнаків випускних класів до навчання у ВВНЗ, можна стверджувати: по-перше, готовність – це складний ієрархізований феномен, що вимагає системного підходу до його розгляду (виділення в ньому окремих компонентів, встановлення зв'язків між ними); по-друге, на основі виявлення основних компонентів такої готовності необхідна побудова педагогічної системи, яка б передбачала освітню, фізичну, психологічну, соціальну і духовну підготовку юнака до майбутньої професійної діяльності як офіцера збройних сил України; по-третє, з метою наповнення складових готовності до військово-патріотичної діяльності необхідне ґрунтовне вивчення стану підготовки юнаків у середніх освітніх закладах відповідно до вимог, що висуваються до майбутніх офіцерів сучасних Збройних сил України.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в поглибленому аналізі рівнів готовності випускників середніх освітніх закладів до навчання у ВВНЗ та розробці методологічних принципів та прийомів удосконалення цього процесу.

Література

1. Беляев А.В. Социально-педагогические основы формирования гражданской ответственности учащейся молодежи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.В. Беляев. – Екатеринбург, 1997. – 41 с.
2. Выршиков А.М. Военно-патриотическое воспитание: теория и практика / А.М. Выршиков. – М. : Педагогика, 1990. – 152 с.
3. Герасимчук В.І. Патріотичне виховання молоді в українських і польських вищих закладах : дис. ... канд. пед. наук / В.І. Герасимчук. – К., 1997. – 167 с.
4. Зверева С.Н. Формирование физической готовности юношей к обучению в системе “школа – военный вуз” : дис. ... канд. пед. наук : 20.01.06 / С.Н. Зверева. – Пермь, 2003. – 172 с.
5. Каюков В.І. Патріотичне виховання учнів загальноосвітньої школи на героїчних традиціях українського народу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.І. Каюков; Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 1996. – 182 с.

6. Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України / О.В. Киричук // Рад. Школа. – 1991. – № 5– С. 33–40.
7. Онищук П.В. Педагогічні засади технології формування патріотичних рис в учнів шкіл-гімназій, ліцеїв : дис. ... канд. пед. наук / П.В. Онищук. – Луцьк, 1996. – 190 с.
8. Сманцер А.П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А.П. Сманцер. – Мн., 1992. – 31 с.
9. Томчук М.І. Соціально-психологічні проблеми готовності учнів до служби в Збройних Силах України : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / М.І. Томчук ; УДПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1996. – 419 с.
10. Томчук М.І. Психологічні основи військово-патріотичного виховання учнів / М.І. Томчук, В.В. Шевченко. – Миколаїв, 1999. – 124 с.
11. Умарова Л.Х. Проблемы и переживания подростков, находящихся в экстремальных условиях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.13 / Л.Х. Умарова. – СПб., 1997. – 16 с.
12. Фіцула М.М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів / М.М. Фіцула. – Тернопіль, 1993. – 141 с.

ВИЦА ШКОЛА

КАБАК Ю.В.

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

В Украине во второй половине XX в. в инженерно-строительных вузах был накоплен большой опыт организации научно-исследовательской работы студентов, который широко используется и в данный момент. Поэтому необходимо проанализировать формы и задачи научно-исследовательской работы с целью их дальнейшего использования.

Актуальность публикации состоит в рассмотрении форм научно-исследовательской работы студентов, которые применялись украинскими вузами во второй половине XX в.

Цель статьи – обобщить опыт организации научно-исследовательской работы студентов в вузах инженерно-строительного профиля.

Вопросами научно-исследовательской работы занимались такие ученые, как: В.А. Быстров, Г.И. Денисенко, В.Д. Жилин, А.И. Момот, Е.П. Моргунова, А.П. Платонов.

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) всегда была одним из важнейших средств повышения качества подготовки и воспитания специалистов с высшим образованием, которые могут использовать в практической деятельности последние достижения научно-технического и культурного прогресса.

Главной целью научно-исследовательской работы студентов является привитие им интереса к творческой работе инженера-строителя, а также навыков и умений исследователя.

Для достижения этой цели необходимо:

- определение знаний, умений и навыков, которыми должен обладать исследователь;
- указание форм и методов сообщения знаний, умений и навыков исследователя;
- организация научных исследований в пределах каждой кафедры;
- привлечение студентов к участию в научно-техническом прогрессе [4, с. 58].

По своей форме научно-исследовательская работа студентов подразделяется на работу, которая включена в учебный процесс, и внеаудиторную работу, выполняемую во внеучебное время.

Основными формами научно-исследовательской работы студентов в рамках учебного процесса являются:

- выполнение лабораторных работ с элементами НИРС;

- выполнение курсовых и дипломных работ с элементами НИРС;
- выполнение заданий по НИРС в период производственной практики;
- реферирование специальной научно-исследовательской отечественной и зарубежной литературы;
- участие студентов в конференциях, семинарах кафедры [4, с. 59].

Такая работа выполняется каждым студентом в учебное время, определенное расписанием, под руководством преподавателя. Основными задачами НИРС во время учебного процесса является обучение студентов навыкам самостоятельной теоретической и экспериментальной работы, их ознакомление с условиями труда в лаборатории и научном коллективе. Методика проведения данной работы определяется спецификой вуза.

В период производственной практики НИРС часто связывается с выполнением определенных заданий на предприятии по тематике научно-исследовательских работ, выполняемых кафедрой, а также со сбором материала, который студенты могли бы использовать в своих дипломных и курсовых проектах.

Основными формами научно-исследовательской работы во внеучебное время является участие студентов в олимпиадах, конкурсах, конференциях, подаче заявок на предполагаемое изобретение, написание научных статей, участие в исследованиях по хоздоговорной и кафедральной тематике.

Научной работой охватываются все студенты дневной формы обучения. Учебные планы учитывают требования каждого направления, участие каждой дисциплины в формировании качеств исследователя. Конкретный вклад каждой дисциплины в исследовательскую подготовку отражен в рабочих программах.

Основанием для внедрения комплексной системы организации НИРС в вузе является “Примерный типовой комплексный план организации научно-исследовательской работы студентов на весь период обучения” [2, с. 37]. На основе этого типового плана каждый вуз разрабатывает свой комплексный план, а также планы по специальностям. Эти планы предусматривают привитие интереса к науке с первого семестра, когда студентам читается курс “Введение в специальность”, проводятся экскурсии по лабораториям кафедры.

Главная особенность НИРС в первый год обучения – тесная связь с учебным процессом. С первыми исследованиями студенты встречаются на лабораторных занятиях, где студенты самостоятельно проводят необходимые измерения, учатся обрабатывать опытные данные и анализировать полученные результаты. Кроме этого, студенты I курса участвуют в работе секций общественных и естественных наук.

На II курсе, кроме проведения лабораторных работ с элементами научных исследований, студенты выполняют курсовые проекты и расчетно-графические работы с элементами научных исследований, а также переводят статьи по своей специальности. Кроме этого, студенты занимаются решением задач повышенной трудности, что способствует выработке у них навыков

теоретического исследования и творческого подхода к решению инженерных проблем. Задачи повышенной трудности решаются студентами на кафедрах физики, строительной механики, автомобильных дорог и др. [3, с. 46].

На III и IV курсах студенты выполняют лабораторные работы с элементами НИРС, распределяются между научными руководителями и получают темы своих научных работ. Особенно эффективно введение элементов исследования в курсовые проекты и задания по производственной практике, во время которой студенты получают индивидуальные задания [3, с. 47].

Навыки исследования студенты приобретают и во время летних практик. Они разрабатывают тематику хозяйственных и госбюджетных научно-исследовательских работ.

На V курсе студенты представляют свои отчеты по научно-исследовательской работе и выступают на семинарах с докладами.

Логическим завершением научно-исследовательской работы студентов является выполнение дипломного проекта и его защита. Большинство дипломных проектов выполняются на основе реальных заданий, содержащих элементы научного поиска.

Активизация научно-исследовательской работы в Украине началась в конце 50-х гг. XX в. Она была связана с новым порядком утверждения научно-исследовательской тематики вузов, который был принят в 1957 г. С этого года научно-исследовательские планы рассматривались экспертными комиссиями при Научно-техническом совете Министерства высшего образования УССР. После этого экспертные комиссии Министерства утверждали сводный план и рассылали его вузам [1, с. 58].

С начала второй половины XX в. вузы Украины укрепили связь с производством. Значительно возросло число исследований по хозяйственным договорам. Больших успехов в научно-исследовательской работе добились такие вузы, как Харьковский и Львовский политехнические институты, которые стали научно-техническими центрами Украинской ССР. Важные исследования по хозяйственным договорам проводил Харьковский политехнический институт: изучение динамической прочности машин, создание газовых и паровых турбин сверхвысоких параметров, изготовление и испытание генераторов импульсов напряжения в 7,5 млн В [1, с. 60].

Большой опыт организации научно-исследовательских работ получен в Донбасской национальной академии строительства и архитектуры в 1980-е гг. В академии был разработан и утвержден “Комплексный план НИРС на весь период обучения”, целевая комплексная программа “Наука”. Вся организация НИРС проводилась в соответствии с этими документами и носила комплексный характер. Все выпускающие кафедры выполняли общеинститутские мероприятия комплексной программы по организации НИРС. Студенты младших курсов писали рефераты по общественным дисциплинам, подготавливали доклады на научно-технические конференции, участвовали в олимпиадах, конкурсах, выставках. На старших курсах научно-исследовательская работа была введена в рабочие планы всех специальностей как самостоятельная дисциплина за счет часов дисциплин,

установлюваних радою вуза, и часоу на доповнювальнi види навчання. Научно-исследовательська робота була направлена на організацію індивідуальної творчої роботи студентів по актуальній науковій и виробничій тематикі. Студенти IV–V курсів розподілялись по профілюючим кафедрам, котрі здійснювали наукове керівництво всіма видами науково-творчої роботи студентів в теченні всього наступного періоду навчання до виконання дипломного проекту включительно.

Одною з основних форм звіту студентів о результатах НІР на старших курсах являлись наукові семінари студентів. Виступити на таких семінарах моу кождий студент. Многіе наукові розробки студентів успішно застосовувались на практичних заняттях, в курсових и дипломних роботах.

Ітоги НІРС підводились во время студентської науково-технічної конференції. По результатам конференції роботи студентів рекомендувались на республіканський конкурс на лухшу роботу студентів, к впровадженню в виробництво и навчальний процес.

Висновки. Участвоє студентів в науково-исследовательській роботі оказувало позитивне впливє на навчальний процес. У студентів, котріє участвовали в науково-исследовательській роботі, удіащались успіхи в ученні. Іменно ці студенти со временем становились не тольо висококваліфікованими спеціалістами, но и хорошими керівниками.

Література

1. Лыч Н.М. Проблемы дальнейшего развития исследовательской работы в высших учебных заведениях Украины / Н.М. Лыч // Вестник высшей школы. – 1958. – № 10. – С. 58–62.
2. Момот А.И. Научно-исследовательская работа студентов в советской высшей школе / А.И. Момот // Основы научных исследований / [В.И. Крутов, И.М. Грушко, В.В. Попов и др.]. – М.: Высш. школа, 1989. – С. 35–45.
3. Платонов А.П. О формах организации научной работы студентов / А.П. Платонов, В.А. Быстров, А.Р. Лесюис // Вестник высшей школы. – 1986. – № 2. – С. 46–49.
4. Система подготовки инженерных кадров в вузе / [рук. авт. кол. Г.И. Денисенко]. – К., 1987. – 184 с.

КОНОХ А.П., ПРИТУЛА О.Л.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ВИДІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Розбудова незалежної України ставить нові вимоги перед загальноосвітньою і вищою школою з підготовки підростаючого покоління до більш глибокого вивчення культурної спадщини українського народу, яке включає в себе необхідність відродження української традиційної культури виховання, відновлення національних традицій, специфічних методів формування національної самосвідомості.

Складовою української народної фізичної культури є українські національні бойові мистецтва. На сьогодні в Україні розвивається низка національних бойових мистецтв: спас, бойовий гопак, хрест, триглав, сварга, рукопаш тощо. Саме тому Указом Президента України “Про національну програму відродження та розвитку українського козацтва на 2000–2005 роки” від 15.11.2001 р. № 1092/2001 було прийнято програму відродження і розвитку українського козацтва [1; 2].

У сучасних умовах проблема ефективної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування національних бойових мистецтв професійній діяльності не вирішується через відсутність програм з підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, де розглядалися б не тільки особливості техніко-тактичної підготовки і спортивного тренування, а й історія, філософія, етнічні закони національних видів спорту, їх оздоровча спрямованість, особливості використання елементів національних видів спорту в навчальних закладах; спеціальної науково-методичної літератури [3; 4].

Отже, необхідний пошук більш гнучких підходів до підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з дітьми шкільного віку з використанням національних засобів бойових мистецтв у професійній діяльності, переосмислення організаційно-методичних умов, мети, змісту, функцій і завдань професійної підготовки у вищих навчальних закладах України відповідно до вимог сучасної парадигми освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури свідчить про значну увагу науковців до таких її аспектів, як: теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (Б.А. Ашмарін, М.Т. Данилко); формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури (О.В. Петунін), професійна спрямованість фізичного виховання студентів педагогічних спеціальностей (М.Я. Віленський); організація та проведення педагогічної практики студентів вищих навчальних закладів фізкультурного профілю (С.Ю. Балбенко, Б.М. Шиян); професійне виховання студентів вищих навчальних закладів фізичної культури (А.М. Кузьміна). Розгляд комплексу питань, пов'язаних з національними одноборствами, їх використання в системі освіти започатковано в працях В.С. Пилата, М.В. Величковича.

Незважаючи на наявність досліджень, проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування національних бойових мистецтв професійній діяльності залишається актуальною.

Метою статті є комплексний науковий аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування національних бойових мистецтв у своїй професійній діяльності в контексті подальшої розробки та впровадження цілісної системи професійної підготовки майбутніх фахівців з українського рукопашу “Спас”.

Теоретичний аналіз базових понять дослідження щодо професійної підготовки майбутніх фахівців з національних бойових мистецтв дав нам змогу дійти висновку, що фахівець з українського рукопашу “Спас” має бути людиною, здатною до виконання педагогічної, психологічної, юридичної, геологічної, дослідної, медичної діяльності, різноманітної змістовно-корисної діяльності, як-то: історико-краєзнавчої, патріотичної, оздоровчої тощо.

Зазначимо, що підготовка і перепідготовка кадрів для національних бойових мистецтв традиційно була пов'язана з підвищенням кваліфікації фахівців фізичної культури та спорту, що через відсутність базової освіти з

українського рукопашу “Спас” не вирішувало кадрової проблеми підготовки таких фахівців. Вищі педагогічні навчальні заклади України були зорієнтовані на підготовку тільки кваліфікованих учителів фізичного виховання.

Опитування засвідчило, що 98% респондентів – учасників Міжнародної конференції з національних бойових мистецтв вважають стан провадження національних бойових мистецтв у навчальних закладах незадовільним, і причиною цього, на їхню думку, є дефіцит фахівців цього напрямку роботи. Всі респонденти визнають доцільним запровадження спеціалізації з українського рукопашу “Спас” у вищих педагогічних навчальних закладах.

Для розробки концепції та моделі професійної підготовки фахівців із національних бойових мистецтв ми здійснили історико-педагогічний аналіз розвитку національних бойових мистецтв на теренах України й аналіз зарубіжного досвіду підготовки фахівців цього напрямку.

Результати дослідження доводять, що національні бойові види спорту на українських землях пройшли етапи розвитку, аналогічні європейським, тобто від поодиноких секцій до організації федерацій з видів спорту.

Аналіз професійної підготовки фахівців національних бойових мистецтв у провідних країнах світу дав змогу дійти висновку, що найважливішими ідеями для впровадження у професійну підготовку фахівців з українського рукопашу “Спас” є: широке використання інформаційних технологій; жорсткі критерії відбору абітурієнтів; ухвалення закону, що закріплює прийняття на роботу осіб з фаховою професійною освітою; доцільність функціонування суспільно-кваліфікаційної структури кадрів та активу.

Сформулюємо основні положення розробленої нами концепції професійної підготовки майбутніх фахівців із національних бойових мистецтв, зокрема українського рукопашу “Спас”.

По-перше, професійна підготовка майбутніх фахівців розглядається як цілісна система, що будується на основі органічної єдності загального, особливого й індивідуального. Професійна підготовка майбутніх фахівців з українського рукопашу “Спас” як загальне є складовою професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями професійної підготовки майбутніх фахівців національних бойових мистецтв; як індивідуальне – відображає залежність ефективності підготовки від особистих якостей майбутнього фахівця, його психологічної культури, здатності до педагогічної та тренерської діяльності.

Отже, особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з українського рукопашу “Спас” полягають у тому, що такий фахівець має володіти професійними вміннями, які притаманні як учителю фізичної культури, так і викладачу-тренеру з українського рукопашу “Спас”.

По-друге, професійну підготовку майбутніх фахівців з українського рукопашу “Спас” доцільно здійснювати в системі професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Разом з тим принциповою специфічною ознакою професійної підготовки майбутніх фахівців з українського рукопашу “Спас” є необхідність інтегративного підходу до фор-

мування її змісту, відбору форм і методів, оскільки вона інтегрує в собі підготовку як фахівців фізичної культури і спорту, так і фахівців національних бойових мистецтв.

По-третє, у професійній підготовці майбутніх фахівців з українського рукопашу “Спас” перевага має віддаватися діяльнісному підходу. Засобами реалізації професійних можливостей майбутніх фахівців з українського рукопашу “Спас” у професійній діяльності є їх фізкультурно-педагогічна та тренерсько-викладацька діяльність. Особливість цієї підготовки полягає також у тому, що фізичний розвиток студента, його спортивна і спеціальна підготовка здійснюються в нерозривній єдності і взаємозумовленості, що дало змогу ввести нову функцію професійної діяльності майбутніх фахівців з українського рукопашу “Спас”, а саме: національно-фізкультурно-спортивну.

На рівні бакалавра професійна підготовка майбутніх фахівців з українського рукопашу “Спас” передбачає поглиблення загальної освіти, формування фундаментальних і професійно орієнтованих знань і вмінь, необхідних для вирішення типових професійних завдань, а також підготовку студентів до подальшого здобуття спеціалізації “український рукопаш “Спас”.

На рівні “спеціаліст”, згідно з моделлю, професійна підготовка майбутніх фахівців з українського рукопашу “Спас” має на меті вивчення фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін (“Теорія і методика викладання українського рукопашу “Спас”, “Психофізичні і оздоровчі системи “Спас”, “Кінна підготовка”, “Техніка і тактика українського рукопашу “Спас”, “Історія і духовні основи”, “Основи виживання”), практико-польовою підготовкою, переддипломною практикою. На цьому етапі акцент робиться на професійній підготовці з набуттям початкового практичного досвіду.

На рівні “магістр”, згідно з моделлю, професійна підготовка майбутніх фахівців з українського рукопашу “Спас”, спрямовується на підготовку оволодіння студентами науковою та викладацькою діяльністю у вищих навчальних закладах. У зв’язку з цим до блоку дисциплін освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст” додаються такі дисципліни, як “Методи наукових досліджень у фізичній культурі і спорті”, “Фізичне виховання та тренерсько-викладацька робота у вищих навчальних закладах”, “Основи лекторської майстерності”. Після закінчення навчання магістри здобувають кваліфікацію “викладач вищого навчального закладу з фізичної культури та спорту” і другу спеціальність “тренер-викладач з українського рукопашу “Спас”, що дає можливість як працювати в установах і закладах фізичної культури і спорту, так і займатися педагогічною, науково-дослідною роботою у вищих навчальних закладах.

У процесі дослідження нами розроблено та впроваджено: навчальний план підготовки фахівців фізичної культури і спорту із спеціалізацією “український рукопаш “Спас”; навчальні плани та робочі програми з усіх спеціальних дисциплін спеціалізації.

Для забезпечення навчального процесу розроблено три в співавторстві і два одноосібних посібники: “Правила змагань з українського рукопашу

“Спас”, електронні версії посібників: “Теорія і методика викладання українського рукопашу “Спас”, “Психофізичні і оздоровчі системи “Спас”, “Кінна підготовка”, “Техніка і тактика українського рукопашу “Спас”, “Історія і духовні основи”, “Основи виживання”. Розроблено і впроваджено програми проведення поетапних педагогічних практик і науково-дослідної діяльності студентів (літніх польових таборів, зльотів, походів, стажування).

Висновки. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи засвідчив, що за всіма критеріями як професійної діяльності викладачів, так і підготовленості студентів, спостерігалася позитивна динаміка. Однак проведене дослідження не вичерпує всіх проблем професійної підготовки майбутніх фахівців з українського рукопашу “Спас” у ВНЗ України.

Подальша дослідна робота пов’язана з проблемами теоретико-методологічного обґрунтування педагогіки і психології українського рукопашу “Спас”; посиленням уваги до професійної підготовки фахівців за інтегрованими професіями, з гнучким оновленням змісту вищої фізкультурної освіти відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів на засадах наступності та неперервності; з маркетинговими дослідженнями потреби країни у кваліфікованих фахівцях з національних бойових мистецтв.

Література

1. Мандзяк А.С. Воинские традиции народов Евразии / А.С. Мандзяк ; [под общ. ред. А.Е. Тараса]. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2002. – 384 с.
2. Приступа Є.Н. Традиції української національної фізичної культури / Є.Н. Приступа, В.С. Пилат. – Л. : Троян, 1991. – 275 с.
3. Каляндрук Т.В. Загадки козацьких характерників / Т.В. Каляндрук. – Л. : Піраміда, 2006. – 272 с.
4. Кашченко А. Оповідання про Славне Військо Запорозьке Низове Електронний ресурс / А. Кашченко. – Режим доступу: <http://kaschenko.us.org.ua/>.

КРАВЧЕНКО В.М.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ

Глобальні перетворення у сфері вищої освіти в Україні викликають загострення багатьох психолого-педагогічних проблем, які потребують негайного й оперативного вирішення. Особливо глибокі зрушення мають відбутися у визначенні парадигмальних концептуальних положень професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, конкурентоспроможних на сучасному ринку праці, здатних до оновлення оперативних цілей, організації цілісного навчально-виховного процесу в сучасних закладах освіти, до його модернізації, модифікації та інноватизації.

Тому на передній план підготовки таких фахівців виходить стратегічна проблема інтенсифікації їхньої професійної підготовки у вищих навчальних закладах, яка пов’язана з такими існуючими суперечностями між:

– потребами сучасного суспільства в інтенсивному розвитку вищих навчальних закладів як відкритих динамічних систем і недостатньою розробленістю методологічних підстав проектування освітнього процесу в цих системах;

- необхідністю системного вдосконалення освітнього процесу й відсутністю концептуальних положень щодо його змін на засадах інтенсифікації;
- кардинальними змінами в процесах набуття й передачі знань в умовах глобалізації суспільства і традиційними підходами до організації освітнього процесу (переважання функції транслятора інформації в діяльності викладача, неефективне використання інформаційно-комунікативних технологій, відсутність у студентів вибору власного освітнього маршруту тощо);
- потребами суспільства у фахівцях, які мають високий інтелектуальний потенціал, заснований на особистих знаннях, і здатні до постійного навчання й інновацій, креативної взаємодії, саморозвитку, та збереженням орієнтації практики вищої школи на знання, вміння, навички.

Зокрема, чітко виражена нині суперечність між зростаючим потоком нової інформації, необхідної для майбутньої успішної професійної діяльності студентів, й необхідністю засвоєння ними глибоких фундаментальних спеціальних знань, без яких у цьому потоці важко орієнтуватися, що теж може бути здійснено тільки інтенсивними методами.

Розв'язанням і подоланням вказаних суперечностей професійної підготовки майбутніх педагогів займалися: А. Алексюк, В. Андрущенко, С. Гончаренко, А. Зязюн, Л. Крамущенко, В. Кремень, І. Кривонос, О. Мірошник, І. Підласий, В. Семиченко, Н. Тарасевич та ін., які включають до переліку професійної готовності майбутніх учителів їхню здатність до педагогічної майстерності, створення для цього інноваційно-творчої атмосфери та взаємодії між суб'єктами вузівського педагогічного процесу.

Мета статті – висвітлити основні концептуальні позиції та підходи до інтенсифікації професійної підготовки майбутніх педагогів.

У контексті нашого дослідження в основу концептуальної парадигми інтенсифікації професійної підготовки майбутніх учителів покладено оновлення професійної підготовки як система науково-методичного забезпечення, що передбачає поєднання концептуальних, змістовно-структурних, технологічних та організаційних основ, звідси п е р ш е концептуальне положення: забезпечення формування особистості, здатної до самореалізації, саморозвитку, культивуваці своєї індивідуальності, професійної майстерності, здійснення переходу від режиму отримання інформації в режим її інноваційної розробки та евристичного пошуку (З.Н. Курлянд).

На жаль, навчальні плани вищих навчальних закладів до 90-х рр. ХХ ст. змінювалися лише в бік насичення нормативними дисциплінами, що призвело до багатопредметності і збільшення навчального часу, а в цілому – до значного перевантаження студентів. Навчальний план як державний документ позбавляв вищі навчальні заклади самостійності, можливості здійснення творчих змін і впровадження інновацій, а навчальний процес був жорстко регламентованим.

Стандартами вищої педагогічної школи сформульовано вимоги до освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів, принципи технологізації й інформатизації навчального процесу але відсутній організаційно-методичний супровід цього процесу, необхідний спектр послуг,

необхідний для задоволення особистісно орієнтованих освітньо-професійних потреб. Це стримує процес самостійного пошуку і здобуття нових знань і вмінь. А найголовніше: самостійний пошук професійних цінностей у вищому навчальному педагогічному закладі у більшій частині професійної підготовки так і не розпочинається або розпочинається невдало.

Втім, час навчання у вузі для студента – це час, який збігається з найвищою мірою самостійного становлення повноцінної особистості, її уподобань, соціальної активності, формуванням усіх якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. Більше того, факт навчання у вузі закріплює віру молоді у свої власні сили й здібності, породжує надію на повноцінну професійно-творчу діяльність, цікаве майбутнє життя. Навчальна діяльність для них має стати шляхом оволодіння вибраною професією й науковою школою, зоною розвитку особистісних професійних новоутворень і характеру професійної поведінки.

Друге концептуальне положення пов'язане з проголошеною у світі тенденцією переходу на новий тип навчання – інноваційний, для якого характерним є дві особливості. Перша – це навчання прогнозування, орієнтація людини не стільки на минулий досвід, скільки на далеке майбутнє. Таке навчання повинне готувати людей до використання методів моделювання, прогнозування, проектування в житті і професійній діяльності. Звідси – важливість розвитку уяви, акцентування уваги на проблемах і труднощах, які чекають на людину в майбутньому, на альтернативних засобах їх подолання.

Друга особливість інноваційного навчання полягає у залученні того, хто навчається, в співпрацю й участь у процесі прийняття важливих рішень на різних рівнях (від локальних і окремих до глобальних з урахуванням розвитку культури й цивілізації).

Необхідними умовами реалізації відповідних педагогічних технологій є формування у студентів полікультурної компетенції, активне використання стимулювальних соціально-педагогічних впливів, які сприяють ефективному засвоєнню полікультурних знань, вироблення полікультурних умінь та якостей. Важливими в цьому аспекті є: 1) вдосконалення навчально-методичного забезпечення; 2) урахування особливостей позааудиторної міжкультурної комунікації; 3) соціально-педагогічна адаптація індивідуальних особистісних потреб та властивостей майбутніх спеціалістів.

Таким чином, сучасний розвиток суспільства й його освіти вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки й викладачів системи вищої педагогічної освіти. Постійний процес підвищення вимог до професійних умінь і навичок майбутніх педагогів передбачає також перегляд навчальних планів, навчальних та робочих програм, навчально-методичного забезпечення в цілому.

Як відзначає футуролог А. Тоффлер, суспільство в другій половині ХХ ст. стало на шлях "швидкого розвитку", який вирізняється не лише прискоренням у виробничій і соціальній сферах, а й великим динамізмом соціальних відносин. Це потребує оперативності в переробці нової інформації, підвищує роль знань, швидкого навчання і перенавчання.

На фоні зниження значущості формалізованих знань особливо затребуваними стають: здатність до самонавчання, підвищення власної відповідальності й активності в набутті і передачі знань, адаптація випускників у динамічному та невизначеному соціальному й професійному середовищах. Відповідно змінюються акценти в діяльності викладача (посилення функцій модератора, консультанта, порадирика та ін.) і в управлінні освітньою системою вищої школи. Нині актуальними є розробка і розвиток інтенсивних методів і форм навчання, створення комплексів інтенсивних курсів, включаючи підручники, навчальні посібники, методики навчання з окремих предметів і комплексів дисциплін, засновані на інтеграційних принципах, які б стимулювали інтенсивне оволодіння знаннями і майбутньою спеціальністю на якісному рівні, а також цілісна інтенсифікація процесу навчання студентів у вищих навчальних закладах.

Враховуючи спроби освітян щодо вдосконалення професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі, ми визначили поняття інтенсивності педагогічного процесу, фактори інтенсифікації професійної підготовки студентів, напрями формування інтенсивного типу педагогічного процесу [1]. Але вдосконалення професійної підготовки фахівців потребує розробки концепції її інтенсифікації.

Концепція (лат. *conceptio* – розуміння) – система поглядів на ті чи інші явища, процеси; спосіб розуміння, трактування певних явищ, подій; ідея певної теорії [2].

Процес розроблення теоретико-педагогічних основ та концептуальних положень професійної підготовки фахівців на засадах інтенсифікації має спиратися на фундаментальні положення педагогіки вищої школи, сучасні положення дидактики, теорії виховання та розвитку студентів. Вибудовуючи педагогічну систему вищого навчального закладу, орієнтовану на інтенсивну підготовку фахівців, необхідно збагачувати елементами інтенсифікації кожен з її структурних складових. За В.Л. Ординським [3], до найважливіших педагогічних категорій належать навчання (самоосвіта), виховання (самовиховання), розвиток, педагогічний процес, педагогічна діяльність, модель фахівця, прогнозування, педагогічне корегування, цілі, зміст, методи, цінності та організаційні форми навчання, виховання й розвитку студентів. Педагогічні об'єкти, позначені цими категоріями, перебувають у постійному взаємозв'язку, створюючи цілісну структурну єдність – освітньо-виховну систему.

Розробляючи елементи педагогічної технології інтенсивного навчання, необхідно враховувати, що стабільність, життєздатність і перспективність педагогічної системи вищої освіти засновані на тому, що технології навчання мають бути представлені як системний метод проектування (від цілей через способи, форми, засоби і навчально-наукову базу до досягнення результатів навчання), реалізації, корекції подальшого відтворення процесу навчання.

Визначальною складовою педагогічної системи є освітній процес. Як відомо, основними елементами освіти є: цілі; зміст; засоби і способи здо-

буття освіти; форми організації освітнього процесу; реальний освітній процес як єдність навчання, виховання й розвитку людини; суб'єкти й об'єкти освітнього процесу; освітнє середовище; результат освіти, тобто рівень освіченості людини [3]. Тому саме ці ланки освітнього процесу потрібно збагатити елементами інтенсифікації.

Розглянемо деякі підходи до інтенсифікації елементів освітнього процесу. Сучасний рівень науки формує мету і зміст загальнотеоретичної, спеціальної, психолого-педагогічної підготовки фахівця, а професійна практика задає основні параметри моделі діяльності майбутнього фахівця конкретного профілю. Інтенсифікація засвоєння студентом навчального матеріалу полягає в переході від аналітичного підходу у викладанні кожної навчальної дисципліни до інтегрованого, заснованого на міждисциплінарних цілемотиваційних, змістовних, процесуальних і методичних функціональних зв'язках дисциплін, які вивчає студент. Таким чином, професійне спрямування вивчення кожної навчальної дисципліни сприяє інтенсивному формуванню професійних якості майбутнього фахівця.

Як стверджує Н.Є. Мойсенюк, процес навчання – це динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) педагога та студентів, під час якої здійснюється стимулювання та організація активної навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою засвоєння системи наукових знань, умінь, навичок, розвитку і всебічної вихованості особистості [4]. Тому окремим напрямом інтенсифікації є посилення цієї взаємодії шляхом підвищення мотивації студента до навчання та створення педагогічних умов для активізації навчального процесу.

Ідеї інтенсифікації професійної підготовки фахівців мають теоретичне підґрунтя – закони та закономірності навчання. За визначенням С. Гончаренка, закономірності навчання (дидактичні закономірності) – це об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність: спрямованість навчання на розв'язання взаємопов'язаних завдань щодо всебічного і гармонійного розвитку особистості студента [5]. Закономірність відображає об'єктивні, суттєві, необхідні, загальні, стійкі взаємозв'язки, які повторюються за певних умов.

Специфіка дидактичних закономірностей полягає в тому, що вони відображають стійкі залежності між усіма елементами навчання – діяльністю педагога, діяльністю студента та об'єктом засвоєння, тобто змістом навчання.

Розглядаючи закономірності навчання, виявлені різними педагогами, можна переконатися, що вони є теоретичним підґрунтям інтенсифікації освітнього процесу.

Виділяють зовнішні і внутрішні закономірності навчання. Зупинимося на найважливіших із них, зокрема таких:

- ефективність навчального процесу залежить від умов, у яких він відбувається (тобто підвищити ефективність навчання можна за рахунок інтенсивних методів навчання, інтенсивного застосування засобів навчання);
- процес навчання залежить від реальних навчальних можливостей студентів (інакше кажучи, зміст і методи навчання вибирають з огляду на

реальні навчальні можливості студентів, зумовлені рівнем розвитку інтелектуальної, емоційної та вольової сфер, знань і вмінь, навичок до навчання, ставленням до навчання, фізичним станом і працездатністю, що дає можливість формувати індивідуальну траєкторію навчання студента);

– ефективність процесу навчання залежить від рівня активності студента (суть цієї закономірності полягає в тому, що результати навчання студента залежать від характеру навчально-пізнавальної діяльності й рівня розвитку його мотиваційної сфери; інтенсифікуючи ці процеси, можна досягти якісних показників професійного розвитку фахівців).

I. Підласий звернув увагу на поділ конкретних закономірностей навчання на: дидактичні, гносеологічні, психологічні, соціологічні, організаційні [6]. Усвідомлення цих закономірностей дає змогу визначити шляхи інтенсифікації професійної підготовки фахівців.

Дидактичні закономірності охоплюють результати навчання, продуктивність засвоєння обсягу знань, умінь, навичок (результати навчання прямо пропорційні усвідомленню цілей навчання студентом, залежать від способу участі студентів у навчальній діяльності; навчання через дії у 6–7 разів продуктивніше, ніж через слухання).

Гносеологічні закономірності визначають вплив розумового розвитку на здобування навчальної інформації, продуктивність творчого мислення, проблемність та інтенсивність навчання (продуктивність засвоєння залежить від рівня проблемності навчання, інтенсивності участі студентів у розв'язанні посильних і значущих для них навчальних проблем; продуктивність засвоєння знань, умінь прямо пропорційна обсягу практичного застосування знань, умінь; результати навчання прямо пропорційні вмінню студентів організувати власну навчально-пізнавальну діяльність).

Психологічні закономірності характеризують індивідуальні психічні властивості, процеси, які впливають на продуктивність навчання (продуктивність навчання прямо пропорційна інтересу студентів до навчальної діяльності; результати засвоєння конкретного навчального матеріалу залежать від здібностей студентів до оволодіння конкретними знаннями, вміннями, від індивідуальних уподобань студентів; продуктивність навчання зумовлена рівнем, силою, інтенсивністю й особливостями мислення студентів; продуктивність навчання залежить від рівня розвитку пам'яті, зумовлена рівнем сформованості навичок і вмінь, кількість повторень значно впливає на продуктивність навчання).

Соціологічні закономірності визначають вплив розвитку учасників навчального процесу на продуктивність і результативність навчання (розвиток індивіда зумовлений розвитком усіх інших індивідів, з якими він перебуває в прямому або непрямому спілкуванні; престиж студента в академічній групі залежить від: 1) позиції, яку він займає; 2) ролі, яку він виконує; 3) академічних успіхів і досягнень; 4) індивідуальних якостей; ефективність навчання залежить від якості спілкування педагога зі студентами).

Організаційні закономірності встановлюють оптимальні активні форми і види організації навчання, за допомогою яких формується мотивація, інте-

рес до навчання тощо (ефективність навчання залежить від організації навчання, яка розвиває в студентів потребу вчитися, формує пізнавальні інтереси, приносить задоволення, стимулює пізнавальну активність; результати навчання прямо пропорційні ставленню студентів до навчальної праці, своїх навчальних обов'язків; розумова працездатність залежить від стану здоров'я, режиму розумової діяльності, статі, віку і пори року, дня тижня, часу доби; продуктивність навчання зумовлена рівнем організації педагогічної праці).

Зазначені закономірності є базою виникнення й розвитку педагогічних ідей, спрямованих на вдосконалення освіти, зокрема, інтенсифікації професійної підготовки фахівців. У свою чергу, впровадження ідей інтенсивного навчання, на наш погляд, відкриває низку специфічних закономірностей, які стосуються окремих аспектів навчального процесу. Виявлення та обґрунтування цих закономірностей є напрямом подальших досліджень.

Висновки. Таким чином, в основу розробки концепції інтенсивного розвитку професійної підготовки фахівців покладено фундаментальні положення педагогіки вищої школи, сучасні дидактичні закономірності, які є теоретичним підґрунтям інтенсифікації навчального процесу.

Література

1. Кравченко В.М. Інтенсифікація педагогічного процесу у вищому навчальному закладі як фактор удосконалення професійної підготовки студентів / В.М. Кравченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 8 (61).
2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>.
3. Ординський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
4. Мойсенюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсенюк. – К. : КДНК, 2001. – 608 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 574 с.

ЛИСАК Н.О.

ДО ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У теорії освіти на сучасному етапі визначається декілька напрямів, серед яких особливого значення набуває особистісно орієнтована освіта.

Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі зумовлює необхідність змін сутнісної його характеристики – взаємодії викладача й студентів, що вимагає іншої його організації.

Аналіз досліджень переконує, що вдосконалення вищої освіти здійснюється за такими напрямками:

– теоретичне обґрунтування культурологічного підходу до організації навчально-виховного процесу у вищій школі, визначення потенційних можливостей освітнього процесу у формуванні педагогічної культури фахівця (В. Гриньова, Г. Звездунова, Т. Кригіна, М. Рудь);

– здійснення уточнення суті професійно-педагогічної спрямованості, професійно-педагогічної успішності, готовності педагога до інноваційної діяльності (І. Алексєнко, Є. Єрофєєва, Е. Фірстова та ін.);

– визначення психолого-педагогічних умов становлення особистісно-професійної індивідуальності майбутнього вчителя (Н. Борисенко, С. Гільманов, В. Тартинських, А. Трещев, Ю. Хлопков та ін.).

Однак, як засвідчив аналіз праць науковців, не розглядається повною мірою проблема педагогічної взаємодії між викладачами та студентами у вищих навчальних закладах, що має бути закладено в основу особистісно орієнтованого навчання при підготовці майбутніх фахівців.

Метою статті є аналіз поняття “взаємодія” в педагогічній літературі.

У зв’язку із цим актуальним стає розгляд особливостей організації взаємодії викладача й студентів в умовах змін освітнього процесу вищого навчального закладу. Насамперед, розкриємо поняття “взаємодія”.

У науковій літературі пропонується велика кількість визначень цього поняття. Більш загальний характер мають визначення філософської й соціологічної спрямованості.

Взаємодія як філософська категорія відображає досить широке коло процесів навколишньої дійсності, за допомогою яких реалізуються причинно-наслідкові зв’язки на всіх рівнях розвитку матерії, відбувається обмін між сторонами, які взаємодіють, їхня взаємна зміна [1]. У кожний певний відрізок часу характер цих процесів не залишається незмінним і набуває форми то сприяння (співробітництва), то протидії (боротьби), які виступають у єдності й взаємозумовленості. Взаємодія являє собою вид безпосереднього або опосередкованого, зовнішнього або внутрішнього відношення, зв’язку. Відносини розглядаються як передумова, умова й результат взаємодії.

У найширшому значенні взаємодія людини з іншими людьми є особливим типом зв’язку, відносин, що передбачає взаємні впливи сторін та зміни. Людина відокремлює своє “Я” від інших, щоб потім сполучати його з іншими “Я”, але вже на вищому якісному рівні. У результаті такого становлення вона формується як суб’єкт, але не перестає при цьому бути об’єктом.

Спілкування – ця суб’єкт-суб’єктна взаємодія і, на думку М. Кагана, є таким лише доти, доки суб’єкт зберігає свою суб’єктивність у відносинах з іншим суб’єктом, а останній орієнтується на свого партнера як на партнера по спільній діяльності, тобто як на суб’єкта, а не об’єкт. Цим спілкування як специфічний вид людської діяльності відрізняється від різноманітних дій і операцій, проведених суб’єктом з об’єктом, а також від комунікації, де інформація передається від відправника до одержувача [2].

М. Каган розуміє спілкування як взаємодію суб’єктів. У ролі суб’єкта може виступати як окрема особистість, так і соціальна група, тому спілкування, з погляду вченого, необхідно розглядати як взаємодію всіляких суб’єктів. М. Каган виділяє чотири основних види спілкування: спілкування з реальним партнером, спілкування з ілюзорним партнером, спілкування з партнером, якого уявляють, спілкування партнерів, які є уявними. А. Лобанов виділяє три аспекти спілкування, які дають змогу більш чітко структурувати цей процес:

- комунікативний, що включає обмін інформацією;
- інтерактивний, що передбачає організацію взаємодії;

– перцептивний процес, сприйняття й формування образу іншої людини й установлення взаємодії.

Між партнерами по спілкуванню завжди існують певні взаємини. У якийсь момент у тих, хто спілкується, з'являється якась потреба як “передумова всякої діяльності” [3].

Ця потреба пов'язана з тією чи іншою стороною життєдіяльності людини як індивіда, як суб'єкта будь-якої діяльності і як особистості. Оскільки спілкування діалогічне за своєю природою, у кожному з його актів беруть участь дві сторони. На основі інтерпретації інформації змінюються взаємини сторін, що спілкуються, а відповідно, і предмет спілкування.

Змінені взаємини мотивують людей до подальшого спілкування, тому що з'являються нові незадоволені потреби. Акти спілкування змінюють один одного, поки потреба не буде задоволена або спілкування не буде перервано з будь-якої іншої причини.

Мета спілкування – це те, заради чого в людини виникає цей вид активності, а саме: навчання й виховання, узгодження дій у спільній діяльності, установлення взаємин тощо. Мета людського спілкування – задоволення не тільки біологічних потреб, але й багатьох інших: соціальних, культурних, пізнавальних, творчих, потреб інтелектуального зростання, морального й професійного розвитку та інших. Досягнення цілей спілкування сприяє задоволенню біологічних і соціальних потреб людини.

Зміст спілкування – це інформація, передана при контактах людей: знання про світ, набутий досвід, навички, уміння. Це можуть бути відомості про внутрішній мотиваційний стан, про наявні потреби й розрахунок на участь партнера в їхньому задоволенні. Спілкування багатопредметне й різноманітне за своїм внутрішнім змістом. Пізнати можна, лише аналізуючи предмет спілкування – те, із приводу чого воно відбувається.

Р. Немов констатує, що змістовна сторона спілкування може бути представлена як сукупність матеріальної, когнітивної, кондиційної, мотиваційної й діяльнісної складових:

– при матеріальному спілкуванні люди обмінюються предметами й продуктами діяльності, які слугують засобом задоволення їхніх потреб і умовою їхнього індивідуального розвитку;

– при когнітивному спілкуванні відбувається обмін знаннями, навичками, уміннями. Це важливий чинник інтелектуального розвитку й формування наукового світогляду;

– під кондиційним спілкуванням розуміється взаємний вплив людей, що розраховано на те, щоб привести одне одного в певний фізичний або психічний стан. Таке спілкування створює стан психологічної готовності до навчання, формулює установки для оптимізації інших видів спілкування й тим самим сприяє інтелектуальному та особистісному розвитку людини;

– при мотиваційному спілкуванні здійснюється передача одне одному спонукань, установок, готовності до дій у певному напрямі, що приводить до формування установок до дій, актуалізації потреб. Виступаючи джерелом додаткової енергії, мотиваційне спілкування дає змогу набути нових інтересів, мотивів і цілей діяльності;

– діяльнісне спілкування пов'язане з різними видами трудової, пізнавальної або навчальної діяльності й слугує способом передачі інформації, розширює кругозір, розвиває здатності людини. У процесі такого спілкування здійснюється міжособистісний обмін діями, операціями, навичками й уміннями, що збагачує й удосконалює діяльність людини [4].

Соціальна взаємодія може бути представлена як цілісна система, що забезпечує позитивні зміни в людині. У найбільш загальному вигляді ця система виражає єдність людини та її світу – природного, культурного, соціального.

Якщо аналізувати взаємодію як психологічну проблему, то необхідно говорити про міжособистісну взаємодію. Міжособистісна взаємодія є дієвим, реальним зв'язком, що функціонує, взаємною залежністю між суб'єктами, особистостями.

Аналіз праць науковців переконує, що в його структурі виділяють три складові й взаємозалежних компоненти: практичний, афективний, гностичний (А. Бодальов); поведінковий, афективний, когнітивний (Я. Коломинський) і регулятивний, афективний, інформативний (Б. Ломов). Кожний із цих компонентів має багатий психологічний зміст. Поведінковий компонент містить у собі результати діяльності й вчинки, усе те, що можуть спостерігати люди один в одного. Афективний компонент включає все, що пов'язане зі станом особистості, а гностичний характеризується активністю особистості, що приймає й переробляє інформацію.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає всі підстави стверджувати, що термін “взаємодія” став досить широко використовуватися в педагогічній літературі. На думку В. Казаренкова й Т. Казаренкової, “найцікавіший зміст, найпрогресивніші технології не можуть істотно підвищити якість освіти, якщо педагогічна взаємодія малоефективна”. Актуальною, на наш погляд, є теза про те, що педагогічна взаємодія є тією сферою, у якій реалізується майстерність викладача, удосконалюються його прийоми й техніки, найбільш чітко виражена психолого-педагогічна компетентність [5].

Аналіз літератури з проблеми взаємодії в системі “вчитель – учень” в історії зарубіжної й вітчизняної педагогіки (Ш. Амонашвілі, Я. Корчак, Д. Латишина, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Л. Толстой, Ф. Фрадкін, Я. Коменський) показав, що термін “взаємодія” не використовували досить довго, але проблему взаємного впливу педагога й вихованця розглядали завжди. Для позначення цієї проблеми найчастіше використовували термін “відносини”.

Було виявлено, що вирішення проблеми взаємодії зумовлене цілями виховної системи, розумінням природи дитини, чинників виховання. Традиційно висуваються високі вимоги до педагога, причому не тільки професійні, а й особистісні. Але позиція вчителя у взаємодії з вихованцями розглядалася по-різному: від керівника до спостерігача, супровідника. Відповідно змінювалася й позиція дитини: від виконавця до ініціатора, ведучого.

По-різному вирішували й проблему змісту взаємодії. Тут також існує цілий спектр варіантів. Варто звернути увагу ще й на те, що взаємодія організовувалася в системах, які різняться між собою за ступенем відкритості

соціальному середовищу, за складом сукупного суб'єкта: від парної взаємодії “вчитель – учень” до взаємодії в системі “вчитель – група дітей”, “колектив учителів – колектив вихованців”.

Ідеї зарубіжних і вітчизняних педагогів перегукуються. Виявляється це, насамперед, в установці на повагу, прагнення допомогти дитині. Слід відзначити, що не існує універсальної позиції, але для можливості оптимального вибору потрібно знати все різноманіття варіантів.

На думку В. Краєвського, інновації останніх років спрямовані на подолання маніпулювання свідомістю вихованців і відхід від нав'язування їм непорушних стереотипів мислення, які не підлягають критиці, а одним із позитивних наслідків цього процесу стала “заміна навчально-дисциплінарної моделі взаємодії педагога й вихованця особистісно орієнтованою, що стверджує цінність особистості дитини й відкидає маніпулятивний підхід до нього” [6].

Аналіз практики діяльності навчальних закладів, стан освіти не дає змоги сьогодні говорити про повну відмову від “навчально-дисциплінарної моделі” педагогічної взаємодії, оскільки в багатьох навчальних закладах продовжує реалізовуватися “технократична парадигма освіти, де для вчителя головною цінністю залишається засвоєння й максимальне точне відтворення знань і видів діяльності учнями” [7].

Проблема організації педагогічної взаємодії набуває особливої актуальності в сучасних умовах інноваційних змін, коли всі частіше ставиться питання про нові методологічні, концептуальні положення й стратегії освіти, які забезпечували б рух у бік гуманізації освіти. Стає очевидним, що без заміщення одностороннього впливу на учнів, що використовується в авторитарній педагогіці, взаємодією рівноправних суб'єктів навчання неможлива реалізація гуманістичної парадигми в освіті. Так, Ю. Сенько підкреслює, що необхідне радикальне відновлення, насамперед, логіки навчального процесу. Навчальний предмет, на його думку, – не мета, але привід і умова взаємодії безпосередніх учасників педагогічного процесу.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень дав нам змогу зробити висновок про актуальність проблеми організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Підходи до розуміння організації взаємодії викладачів і студентів нами розглядалися на основах концепції розвивальної взаємодії (Н. Радіонова) [8]. Відповідно до цієї концепції, взаємодія суб'єктів освітнього процесу розуміється як явище багатоаспектне:

- соціальне характеризується реалізацією об'єктивно існуючих зв'язків педагогів і учнів з навколишнім світом, один з одним;
- психологічне характеризується процесами взаєморозуміння, співпереживання, співучасті;
- педагогічне – процеси, що спеціально організовані, суспільно значущі, цілеспрямовані, у результаті яких позитивно перетворюються учасники взаємодії, процес і умови його “розгортання”.

Взаємодія суб'єктів освітнього процесу може бути представлена як цілісна, відкрита система, що розвивається та має внутрішню й зовнішню

структуру, зв'язки, функції й за певних умов стає розвивальною стосовно всіх учасників взаємодії. Ця система містить у собі суб'єктний, змістовно-цільовий, організаційний і результативний компоненти. Її відкритість забезпечується зв'язками з іншими системами: педагогічними, соціальними. Взаємодія як цілісність виконує перетворювальні, пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні й комунікативні функції.

Взаємодія суб'єктів освітнього процесу виступає одночасно:

– як особливий тип зв'язків, відносин, що характеризує процеси взаємного впливу й зміни педагогів і учнів (суб'єктно-суб'єктний, “на рівних”; суб'єктно-об'єктний, “керівництво”; становище педагогів і учнів як “ведучого й того, кого ведуть”);

– як процес їх діяльнісного й особистісного “обміну”, у результаті чого відбувається взаємне збагачення й перетворення педагогів і учнів (практичний “обмін” охоплює реальні дії педагогів і учнів; духовно-інформаційний – передбачає обмін ідеями, думками, почуттями, інтересами тощо, всім тим, що є надбанням внутрішнього світу тих, хто взаємодіє), тобто це зміст взаємодії;

– як специфічна форма організації їхньої діяльності, що передбачає об'єднання зусиль у впливі на загальний предмет діяльності. При цьому спілкування є не тільки атрибут, необхідна сторона діяльності, а й спосіб реалізації потреби суб'єктів одне в одному. Таким чином, можна виділити такі способи обміну: взаємозалежна діяльність, спільна діяльність, функціонально-рольове й міжособистісне спілкування. Модель взаємодії характеризується трьома параметрами:

- “тип взаємозв'язку”;
- “зміст обміну”;
- “спосіб обміну”.

Висновки. Таким чином, взаємодія суб'єктів освітнього процесу – це цілісність, що виступає одночасно як єдність протилежних типів взаємозв'язку (суб'єкт-суб'єктного, суб'єкт-об'єктного), протилежних типів змісту обміну (духовних і практичного), протилежних способів обміну (діяльності й спілкування). Кожна з “площин” розгляду взаємодії (“тип взаємозв'язку”, “зміст обміну”, “спосіб обміну”) задає певний “простір” для відповідних протилежностей, а перетин “площин” – “простір можливостей” для взаємодії суб'єктів освітнього процесу. У цьому “просторі” можливі різні варіанти взаємодії, кожний з яких характеризується своїм особливим поєднанням “змісту обміну”, “способу обміну” і “типу взаємозв'язку”.

Вважаємо, що необхідно провести спеціальне дослідження з метою виявлення особливостей взаємодії між викладачами та студентами у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Література

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 453 с.
2. Суртаева Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии / Н.Н. Суртаева. – М. ; Омск, 1997. – 25 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 117 с.
4. Немов Р.С. Социально-психологические основы эффективности групповой деятельности : дис. ... д-ра пед. наук / Р.С. Немов. – М., 1982. – 365 с.

5. Практическая психология для преподавателей. – М. : Филинь, 1997. – 328 с.
6. Краевский В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара, 1994. – 147 с.
7. Коротаева Е.В. Вопросы теории и практики педагогики взаимодействия / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2000. – 115 с.
8. Батракова И.С. Проектирование педагогических дисциплин в содержании высшего педагогического образования / И.С. Батракова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина // Педагогика в вузе как учебный предмет. – СПб. : Изд-во РПГУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 7–22.

МАРЧЕНКО О.Г.

ІНФОРМАЦІЙНІ ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З ПОЗИЦІЙ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

Про перехід сучасного суспільства на рівень інформаційного свідчить низка факторів, які визначаються в [6; 9], а саме: стрімке зростання обсягу інформації, швидка втрата її новизни та актуальності внаслідок бурхливого науково-технічного прогресу, зменшення термінів обліку інформації та скорочення її паперового обігу, збільшення кількості працівників кваліфікованої інтелектуальної праці. Знанням, інформації та інтерактивним комунікаціям відводиться роль основних чинників економічного та соціально-політичного розвитку суспільства. Тому феномен інформації є одним з основних понять і предметом вивчення багатьох наукових галузей: теорії інформації, інформатики, кібернетики, теорії систем тощо. Оскільки в інформаційному суспільстві продуктивність людської діяльності великою мірою визначається здатністю особистості збирати, обробляти, аналізувати інформацію та на цій основі приймати в певній ситуації рішення, одна з основних проблем освіти полягає в тому, щоб озброїти особистість уміннями й навичками опрацювання інформації.

У [6] відзначається, що питання інформаційної теорії та практики безпосередньо пов'язані з дослідженнями педагогічних процесів навчання й виховання, оскільки будь-яка інформація має педагогічну природу й виконує навчальну та виховну функції, включається в освітню систему трансляції соціально-професійного досвіду, нагромадження знань. Так, за даними [8], змістово-інформаційний компонент становить 17,4% обсягу навчальної діяльності.

Треба зауважити, що в педагогічній науці інформація розглядається переважно на якісному рівні. Головна увага приділяється особливостям і механізмам впливу інформації на особистість того, хто навчається, засобам забезпечення інформаційної новизни, достовірності, важливості, повноти, достатності. У [8] здійснено спробу адаптувати понятійний апарат теорії інформації й інформатики до навчального процесу, в наукових працях [6; 9] наводяться кількісні характеристики інформації. Але практично відсутні дослідження, де б був встановлений педагогічний зміст цих показників, зокрема їх використання для характеристики ефективності розвитку навчально-виховного середовища вищого військового навчального закладу з позицій особистісно орієнтованого підходу.

Мета статті полягає в аналізі структури та змісту інформаційних показників ефективності розвитку навчально-виховного середовища вищого військового навчального закладу з позицій особистісно орієнтованого підходу.

Відповідно до класичної структури інформаційної системи та з урахуванням основних положень особистісно орієнтованого підходу навчально-виховне середовище вищого військового навчального закладу можна представити як простір взаємного обміну інформацією між суб'єктами навчально-виховної діяльності, що збагачує їхній особистісний суб'єктивний досвід.

Відправником навчальної інформації в навчально-виховному середовищі ВВНЗ виступає викладач. Саме він формує цілі та мотиви трансляції інформації навчального та виховного характеру, а також зміст, структуру й засоби повідомлення. За А. Фридландом, *інформація* – це смисл (розуміння, подання, інтерпретація), що виникає в людині в результаті одержання нею даних, взаємопов'язаних з попередніми знаннями й поняттями. Під *даними* пропонуємо розуміти результат фізичного процесу, оформлений у певному доступному для сприйняття вигляді (наприклад, у вигляді слів у формальному алфавіті, електричних сигналів тощо), який передається, приймається та обробляється або людиною, або пристроєм. *Знання* представимо як упорядковану, узгоджену інформацію, що може бути доведена в певній системі понять [10, с. 82].

Інформаційні функції навчально-виховного середовища ВВНЗ здійснюються завдяки усному й писемному мовленню, аудіо- та відеозаписам, комп'ютерним комунікаційним технологічним засобам тощо. За умови адекватного декодування та сприйняття інформації її одержувач виявляє відповідну реакцію на навчально-виховний вплив педагога [3].

У визначенні кількісних показників для виміру засвоєної інформації відправними для нас були такі положення [5; 10]:

- 1) передача інформації можлива лише між людьми й лише опосередковано за допомогою мови, якою відбувається утворення понять, смислів, причому останні можуть бути передані іншій людині за допомогою слів (даних);
- 2) смисл даних з'являється тільки за умови надходження їх до людини;
- 3) передача смислу від людини людині можлива за допомогою штучних систем у просторі та часі;
- 4) сутність інформації виявляється в інформаційній взаємодії, яка може бути охарактеризована як взаємодія між людьми, віддаленими у просторі та часі, у процесі передачі між ними даних, у результаті чого відбуваються зміни в почуттях, уявленнях, знаннях;
- 5) у навчальній діяльності здійснюється перетворення інформації, пов'язане з поєднанням нової інформації та засвоєних знань;
- 6) процес отримання інформації потребує певного часу;
- 7) ймовірність одержання інформації є функцією часу, спадною за характером у зв'язку із забуванням;
- 8) залежність від траєкторії при навчанні можна інтерпретувати як результат одержання інформації про попередню поведінку суб'єкта (пам'ять);
- 9) отримання інформації залежить від ряду чинників, наприклад, статусу джерела інформації;

10) всі дії суб'єкта можна розглядати як передачу інформації. Під активною передачею інформації будемо розуміти поведінку, яка певним чином збільшує ймовірність отримання суб'єктом певної інформації, наприклад, завдяки усному повідомленню, що може збільшити цю ймовірність з 0 до 1. Зазначимо, що під імовірністю будемо розуміти об'єктивну можливість здійснення певної події;

11) перцепція (сприйняття, безпосереднє відображення об'єктивної дійсності органами відчуття) є особливим випадком отримання інформації, коли ймовірність одержання близька до одиниці, значною мірою залежить від попереднього етапу навчання.

Узагальнюючи результати психолого-педагогічних досліджень, викладених у наукових працях С. Архангельського, В. Буряка, М. Пугачова, С. Смирнова [1; 2; 9], ми виділили *синтаксичний, семантичний і прагматичний* критерії для виміру засвоєної навчальної інформації. Так, на *синтаксичному* рівні може бути виміряний обсяг засвоєної інформації. *Семантичний* критерій відображує зміни у процесі втілення інформації у форму понять, встановлення логічних відношень між ними. Оволодіння інформацією на семантичному рівні означає вільне оперування абстрактними поняттями та науковою символікою. За *прагматичним* критерієм може бути виміряна практична значущість засвоєної інформації, рівень сформованості в особистості вмінь застосування та переробки інформації за певними мотивами.

Визначальним компонентом синтаксичного критерію є *кількість прийнятої інформації*. Кількість інформації I , яка міститься в одному інформаційному сигналі (події, величині, функції тощо), визначається за класичною формулою:

$$I = -\sum_{i=1}^n p_i \log p_i, \quad (1)$$

де I – кількість інформації;

p_i – ймовірність появи інформаційного сигналу;

n – кількість можливих сигналів.

Формула (1) виражає залежність кількості інформації від кількості подій та від імовірності здійснення цих подій. З неї випливає, що інформація дорівнює 0, коли можлива лише одна подія. Зростання показника очікування результатів впливає на цінність отриманої інформації: чим більш несподіваною є новина, тим більша її інформативність. Таким чином, інформація є результатом вибору з множини можливих альтернатив. На наш погляд, з цього випливає такий важливий висновок: для прийняття рішення в конкретній ситуації необхідна будь-яка інформація, що стосується певного природного явища, професійної ситуації, морального вибору.

У [6] величина, що обчислюється за формулою (1), характеризується як ентропія, тобто теоретико-інформаційна міра невизначеності стану певної системи. Сутність ентропії в інформаційному сенсі є близькою до її фізичного аналога: ентропія максимальна при найбільшій невизначеності ре-

зультату й дорівнює нулю при повній визначеності (випробування не містять інформації). Тож ентропія є мірою нестачі інформації про певну систему. У [4, с. 29] відзначається, що умовою адекватної перцепції інформації тими, хто навчається, є збіг ентропій як рівнів сприймання інформації при її трансляції від викладача до учня, студента, курсанта, слухача.

М. Ситникова розглядає функцію кількості засвоєної інформації та впевненості в ній як невизначеність навчально-виховного середовища. Якщо інформації недостатньо або є сумніви в результативності її засвоєння, означене середовище є для того, хто навчається, більш невизначеним. Саме невизначеність освітнього середовища зумовлює доцільність особистісно орієнтованого підходу в навчанні та вихованні, а також адаптації всіх компонентів навчально-виховного процесу до індивідуальних особливостей того, хто навчається [7, с. 15–16].

У навчально-виховному середовищі ВВНЗ використовується виключно семантична інформація, тобто така, що має певний смисл та може бути зрозумілою й інтерпретованою за допомогою природної мови. Одним із кількісних показників семантичного виміру навчальної інформації є *тезаурус* S_0 – система відомостей і змістово-логічних зв'язків між ними, якими володів одержувач інформації на момент її сприймання. Кількість інформації I_s , яка включається в подальшому до фонду знань особистості, визначається наведеними нижче співвідношеннями між її тезаурусом S_0 та змістом інформації S_i , що передається в повідомленні.

Зрозуміло, що при $S_0 = 0$ одержувач не сприймає інформації, що надходить. При $0 < S_0 < S_i$ одержувач сприймає, але не розуміє отриману в повідомленні інформацію. При $S_0 \rightarrow \infty$ одержувач має повні знання, тому, отримуючи інформацію, не може поповнити свій тезаурус. При $S_0 > S_i$ кількість семантичної інформації I_s , що отримана з викладеної інформації S_i , спочатку швидко нагромаджується, тезаурус одержувача інформації зростає, але потім, починаючи з деякого значення S_0 , спадає. Це відбувається внаслідок того, що багаж знань одержувача став достатньо повним, і поповнити його чимось новим стає дедалі складніше [9].

Важливим показником засвоєння інформації є її доступність, яка визначається за формулою:

$$D = \frac{I_s}{I}, \quad (2)$$

де I_s – інформація, перетворена до знань;

I – повна навчальна інформація.

Зазначений показник виражає відповідність інформації віковим, індивідуально-психологічним особливостям тих, хто навчається, їхнім здібностям, рівню розвитку [1, с. 7–37].

З наведеного вище випливають такі висновки, важливі для організації особистісно орієнтованого навчально-виховного середовища:

– при визначенні змісту навчальної інформації викладач має враховувати рівень попередньої підготовки студентів, курсантів, слухачів;

– якщо викладач ігнорує пропускну здатність каналу зв'язку, тобто не враховує здатність студентів, курсантів, слухачів сприймати навчальну інформацію, або намагається збільшити її обсяг, це неминуче призведе до утруднення й навіть унеможливлення сприйняття інформації тими, хто навчається.

Педагогічна інформація в такому разі може перетворитися на шум. Під *педагогічним шумом* будемо розуміти повідомлення, яке не несе корисної інформації або викривлює смисл навчального матеріалу.

До появи шуму в навчально-виховному середовищі можуть призвести:

– багаторазове повторення викладачем добре відомого слухачам навчального матеріалу;

– зайва деталізація навчальної інформації;

– повідомлення незрозумілого навчального матеріалу.

За *прагматичним* критерієм засвоєння навчальної інформації ми виділили такі показники, як практична цінність отриманої інформації та її практична користь.

Так, практична цінність отриманої інформації визначається її значущістю для досягнення одержувачем певної мети та характеризується кількісним показником, що обчислюється за формулою:

$$I_p = \ln \left(\frac{p_1}{p_0} \right), \quad (3)$$

де I_p – цінність інформації, одержаної з повідомлення;

p_0 – ймовірність досягнення одержувачем певної мети до повідомлення;

p_1 – ймовірність досягнення мети після повідомлення.

Наприклад, якщо до проведення заняття студент (курсант, слухач) міг розв'язати одне завдання з десяти запропонованих (частота розв'язання завдання становила $P_0 = 0,1$), а після заняття він здатний розв'язати чотири (відповідно, частота розв'язання завдання – $P_1 = 0,4$), то цінність інформації, засвоєної студентом на занятті, дорівнює: $I_p = \ln(p_1 / p_0) = \ln(0,4/0,1) = \ln 4 = 1,386$.

За формулою (3), якщо повідомлення не змінило ймовірності досягнення тим, хто навчається, певної мети і $p_1 = p_0$, то цінність отриманої з ним інформації нульова.

Практичну користь інформації, яка міститься в повідомленні β , можна також оцінити за величиною зміни цільової функції, обумовленої отриманням інформації, за формулою:

$$I_{\beta(\alpha)} = C_{\beta(\alpha)} - C_{(\alpha)}, \quad (4)$$

де $I_{\beta(\alpha)}$ – цінність повідомлення β для системи α ;

$C_{\beta(\alpha)}$ – значення цільової функції, яка оцінює результат функціонування певної системи α за умови β , що буде використана інформація, яка міститься в повідомленні β ;

$C_{(\alpha)}$ – значення цільової функції, що оцінює результат функціонування системи до отримання повідомлення [9].

Таким чином, цільова функція слугує для кількісного оцінювання доцільності вибору конкретного варіанта розв'язання. Приміром, цільовій функції надано зміст “середня кількість розв'язаних курсантом завдань за певний термін”. Нехай до отримання інформації на занятті цільова функція дорівнювала $C_{(\alpha)} = 2$ завдання протягом заняття, а після використання інформації, отриманої під час заняття, стала $C_{\beta(\alpha)} = 8$ завдання, то цінність інформації, отриманої протягом навчального заняття, становить $I_{\beta(\alpha)} = C_{\beta(\alpha)} - C_{(\alpha)} = 8 - 2 = 6$ завдань.

Зазначимо, що показник I_p , який визначається за формулою (3), є відносною та безрозмірною величиною, а показник $I_{\beta(\alpha)}$, що обчислюється за формулою (4), є абсолютною величиною та вимірюється в одиницях цільової функції. У використанні показника I_p враховуються різниця початкового стану і психологічні властивості об'єктів, які сприймають інформацію.

Зрозуміло, що в педагогічному сенсі позитивним результатом отримання інформації є її певний *приріст* Δ – зміни у свідомості того, хто навчається, з'ясування ним сутності певного об'єкта, події, поняття, величини. Тож збільшення кількості інформації приводить до підвищення активності викладача, студента, курсанта, слухача, причому чим ширшою за обсягом та якіснішою за змістом є навчальна інформація, тим раціональніше діють суб'єкти педагогічного процесу.

Інформаційна взаємодія викладача та тих, хто навчається, передбачає не тільки прямий, а й зворотний вербальний або невербальний зв'язок, що виражає міру засвоєння та розуміння повідомлення. На етапі зворотного зв'язку адресат (студент, курсант, слухач) стає адресантом, виражаючи свою реакцію на сприйняту інформацію. Слід зазначити, що зворотний зв'язок підвищує шанси на ефективний обмін педагогічною інформацією в навчально-виховному середовищі, запобігає виникненню педагогічних шумів.

Висновки. Враховуючи вищевикладене, ми дійшли таких висновків. Інформаційні показники: кількість засвоєної інформації, тезаурус, доступність, відносна й абсолютна цінності інформації, її приріст – можуть бути введені для об'єктивної характеристики ефективності розвитку навчально-виховного середовища ВВНЗ з позицій особистісно орієнтованого підходу.

Кількість семантичної інформації, яка в подальшому включається до свідомості особистості, залежить від попереднього фонду її знань. Практична цінність навчальної інформації визначається мірою зняття невизначеності у свідомості того, хто навчається, тобто збільшенням його знань.

У перспективі передбачається моніторинг ефективності розвитку особистісно орієнтованого навчально-виховного середовища ВВНЗ за запропонованими критеріями та показниками засвоєння педагогічної інформації.

Література

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1974. – 384 с.
2. Буряк В.К. Методологічний аспект побудови навчального процесу / В.К. Буряк // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 10–19.

3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
4. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий : пособ. для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2005. – 368 с.
5. Математика в социологии / [под ред. А.Г. Аганбегяна, Ф.М. Бородкина]. – М. : Мир, 1977. – 552 с.
6. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект / [за заг. ред. Н.Г. Сидорчук]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 300 с.
7. Ситникова М.И. Творческая самореализация субъектов образовательного пространства : монография / М.И. Ситникова. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2006. – 320 с.
8. Скрипченко О.В. Педагогіка : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко. – К. : Український центр духовної культури, 2003. – 328 с.
9. Україна у вимірі економіки знань / [за ред. акад. НАН України В.М. Гейця]. – К. : Основа, 2006. – 592 с.
10. Фридланд А.Я. Информатика и ее сущность (место информатики в современном мире) / А.Я. Фридланд // Информатика и образование. – 2008. – № 4. – С. 76–88.

МЕЛЬНИЧУК І.В.

РАМКОВИЙ ЗАКОН ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Правове регулювання є невід’ємною складовою будь-якої сфери діяльності сучасного суспільства, в тому числі системи вищої освіти. В Україні на сьогодні відсутній закон про вищу освіту. Довкола нього вже тривалий час точаться гарячі дискусії. Нагальність вирішення цього питання усвідомлюють усі, адже система вищої освіти України перебуває сьогодні фактично за межами чіткого правового поля.

Мета статті – проаналізувати досвід розв’язання цієї проблеми в Німеччині, система вищої освіти якої вважається однією з найкращих у світі.

Відповідно до принципів державного суверенітету в питаннях культури, закріплених у Конституції (Основному законі) Німеччини, система вищої освіти перебуває у сфері автономної відповідальності федеральних земель. Після Другої світової війни відновлення системи вищої освіти було переважно їх завданням. З часом розвиток вищої освіти потребував ширшої державної політики планування та залучення значних фінансових ресурсів, тому федеральний уряд став усе більше долучатися до питань управління вищою освітою. З 1969 р. питання заснування та розвитку закладів вищої освіти, в тому числі й університетських клінік, а також питання фінансування дослідних робіт були включені до спільних завдань, що рівномірно фінансуються федеральним центром і землями та регулюються Основним законом. Крім того, федеральний уряд був наділений повноваженнями введення в дію рамкового законодавства, що визначає загальні принципи функціонування системи вищої освіти. Основним законодавчим федеральним документом у цій сфері став прийнятий у 1976 р. Рамковий закон про вищу освіту (*HRG*, РЗВО). Отже, протягом багатьох років РЗВО відігравав провідну роль у сфері правових відносин між державою (федерацією) і навчальними закладами системи вищої освіти. Тому, на нашу думку, слід звернути особливу увагу на історію цього документа, його зміст і ті зміни, яких він зазнав у процесі реформування системи вищої освіти Німеччини.

Рамковий закон (*HRG*) є загальним законом для правового регулювання системи вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини. Оскільки, як було зазначено вище, культурний та науковий суверенітет у Німеччині належить федеральним землям і відповідні деталі регламентуються законами земель про вищу школу, Федерація може використовувати лише свою рамкову законодавчу компетенцію згідно зі ст. 75 абз. 1 № 1а Основного закону і тільки у виняткових випадках вдаватися до детальних регламентацій [4].

Відповідно до § 1 *HRG*, Рамковий закон про вищу школу охоплює всі університети, педагогічні вищі школи, художні та музичні вищі школи, вищі професійні школи (ВНЗ прикладного напрямку), сільськогосподарські вищі школи та інші заклади, які, згідно з правом земель, є державними вищими навчальними закладами. Інші заклади можуть на підставі § 70 *HRG* включатися до сфери застосування, якщо вони визнані еквівалентними державним вищим школам.

Поряд з основними завданнями вищих шкіл *HRG* регламентує також їх правове становище та членство у вищому навчальному закладі як корпорації із самоуправлінням. Крім того, регламентується доступ до вищої освіти. *HRG* містить також настанови щодо адаптації до земельного права (законів землі).

Рамковий закон про вищу школу має свою структуру та включає сім глав, положення яких регулюють питання, пов'язані з діяльністю вищих шкіл щодо допуску до навчання; членством та участю в управлінні вищою школою, правовим статусом та правовою формою вищого навчального закладу, правом самоврядування і правового нагляду; визнанням закладів вищої освіти як державних; адаптацією законів земель до РЗВО. Вони також містять зміни законів Федерації [8].

Варто зробити невеликий огляд історії прийняття РЗВО, його змін і доповнень у ході розвитку та реформування системи вищої освіти Німеччини.

Основний закон 1949 р., закріпивши в ст. 30 суверенітет федеральних земель, не передбачав компетенцію Федерації у сфері освіти. До заснування в 1957 р. Наукової ради (*WR*) як об'єднання з координації планування та підтримки науковців у Німеччині не існувало інституціональної співпраці між Федерацією та землями в галузі вищої освіти й науки, а узгодження питань між землями відбувалося на рівні Постійної конференції міністрів у справах освіти, культури та науки земель (*КМК*). Необхідність збільшення коштів на освіту в 1960-х рр. та пов'язані з цим фінансові проблеми земель зумовили зміни Основного закону: ст. 91а та 91b Основного закону визначили розбудову вищих шкіл та створення нових вищих навчальних закладів, включаючи також університетські клініки і планування освіти та сприяння науково-дослідній діяльності як спільні завдання Федерації й земель. Крім того, на підставі доповнення до ст. 75 № 1а Основного закону Федерація у 1969 р. здобула право рамкової законодавчої компетенції у сфері освіти.

У 1976 р. Федерація (в рамках конкуруючого законодавства відповідно до ст. 75 Основного закону) дістала право визначати загальні приписи

щодо основних регламентацій системи вищої освіти, що стало компетенцією Федерального міністерства освіти і науки. Метою такої зміни було створення обов'язкових і визнаних загальних положень про організацію закладів вищої освіти, а також забезпечення гомогенності сфери вищої освіти в ході її динамічного розвитку без жорсткого обмеження сфер компетенції земель окремими деталізованими приписами. Після тривалих дискусій на парламентському рівні Рамковий закон про вищу освіту в 1976 р. набув чинності і став першим єдиним документом, що декларував загальні положення в системі освіти для всіх земель. Для адаптації до РВЗО законів про вищу освіту земель було передбачено трирічний термін.

Загальні регламентації Рамкового закону про вищу освіту були спрямовані на організацію й управління вищої школи, кадрову структуру, реформу вищої освіти, а також на доступ до вищої освіти. Факультети університетів і професійних вищих шкіл (*FH, FHS*) було поділено на різні відділення. На підставі Рамкового закону на зміну старому класичному університету (*Ordinarienuniversität*) приходять корпоративний (*Gremienuniversität*). Університет об'єднує професорсько-викладацький склад, наукових співробітників, студентів і ненауковий персонал, причому професорсько-викладацький склад за рішенням Федерального конституційного суду від 1973 р. становить в усіх органах більшість з правом самостійного прийняття рішень з питань, що стосуються науково-дослідної і навчальної діяльності, планів творчого розвитку та призначення на посаду професорів.

На підставі РВЗО, який регулював також кар'єру професорів в університетах і професійних вищих школах, було введено посаду асистента вищої школи. Таким чином, асистенти здобули формальне визнання і законні права. Розширення посад ординарних (штатних) професорів у розбудованих і новостворених університетах звузили колишні повноваження завідувачів кафедр на факультетах і відділеннях. Професори одержали статус державних службовців. Рамковий закон про вищу освіту визначив обов'язковий характер навчальних планів і програм (*Curricula*), нормативні терміни навчання, запровадив *Numerus Clausus (NC)* – нумерус клаузус, тобто регульований законом кількісно обмежений набір студентів на спеціальності, які користуються особливим попитом, і визначив Центральну службу розподілу навчальних місць у м. Дортмунд.

Слід зазначити, що РВЗО (*HRG*) був дуже детально сформульований і привів у відповідність структури у сфері вищої освіти на федеральному рівні, оскільки закони про вищу освіту земель мали орієнтуватися тепер на загальні положення Рамкового закону. Проте кількість і різноманітність університетів кінця 1960-х рр. збереглися. Поряд з великими університетами (Мюнхен, Гамбург) існували маленькі (Констанц, Аугсбург, Бремен), традиційні (Геттінген, Фрейбург), спокійні (Кельн, Кіль) та гучні (Берлін, Франкфурт) [3, с. 95].

Масштабні концепції реформи, наприклад, перетворення сфери вищої освіти на систему багатопрофільних вищих навчальних закладів (*GH, Gh*), хоча і були сформульовані в § 3 III РВЗО 1976 р., але вилучені в процесі внесення корективів до закону в 1987 р., що було продиктовано реальною

ситуацією: лише сім багатопрофільних вищих шкіл були засновані у федеральних землях Гессен та Північний Рейн-Вестфалія. Багатопрофільні ВНЗ мали створити пропозицію навчальних курсів зі змістовною та часовою ступеневою організацією, що співвідносяться між собою та покращують прозорість закладу. Проте такі вищі школи, заплановані як модель-зразок, у своєму розвитку не вийшли за рамки статусу спеціального типу [9, с. 39].

Натомість в § 5 Рамкового закону про вищу освіту 1987 р. було офіційно задекларовано концепцію диференціації, конкуренції та самостійності різних типів вищих навчальних закладів з акцентом на їх рівноцінному існуванні та з різноманітними цілями підготовки спеціалістів [2, с. 12]. Цю концепцію підтвердив ще раз у 1980-х рр. постулат Наукової ради (WR), який визнав професійні вищі школи (FH, FHS) з точки зору політики вищої освіти “відмінними від університетів, проте рівноцінними”. Але чітка ієрархія вищих навчальних закладів на чолі з науковими вищими школами продовжувала існувати й надалі [1, с. 245].

Рамковий закон про вищу освіту 1976 р. окреслив найсуттєвіші проблеми структурної організації вищих шкіл та кадрів, проте до реалізації очікуваних основних структурних змін щодо типів вищих навчальних закладів справа так і не дійшла. Більше того, залишились традиційні інституціональні форми, що зазнали лише незначних модифікацій. З прийняттям РЗВО активна фаза публічної дискусії навколо реформи тимчасово завершилась. Незважаючи на зростання кількості студентів у середині 1970-х рр., поступово добігала кінця також фаза форсованої розбудови системи вищої освіти, що було спричинено погіршенням фінансової ситуації в державі через нафтову кризу 1973 р., а також початком безробіття серед осіб з вищою освітою [9, с. 10].

Отже, перший Рамковий закон про вищу школу, прийнятий у 1976 р., регулював завдання вищої школи (організацію навчального процесу, викладання та науково-дослідної діяльності), допуск до вищої освіти, склад вищої школи, структуру організації та управління вищою школою. Цей закон не містив регламентацій щодо внесків за навчання. Дуже деталізовані приписи часто призводили до багатьох конфліктів між Федерацією та землями. Це зумовило необхідність внесення до нього ряду змін і поправок.

Провідною ідеєю першої поправки до РЗВО у 1985 р. стало послаблення нормативного управління – “дерегулювання”. Крім того, на підставі поправки було введено обов’язкові перехідні іспити (*Vordiplom, Vorexamen, Zwischenprüfung*), що завершують перший етап навчання; нормативний термін навчання (кількість семестрів, практика, канікули) та положення про підсилення ролі і представництва професорів в органах вищих навчальних закладів. У третій редакції РЗВО від 1 липня 1985 р. з каталогу положень, що потребували спеціального дозволу, були вилучені положення про організацію навчального процесу у вищій школі. З’явилися альтернативи в управлінській структурі (ректорська та президентська конституція) і передбачено різноманітні форми організації та проведення досліджень за рахунок позабюджетних коштів. Четверта редакція РЗВО від 20 серпня 1998 р. повністю вилучила із закону регламентації щодо внутріш-

ньої та зовнішньої організації й управління. Водночас було внесено положення про запровадження навчальних курсів бакалаврів та магістрів [6].

П'ята та шоста редакції РЗВО 2002 р. спровокували новий конфлікт між Федерацією та землями [7]. Як відповідь на заяву земель Тюрингії, Баварії та Саксонії Федеральний конституційний суд 27 липня 2004 р. ухвалив рішення про недійсність п'ятої редакції, обґрунтовуючи це тим, що Федеральний закон своїми установками в РЗВО щодо молодшої професури занадто обмежив права федеральних земель. Заборона платного навчання також була анульована рішенням Федерального конституційного суду [8]. Закон про зміни нормативно-правових службових положень у сфері вищої освіти (*HdaVÄndG*), що набув чинності 1 січня 2005 р., кваліфікується як "ремонтна" редакція, оскільки за її допомогою намагалися обмежити вплив рішень Федерального конституційного суду про трудові угоди. Сьома редакція РЗВО, яка також набула чинності 1 січня 2005 р., містила регламентації щодо розподілу навчальних місць і надавала вищим школам право самостійно розподіляти частину навчальних місць. Остання змістовна ревізія відбулася через Закон про обмеження часом трудових угод науковців (*WissZeitVertrG*) від 12 квітня 2007 р. На підставі цього закону положення § 57a-f РЗВО були вилучені і закріплені в зміненій формі в Законі про обмеження часом трудових угод науковців (*WissZeitVertrG*).

Рамковий закон про вищу школу створював єдину правову основу для державних та визнаних державою вищих навчальних закладів. Базуючись на положеннях РЗВО, кожна федеральна земля розробила власний закон про вищу школу (раніше – Закон про університети). В травні 2007 р. федеральний уряд ухвалив рішення про Проект закону щодо скасування РЗВО до 1 жовтня 2008 р. і тим самим здійснив "зміну парадигми" в галузі вищої освіти. Проте дотепер бундестаг все ще обговорює проект скасування РЗВО.

Реформа федералізму зумовила скасування рамкової законодавчої компетенції Федерації в галузі вищої освіти, що стало сигналом для звільнення вищих шкіл від деталізованого державного управління й надання їм більшої автономії. У вищих шкіл з'явилась можливість самостійно пристосовувати свої структури до потреб часу та розвиватися відповідно до цих потреб. Отже, скасування РЗВО означало відхід федерації від сфери законодавства в галузі вищої освіти.

Залучення до спільного загальноєвропейського простору, до Болонського процесу змінило ситуацію у вищій школі. У своєму прагненні бажаної гнучкості та орієнтації на єдині стандарти в ЄС національна система освіти поступово втрачає свою специфіку. Тому метою розроблених або вже прийнятих практично всіма федеральними землями законів про вищу школу є розширення свободи та автономії вищих навчальних закладів.

На сьогодні в результаті приєднання до Болонського процесу змін зазнає не тільки національна специфіка академічних ступенів та документів про вищу освіту. Ще у 2004 р. на підставі сьомої редакції РЗВО започаткована реформа доступу до вищої освіти. У 2006 р. уряди земель узгодили новий державний договір про розподіл навчальних місць і розробили відповідні положення, що мають юридичну силу в межах землі. Процедура допуску до навчання на курсах з кількісним обмеженням навчальних місць

на території всієї Федерації із зимового семестру 2006/2007 рр. проводиться виключно на цій основі земельного права.

За Федерацією після реформи федералізму також залишаються законодавчі повноваження у сфері допуску до вищої освіти та документів про вищу освіту. Проте слід зазначити, що доки не виявляються фактори негативного впливу на національну та інтернаціональну мобільність охочих навчатися у вищій школі, студентів і випускників вищих шкіл, доти немає необхідності використовувати ці повноваження.

Суттєві зміни можна спостерігати також і у сфері трудового та службового права. Приписи щодо трудового права про укладання трудових угод з обмеженим терміном для наукового і творчого персоналу, що містилися в РЗВО, анульовані Законом про трудові угоди з обмеженим терміном для науковців (WissZeitVertrG), який набув чинності у квітні 2007 р. Отже, порядок укладання трудових угод з відповідним персоналом у вищих школах та науково-дослідних установах відбувається згідно з цим законом. Положення щодо статусу державного службовця, рівня матеріального і соціального забезпечення, зокрема, професорів, які мають право на пенсію, та колишніх асистентів вищих навчальних закладів у § 76 та 76a РЗВО переносяться без змістовних змін до Закону про соціальне забезпечення державних службовців (BeamtVG), тобто рівень матеріального та соціального забезпечення й надалі гарантуватиметься федеральним законом.

Федеральний уряд 9 травня 2007 р. ухвалив рішення щодо Проекту закону про скасування Рамкового закону про вищу школу. Перша нарада бундестагу з цього питання відбулася 20 вересня 2007 р. Скасування РЗВО зумовлює необхідність змін у законах земель для того, щоб їх положення, які вказують або посилаються на РЗВО, знайшли своє застосування. Для того, щоб землі встигли внести ці зміни, Закон про скасування РЗВО мав набути чинності тільки 1 жовтня 2008 р. Проте цей термін не був дотриманий, і на парламентський запит новим терміном було визначено 1 квітня 2009 р., але щодо цього терміну бундестаг також мав ухвалити рішення. Як одна із замін-пропозицій розглядається “Державна угода про розподіл навчальних місць”. Обраний 27 вересня 2009 р. уряд (ХДС, ХСС та СДП) у представленому 26 жовтня 2009 р. договорі коаліції ухвалив рішення про скасування Рамкового закону про вищу школу.

Висновки. Прийнятий у 1976 р. РЗВО протягом багатьох років був основним правовим документом системи вищої освіти Німеччини. За цей час він зазнав ряду змін і доповнень. Радикальні зміни та реформи, що відбулися і відбуваються сьогодні, зумовили необхідність його скасування, що знаменує зміну парадигми в галузі вищої освіти, є новим етапом розвитку вищої школи та засвідчує прагнення німецьких ВНЗ до більшої свободи та автономії.

Література

1. Ellwein Th. Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zu Gegenwart / Th. Ellwein. - 2. Aufl. - Frankfurt am Main : Verlag Anton Hain, 1992.
2. Engels M. Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft. Eine organisationstheoretische Analyse / M. Engels. – 1. Aufl. – Wiesbaden : Deutscher Universitäts-Verlag, 2001.
3. Fallon D. The German University. A Heroic Ideal in Conflict with the Modern World / D. Fallon. – Colorado : Colorado Associated University Press, Boulder, 1980.

4. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG). – 1949. – Vom 23. – Mai; (BGBl. I S. 1). Zuletzt geändert durch Gesetz. – 1998. – Vom 16. – Juli. (BGBl. I S. 1822).
5. Hochschulrahmengesetz (HRG 1967). – 1976. – Vom 26. – Januar (BGBl. I S. 185).
6. Hochschulrahmengesetz (HRG 1998). – 1976. – Vom 26. – Januar (BGBl. I S. 185) in der Fassung der Bekanntmachung. – 1987. – Vom 9. – April. (BGBl. I S. 1170); zuletzt geändert durch Art. 1 des Gesetzes. – 1998. – Vom 20. – August (BGBl. I S. 2190).
7. Hochschulrahmengesetz (HRG 2002). In der Fassung der Bekanntmachung vom 19.1.1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Art. 1 des Gesetzes vom 8. August 1998 (BGBl. I S. 3138).
8. Hochschulrahmengesetz (HRG 2004). In der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8. August 2002 (BGBl. I S. 3138), unter Berücksichtigung des Urteils des BVerfG vom 27.7.2004.
9. Peisert H. / Framhein G. Das Hochschulsystem in Deutschland. BMBF (Hg.). – 2. Aufl. – Bad Honnef, 1997.

МЕЛЬНИЧУК І.М.

АНАЛІЗ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ МОДЕЛІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Динамічні трансформації в житті нашого суспільства супроводжуються розвитком нових різновидів професійної діяльності, до яких належить соціальна робота, яка утвердилася в країнах Західної Європи понад сто років тому, а в Україні здобула визнання як фах лише на початку 90-х рр. ХХ ст. Відтак, набуває актуальності проблема пошуків оптимальних шляхів підготовки майбутніх соціальних працівників. Водночас трансформації, що відбуваються у сфері вищої освіти, стають поштовхом до модернізації професійного навчання фахівців, які покликані працювати в соціальній сфері.

Аналіз наукових досліджень і публікацій дає змогу дійти висновку, що реформування сучасної вищої школи України, зростання соціальної ролі особистості й потреба в компетентних фахівцях для професійної діяльності в соціальній сфері зумовили посилену увагу українських і зарубіжних учених та педагогів-практиків до проблеми фахової підготовки майбутніх соціальних працівників (С. Архипова, А. Горілий, І. Грига, О. Карпенко, О. Пічкара, В. Поліщук та ін.). Різні аспекти підготовки виконавців соціальної роботи висвітлено в кандидатських дисертаціях з дослідження таких проблем, як: виховання гуманності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки (Н. Клименюк); педагогічні умови розвитку комунікативної культури соціальних інспекторів у процесі підвищення кваліфікації (Г. М'ясоїд); професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади (Н. Микитенко), у вищих навчальних закладах США (Л. Віннікова) та ін.

Оскільки професійна діяльність соціального працівника передбачає постійні міжособистісні контакти з клієнтами, актуалізується застосування в процесі підготовки фахівців соціальної сфери інноваційних педагогічних технологій, що ґрунтуються на активній суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітнього процесу. Такими є інтерактивні технології, які широко застосовуються у ВНЗ (К. Гіря, Т. Дуткевич, І. Ігошина, С. Кашлев, О. Комар, С. Кузікова, І. Куліш, М. Перец, О. Пометун, М. Скрипник, В. Трайнев та ін.).

Однак у напрацюваннях дослідників професійної підготовки майбутніх соціальних працівників розкриваються тільки окремі аспекти застосування інтеракцій у педагогічній практиці викладачів вищої школи. Зокрема, у наукових публікаціях визначаються, аналізуються й обґрунтовуються активні методи навчання фахівців для роботи в соціальній сфері (С. Архипова, В. Бабаєв, Ю. Ємельянов), інтерактивні методи професійного розвитку менеджерів соціальної роботи (Н. Карпенко), ігрові методи як перехід від теорії до практики (С. Ткачов), інтерактивні методики комунікативної підготовки й тренінги як засіб навчання студентів (Л. Ізотова, О. Коломієць) та формування вмінь спілкування соціальних працівників (Д. Годлевська, А. Гольдштейн), особливості суб'єктних характеристик учасників професійної інтеракції в соціальній роботі (Т. Сила) і підготовки майбутніх соціальних працівників до застосування теорії ролей у практичній соціальній роботі (Н. Кабаченко) та ін.

Невирішеними частинами загальної проблеми залишається розробка моделі цілісної наукової системи підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності з урахуванням інноваційних тенденцій створення освітнього середовища у вищій школі й застосуванням засобів інтерактивних технологій.

Мета статті – проаналізувати структурні компоненти моделі системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищій школі.

Зміст професійної підготовки майбутнього соціального працівника полягає в реалізації концепції, згідно з якою фахівець “нового типу” має володіти комплексними професійними вміннями й навичками. Уміння застосовувати нестандартний, креативний підхід до вирішення професійних завдань необхідно формувати ще в період навчання у ВНЗ, тобто в процесі первинної професіоналізації, тому перед вищою школою гостро постає проблема вдосконалення професійного становлення майбутніх виконавців соціальної роботи шляхом упровадження інноваційних освітніх систем і технологій, позаяк рівень реалізації технологічного підходу в професійній освіті забезпечує системність, науковість, цілеспрямованість, процесуальність і результативну ефективність формування професійної компетентності працівників соціальної сфери.

Ознайомлення з висновками теоретичних напрацювань дослідників соціальної роботи, практичним досвідом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі до фахової діяльності дало змогу виявити низку *суперечностей* у навчальному процесі ВНЗ, зокрема, між:

– визначеними *завданнями реформування освіти* в Україні в напрямі реалізації інноваційно-технологічних підходів до професійної підготовки фахівців, необхідності вдосконалення основної лекційно-семінарської навчальної технології та *переважанням традиційних методик* підготовки фахівців у ВНЗ, відсутністю загальноприйнятих державних стандартів і програм підготовки студентів цього профілю;

– нагальною *потребою у фахівцях* із соціальної роботи, здатних виявляти професійну активність, самостійно оволодівати системою професійних знань, умінь і навичок, творчо підходити до вирішення фахових завдань, *і недостатнім рівнем* усвідомлення студентами практичної доцільності й аксіологічності знань, здобутих у вищій школі, сформованих умінь виконувати професійні функції;

– *необхідністю формування* в майбутніх соціальних працівників *умінь* вирішувати складні нестандартні професійні завдання на основі прийняття оперативних рішень, вибору найбільш оптимальних альтернатив у роботі з різними групами клієнтів *і наявною системою підготовки* студентів, яка внаслідок мінімізації використання таких засобів інтерактивних технологій, як віртуально-професійні ситуації та тренінги, здебільшого формує у студентів репродуктивне мислення, навчає виконувати професійні функції за шаблоном;

– *необхідністю актуалізації студентами перспектив* власного професіогенезу й акмеологічного зростання на основі професійної самоідентифікації та *несформованими вміннями проектувати* свої професійні дії, визначати нові цілі й конструювати оптимальні способи професійної діяльності.

Теоретичне та методологічне обґрунтування проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників з використанням інноваційних педагогічних технологій, що передбачають активне включення студентів у процеси власного професіогенезу, залишається відкритим. Зважаючи на те, що динаміка сучасних освітніх процесів породжує нові вимоги до професійної компетентності працівників соціальної сфери, об'єктивною необхідністю стала потреба у створенні цілісної системи підготовки майбутніх соціальних працівників, у якій би реалізувалися традиційні підходи до навчання студентів і засоби інноваційних технологій, що передбачають активну навчально-пізнавальну діяльність студентів і посилену міжособистісну взаємодію.

Вважається, що соціальний працівник має здобути таку освіту, щоб уже з перших кроків самостійної професійної діяльності виявляти знання з фахових дисциплін, маючи широкий світогляд і навички продуктивної міжособистісної взаємодії в роботі з людьми, спиратися на методи й технології роботи в різних соціальних сферах залежно від конкретної ситуації [2, с. 113]. Тому актуалізується проблема вдосконалення методики підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, що ґрунтується на впровадженні активних форм і методів навчання, які становлять основу інтерактивних технологій. Саме в умовах інтерактивного навчання уможлиблюється моделювання професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у симулятивно-ігрових ситуаціях навчальних тренінгів.

Вважаємо, що для оптимального застосування засобів інтерактивних технологій у професійному навчанні майбутніх соціальних працівників доцільно розробити *модель* системи підготовки фахівця, яка виступає як засіб, спрямований на реалізацію мети [1, с. 516]. Адже однією з основних категорій теорії пізнання, на якій ґрунтуються теоретичні й експериментальні методи наукового дослідження, є *моделювання* динамічного процесу, що вивчається. Під моделлю (франц. *modele* – зразок) розуміється уявна

або матеріально реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію.

Особливої вагомості набуває структурне моделювання системи навчання майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищій школі. Це передбачає не лише підготовку компетентного фахівця з боку викладачів, а й включення самого студента в процеси активного засвоєння професійних знань і вмінь, набуття навичок і цінностей, формування в нього прагнення до професійної самореалізації, самоосвіти.

Своє бачення системи підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій ми відобразили в авторському варіанті моделі, що складається з окремих структурних компонентів. У процесі розробки цієї динамічної моделі було визначено концепцію підготовки соціальних працівників у вищій школі, яка ґрунтується на *інтеграції* філософсько-методологічних засад, різних наукових підходів, теорій і методів, фундаментальних положень гуманітарного й соціального знання з урахуванням специфіки, принципів, закономірностей, вимог і особливостей соціальної роботи як науки та професійної діяльності й *використанні* засобів інноваційних педагогічних технологій діалогічного, особистісно розвивального спрямування та активної міжособистісної взаємодії, що об'єднуються в групу інтерактивних технологій і сприяють оптимізації формування професійної компетентності студентів як показника їхньої готовності до професійної діяльності.

Метою реалізації системи підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій визначено: забезпечити високий рівень професійної компетентності майбутніх соціальних працівників як показника їхньої готовності до фахової соціальної роботи.

Для досягнення цієї мети визначено напрями (рівні) структурно-методологічного аналізу системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій, а саме: філософсько-методологічний, конкретно-науковий, практично-професійний.

Науково-методологічними засадами реалізації системи підготовки соціальних працівників засобами інтерактивних технологій визначено:

1) *філософсько-методологічні засади соціальної роботи*, які ґрунтуються на філософських *ідеях* (реальність, гуманізм, свобода, сенс і спосіб життя, права, цінності та ідеали людини, альтруїзм, благодійність, суспільна діяльність, допомога), загальнофілософських *принципах* (об'єктивності, всебічності, конкретності, історизму, суперечності, детермінізму) і науково-методологічних *підходах*, таких як: системний, гносеологічний, комплексний, особистісний, діяльнісний, єдності свідомості й діяльності, праксеологічний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний з використанням філософських категорій, понять, дефініцій, термінів, суджень, умовиводів, теорій;

2) *конкретно-наукову методологію професіоналізації соціальної роботи*, де розкриваються концептуальні парадигми соціальної роботи як науки, синтетичної навчальної дисципліни, професійної діяльності, галузей

практичного застосування теоретичного та емпіричного знання, в якому використовується категоріально-понятійний апарат соціальної роботи, враховується *специфіка професійної соціальної роботи* (різні сфери діяльності, групи клієнтів, соціальні ситуації тощо), моделі соціальної роботи (психологічна, психодинамічна, гуманістична, когнітивно-біхевіористська, системна, соціально-радикальна та ін.), різні підходи до професіоналізації (комплексності й інтегративності, історичний, соціологічний, психологічний, педагогічний, акмеологічний та ін.), що визначають специфіку професійної підготовки соціальних працівників засобами інтерактивних технологій;

3) *конкретно-наукову методологію інноваційних технологій* інтерактивного навчання, що мають свою мету, вимоги до застосування, класифікаційні ознаки (мікротехнології, модульно-локальні, макротехнології, метатехнології); визначається як навчання, що ґрунтується на принципах цілепокладання, цілеспрямованості, активності, проблемності, професійної спрямованості, професійної самоідентифікації та особистісного, діяльнісного, діалогічного, аксіологічного, акмеологічного, гносеологічного, практичного підходів; ґрунтується на різних моделях педагогічного процесу у вищій школі (продуктивна технологія, технологія особистісно орієнтованого навчання, партнерська технологія, що ідентична інтерактивним технологіям навчання);

4) *науково-методичні засади підготовки соціальних працівників* засобами інтерактивних технологій.

Для досягнення цієї мети було поставлено такі завдання:

1. Визначити передумови вдосконалення підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

2. Проструктурувати засоби інтерактивних технологій для підготовки соціальних працівників у вищій школі.

3. Обґрунтувати педагогічні умови професійної підготовки соціальних працівників засобами інтерактивних технологій.

4. Розробити й реалізувати систему професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій.

Усі ці фактори визначають *особливості професійної підготовки* майбутніх соціальних працівників з використанням засобів інтерактивних технологій.

Передумовами вдосконалення підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності є такі фактори:

- інституалізація соціальної роботи як професійної діяльності;
- підвищення суспільно-професійних вимог до фахівців соціальної роботи;
- спрямованість професійної діяльності соціальних працівників на активізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії на рівні “соціальний працівник – клієнт”;
- застосування в навчальному процесі вищої школи педагогічних технологій посиленої міжособистісної взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Система професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій була апробована в процесі реалізації визначених педагогічних умов, таких як:

1. Професійна мотивація, що розглядалася як процес формування ціннісних орієнтацій студентів засобами інтерактивних технологій.

2. Забезпечення формування професійної деонтології соціальних працівників в умовах тренінгу толерантності.

3. Організація самоосвітньої діяльності студентів засобами інтерактивних технологій.

4. Забезпечення формування професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників.

З метою структурування засобів інтерактивних технологій, які доцільно використовувати в підготовці соціальних працівників, визначено такі педагогічні технології, як: портфоліо, кейс-стаді, діалог культур, полілог, “мозковий штурм”, диспути, дидактичні, рольові ігри, ігрове проектування, дискусії, дебати, а також симулятивно-ігрові, віртуально-професійні інтерактивні вправи на основі діалогічної взаємодії. Оскільки використання зазначених педагогічних технологій повинно мати системний характер, ми пропонуємо їх об’єднати поняттям “навчальні тренінги”.

Навчальні тренінги, як оптимальна об’єднувальна форма багатьох інтерактивних технологій та окремих інтеракцій, мають такі *основні ознаки*: підвищена активність учасників групи тренінгу; ігровий характер взаємодії; навчально-пізнавальна спрямованість; систематична рефлексія; групова форма проведення.

У моделі системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій визначено окремі групи принципів. *Методичними принципами* проведення тренінгів у вищій школі є принципи персоніфікації, рівності, новизни, зворотного зв’язку, описовості висловлювань, конкретності, конструктивності, своєчасності інформації, довірливості й відвертості, конфіденційності, експлікації почуттів, оптимізації пізнавальних процесів, дослідницький принцип тощо.

Психолого-педагогічні принципи, що становлять концепцію ігрової взаємодії в навчальному тренінгу, передбачають єдність предметного й соціального контекстів у проведенні гри, проблемності, принцип рольового впливу, діалогічності спілкування, двоплановості гри тощо.

Принципи діяльності студентів у симулятивно-ігрових і віртуально-професійних ситуаціях тренінгів ґрунтуються на активності, послідовній творчій позиції студентів, партнерському спілкуванні, об’єктивації поведінки, оптимізації пізнавальних процесів, двоякості діяльності студентів.

Застосування тренінгів у професійній підготовці передбачає включення студентів в активну міжсуб’єктну взаємодію учасників навчального процесу, що відображається в екстраактивній, інтраактивній, інтерактивній моделях педагогічної взаємодії. У ході дослідження апробовано організацію навчально-інформаційних потоків у формі інноваційної інтерактивної

моделі педагогічної взаємодії, що передбачало використання засобів інтерактивних технологій, які структуруються в такі групи:

1) *праксеологічно-діяльнісні*, що складаються з науково обґрунтованих педагогічних дій (організації інтерактивних форм занять та застосування інтерактивних методів) і способів діяльності студентів (активної участі в реалізації інтерактивних методів та інтерактивної взаємодії на різних рівнях: “викладач – студент”, “студент – студент”, “майбутній соціальний працівник – клієнт”);

2) *об’єктно-предметні* (програми тренінгів, програми нових інтерактивних дисциплін, наочні матеріали, науково-інформаційні джерела, наукова та навчально-методична література, інтерактивна дошка);

3) *інтелектуально-гносеологічні* (методичні розробки проведення тренінгів, інструкції симулятивно-ігрових, віртуально-професійних ситуацій, завдання для тренінгів професійної ідентичності тощо);

4) *емоційно-особистісні* (інтерактивні методи для створення позитивного емоційного клімату в групі та формування професійної деонтології майбутніх соціальних працівників).

Передбачалося, що комплексне використання засобів інтерактивних технологій у підготовці майбутніх соціальних працівників у вищій школі сприятиме професіогенезу студентів у процесі їхньої первинної професіоналізації. Тому в запропонованій моделі виокремлено такі стадії професіогенезу, як:

– *оптація*, що передбачає формування професійних і особистісних намірів у ході усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності (профорієнтація й визначення ціннісних орієнтацій студентів на початкових етапах професійної підготовки);

– формування професійної спрямованості та системи професійних знань, умінь і навичок, набуття досвіду теоретичного й практичного розв’язування професійних ситуацій і завдань у процесі *професійної підготовки*;

– *професійна адаптація*, яка відбувається шляхом входження майбутнього соціального працівника в професію, засвоєння ним нової соціальної ролі, здійснення професійного самовизначення та формування особистісних і професійних якостей, досвіду самостійного виконання професійних дій;

– *професіоналізація* як формування професійної позиції шляхом інтеграції особистісних і професійно важливих якостей і вмінь студентів у відносно стійкі та професійно значущі навички кваліфіковано виконувати професійну діяльність;

– *професійна майстерність*, яка формується в студентів під час виконання ними професійних ролей у симулятивно-ігрових, віртуально-професійних ситуаціях, виявляється в ході тренінгів професійної ідентичності під час самореалізації майбутніх соціальних працівників у змодельованій професійній діяльності.

Спрямованість професіогенезу студента до професійної моделі фахівця передбачає сформованість певних компонентів (мотиваційного, аксіологічного, когнітивного, процесуального, інтегративного, ідентифікаційно-

го) і ґрунтується на виконанні майбутніми соціальними працівниками таких професійних функцій, як аналітико-гностична, діагностична, організаційна, прогностична, запобіжно-профілактична, інформаційна, комунікативна, активізаційна, соціально-терапевтична, охоронно-захисна, посередницька, корекційно-реабілітаційна, соціально-педагогічна, соціально-психологічна, соціально-побутова та ін.

Моніторинг професіогенезу здійснювався за такими критеріями й показниками реалізації педагогічних умов: рівень прояву мотивації до професійного зростання; вміння будувати професійну взаємодію на основі толерантних міжособистісних відносин; результативність самоосвітньої діяльності студентів; здатність використовувати на практиці професійні знання та вміння на основі професійної самоідентифікації.

Результат упровадження системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій за розробленою моделлю визначався за високим, достатнім і низьким рівнями готовності студентів до фахової діяльності на основі сформованості професійної компетентності. Це передбачає наявність стійких мотивів до професійного зростання, досконале оволодіння технологіями соціальної роботи на основі конструювання толерантних відносин на рівні “соціальний працівник – клієнт”, спрямованість на вдосконалення фахової майстерності шляхом самоосвітньої діяльності, сформовані професійні вміння, які перевіряються студентами на практиці у процесі професійної самоідентифікації під час навчальних тренінгів професійної ідентичності.

Висновки. Розроблена модель системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій складається з комплексу взаємопов’язаних компонентів і придатна для впровадження в навчальний процес вищої школи. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в поглибленому аналізі та вдосконаленні запропонованої моделі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Література

1. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В.Г. Кремень] ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Тищенко В.П. Соціальної освіти – сучасні стандарти / В.П. Тищенко // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 1 (6). – С. 111–120.

РЕЗУНОВА О.С.

НАСТУПНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ

У сучасному світі вища освіта змінюється, стаючи неперервною. Реалізація неперервної освіти в Україні – об’єктивна потреба й пріоритетний напрям державної політики в галузі освіти. На теперішньому етапі розвитку системи неперервної освіти особливу увагу слід приділити подоланню розрізненості і неузгодженості між її освітніми ланками, налагодженню наступності між ними. Невід’ємною складовою державної політики в галу-

зі освіти на початку ХХІ ст. стає створення необхідних умов для реалізації ступеневої професійної освіти, яка забезпечуватиме поєднання високої фахової підготовки особистості з ґрунтовною базою загальноосвітніх знань, сприятиме досягненню цілісності навчання протягом усього життя людини. Упровадження ступеневої освіти вимагає узгодженості у вивченні навчального матеріалу, систематичності та послідовності в змісті, формах організації й методах навчання для забезпечення цілісності процесу та результатів навчання. Виникає потреба в науково обґрунтованих засобах забезпечення узгодженості професійної підготовки між вищими навчальними закладами I–II та вищими закладами освіти III–IV рівнів акредитації, зокрема аграрного профілю [3].

Об'єктивні тенденції розвитку сучасного суспільства, ринкової економіки у напрямі загальної професіоналізації всіх прошарків населення вимагають подолання суперечностей між наявним змістом і якістю професійного навчання на різних рівнях підготовки фахівців аграрного сектора та високими технологічними вимогами сучасного виробництва; дискретним характером вивчення навчального матеріалу й необхідністю створення цілісної системи фахових і наукових знань; потребою налагодження взаємозв'язків загальноосвітніх, загальнотехнічних, спеціальних дисциплін і збереженням структури та логіки кожної з них. Це передбачає впровадження новітніх технологій, пошук системотвірних чинників, який забезпечив би цілісність усіх рівнів фахової підготовки і трудової діяльності. У дидактичній системі ступеневої професійної освіти таким чинником може виступати принцип наступності.

Вивчення проблем наступності в загальнодидактичному плані знаходимо в працях А.М. Алексюка, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюна, В.А. Козакова, Б.Г. Ананьєва, В.О. Онищука, П.І. Підкасистого, В.А. Семиченко, Н.Ф. Тализіної, С.М. Годника, К.Г. Делікатного, Г.В. Запорожець, А.А. Киверялга, В.М. Мадзігона, О.Г. Мороза, Н.Ф. Тализіної; у педагогіці професійної освіти – С.Я. Батишева, В.С. Безрукової, А.П. Беляєвої, Р.С. Гуревича, Г.С. Гуророва, О.С. Дубинчук, М.І. Махмутова, Н.Г. Ничкало; у теорії змісту освіти – В.І. Гінецинського, Л.Я. Зоріної, І.М. Козловської, В.С. Ледньова, Ю.А. Самаріна, М.М. Скаткіна; у теорії та практиці навчання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін – П.Р. Атутова, Ю.Ф. Зіньковського, В.К. Сидоренко, Д.О. Тхоржевського, Ю.С. Тюнникова, Б.О. Федоришина, В.В. Шапкіна. Міжпредметні зв'язки і професійну спрямованість навчання висвітлено в працях Л.П. Вороніної, Ю.І. Мальованого, В.М. Максимової, Л.В. Савельєвої, Л.Д. Хромової; неперервної професійної освіти – Г.Є. Гребенюка, Ю.А. Кустова, В.Г. Онушкіна, С.О. Сисоєвої. Значення наступності між загальноосвітньою школою і вищим навчальним закладом у професійному становленні студентів в економічній освіті розкрито в дисертаційному дослідженні В.І. Терес.

Мета статті – розглянути реалізацію принципу наступності в ланцюзі “коледж – ВНЗ”.

Проблема наступності є предметом вивчення різних наук, і в кожній галузі вона має певні особливості змісту. Зокрема, науковці її розглядають як принцип, категорію, явище, спосіб, правило, засіб, фактор, закон чи мову. У кожній сфері наступність має свої особливості й значення – як філософські, так і конкретно-наукові: психологічні, педагогічні, дидактичні.

Наступність як педагогічна категорія характеризується багатофункціональністю та в дидактиці трактується як:

- принцип дидактики, відповідно до якого знання, уміння й навички мають формуватись у певному порядку; коли кожен наступний елемент навчального матеріалу пов'язаний з попереднім, спирається на нього й готує до засвоєння нового;

- установа зв'язку, послідовності, системності та правильного співвідношення в розміщенні частини навчального матеріалу на різних етапах його вивчення;

- зв'язок та узгодженість у використанні методів, прийомів, форм і засобів навчання;

- зв'язок етапів навчального процесу [6].

Проблема наступності бере свої витoki в далекому минулому. Я. Коменський та Й.-Г. Песталоцці надавали неабиякого значення проблемі наступності. У книзі “Велика дидактика” Я. Коменський звертає увагу на те, що із самого початку слід дати основи загальної освіти, тобто розподілити навчальний матеріал так, щоб наступні заняття не вносили нічого нового, а являли собою лише деякий розвиток здобутих знань у їх подробицях. Він вважав, що все, що відбувається в природі, має свої ступені, і кожний із цих окремих ступенів потребує для себе певного часу й не тільки часу, а й поступовості, і не тільки поступовості, а й незмінного їх порядку [4]. Дослідження проблеми наступності у сфері фізіології людини здійснив І. Павлов. Висунуте ним положення щодо фізіології нервової системи полягає в такому: “Для того, щоб добре оцінити нове, необхідно спочатку зрозуміти й оцінити старе”. С. Русова визначила перше педагогічне дидактичне правило, яке розкриває один із шляхів реалізації наступності: “Завжди нове давати у зв'язку зі старим, але треба бути обережним, бо є ризик, що старе погано усвідомлене; щоб не доводилося ґрунтувати шкільне навчання на занадто вбогому фундаменті неясних думок”.

Частково розглядав проблему наступності в програмованому навчанні В. Крутенський, стверджуючи, що наступність передбачає таку організацію навчання, коли той, хто навчається, не може зробити наступного “кроку” в засвоєнні, не оволодівши попереднім. Проте єдиного погляду на вирішення проблеми немає. Отже, дослідження проблеми наступності залишається актуальним.

Дослідницька робота проводилась на базі Дніпропетровського державного аграрного університету (далі – ДДАУ), а саме аналізувалась робота вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, які є структурними підрозділами ДДАУ, з метою дослідження реалізації принципу наступності

в ланцюзі “коледж – ВНЗ” [5]. До складу ДДАУ входять шість вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації (Коледж електрифікації, Верхньодніпровський коледж, Ерастівський технікум ім. Е.К. Бродського, Новомосковський коледж, Технологічний коледж, Нікопольський коледж), у яких здійснюється освітня діяльність на рівні кваліфікаційних вимог молодшого спеціаліста з різних напрямів [1]. У ході дослідження встановлено, що підготовка фахівців у коледжах охоплює широкий спектр спеціальностей для майбутніх працівників агропромислового комплексу та інших сфер діяльності. За освітньо-кваліфікаційним рівнем “молодший спеціаліст” там навчаються майбутні фахівці 13 спеціальностей. Навчальна діяльність здійснюється як на денній, так і заочній формі. Базою проведення навчальних занять є навчальні кабінети й лабораторії, обладнані технічними засобами. Діють спеціалізовані комп’ютерні кабінети для занять з інформатики й комп’ютеризації, інформаційних систем і технологій у різних сферах.

У коледжах реалізовується ступенева система освіти. Студенти, які вступають на навчання на базі дев’яти класів, за перший курс здобувають повну загальну середню освіту. Після закінчення навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем “молодший спеціаліст” випускники можуть продовжити навчання в коледжі ДДАУ та інших ВНЗ III–IV рівнів акредитації за скороченими термінами навчання на ОКР “бакалавр” [5]. Починаючи з 2009 р., у процесі вивчення спеціальних дисциплін застосовується модульно-рейтингова та тестова система контролю знань. Програми спеціалізованих дисциплін складаються відповідно до програм ВНЗ, викладання деяких дисциплін проводиться викладачами ДДАУ.

Всі ці факти та опитування студентів, які навчаються на різних факультетах ДДАУ за скороченою програмою, показують, що існує певна узгодженість та систематичність у вивченні навчального матеріалу, послідовність у змісті, формах, організації та методах навчання в ланцюзі “коледж – ВНЗ”. Завдяки тісній співпраці між університетом та коледжами адаптація студентів до навчання, як психологічна, так і навчальна, відбувається швидше.

Висновки. Проведене дослідження дає змогу зробити висновок, що проблема реалізації принципу наступності в допрофесійній підготовці майбутніх студентів-аграріїв у теорії та практиці ще повністю не вирішена. Недостатньо вивчені педагогічні умови наступності допрофесійної та професійної підготовки майбутніх спеціалістів у сфері сільського господарства, що призводить до серйозних недоліків у навчально-виховній роботі. Тому необхідно провести глибший науковий аналіз можливостей реалізації наступності у системі “коледж – ВНЗ”, що надасть можливість підвищити якість підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. Дніпропетровський державний аграрний університет. – Д., 2005. – 24 с.
2. Литвин А.В. Наступність у професійній підготовці фахівців машинобудівного профілю в системі ВПУ – вищі заклади освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.В. Литвин ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 221 с.

3. Петренко В.В. Наступність форм навчання в загальноосвітній школі і вищому закладі освіти як засіб дидактичної адаптації студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / В.В. Петренко ; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2005. – 218 с.

4. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.

5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.work.ua/ua/universities/94/>.

6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/2001>.

САВІЩЕНКО В.М.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Сучасна юридична діяльність і за своєю суттю, і за змістом має бути орієнтованою на Людину, утвердження ідеалів рівності та свободи, на найвищу культуру людських відносин. Правоохоронним органам потрібен інший юрист, з новим баченням своєї соціально-професійної ролі в розбудові держави, тому провідною стратегією підготовки юристів у складних умовах правового реформування, демократичної трансформації суспільства має стати професійна соціалізація – становлення особистості професіонала.

Втім, існуюча система підготовки майбутніх правників далека від досконалості. Труднощі полягають у тому, що юридична освіта стала елементом бізнесу, внаслідок чого утворилася величезна дистанція між навчальними закладами і практикою, юристом і суспільством. Відсутність взаємодії освіти та ринку праці зумовила значне зростання безробіття. Водночас державним і приватним організаціям важко знайти кваліфікованого юриста. Проблема підвищення якості юридичної освіти назріла так само, як і багато інших суспільних перетворень. Якісні зміни юридичної освіти передбачають переосмислення традиційних підходів до підготовки майбутніх правників, створення ефективних педагогічних умов професійної соціалізації студентів у процесі фахової підготовки.

Теоретичні аспекти соціалізації особистості висвітлені в працях соціологів, педагогів та психологів: Г. Андреевої, С. Батеніна, О. Безпалько, Ю. Василькової, М. Галагузова, І. Зверева, І. Зимньої, А. Капської, О. Леонтьєва, М. Лукашевича, В. Москаленко, Р. Немова, В. Нікітіна, Ю. Пачковського, А. Петровського, А. Харчева та ін.

Студентству, специфіці його соціалізації, ролі в суспільстві присвячені праці А. Ваторопіна, Ю. Вишневського, Н. Герасимової, С. Іконникової, О. Карпухіна, О. Козлова, Ю. Колесникова, В. Лісовського, Т. Петрової, Є. Слуцького, В. Чопей та ін.

Вагомий внесок у дослідження теоретичних і практичних проблем професійної освіти зробили: С. Батишев, М. Євтух, І. Зязюн, К. Левітан, В. Луговий, Н. Ничкало, М. Подберезський, А. Сущенко, Т. Сущенко, Г. Яворська та ін.

Недостатньо дослідженими в науково-теоретичному та практичному плані залишаються проблеми вивчення закономірностей формування професійно-кадрового потенціалу суспільства, людини, спеціаліста як особис-

тості, осмислення феномену студентської молоді, професійної соціалізації майбутніх юристів.

Мета статті – розкрити поняття “професійна соціалізація особистості юриста” та педагогічні умови професійної соціалізації студентів у процесі фахової підготовки.

Орієнтири педагогічної діяльності, які полягають у всебічній підготовці людини до життя в суспільстві, до свідомої та компетентної участі в різних видах діяльності, завжди мають соціальний характер.

“Соціальна педагогіка” як поняття вперше обґрунтовано в ХІХ ст. Можна виділити такі основні підходи до його розуміння:

- як інтеграції виховних сил суспільства з метою підвищення культурного рівня суспільства (П. Наторп та ін.);
- як соціальної допомоги знедоленим дітям, піклування про них, профілактики правопорушень серед неповнолітніх (Г. Бойлер, Г. Ноль та ін.);
- як наукової дисципліни, що розкриває соціальну функцію загальної педагогіки й досліджує виховний процес у всіх вікових групах (Х. Міскес та ін.), сукупність умов життєдіяльності людини (сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), які впливають на її свідомість та поведінку (А. Макаренко, С. Шацький та ін.).

В основу визначення предмета соціальної педагогіки як науки були покладені ідеї І. Песталоцці – навчати та виховувати людей відповідно до змін у суспільстві в надії на їх подальший позитивний вплив на нього, та А. Дистерверга – працювати з проблемними групами людей. Більш широко здобутки соціальної педагогіки знайшли практичне застосування в роботі педагогів з неблагонадійними сім’ями, дітьми девіантної поведінки.

Поступово сформувалася теоретико-методологічна база соціології студентства. Так, В. Лісовський виокремив три дослідні підходи в соціології молоді:

- науковий – вивчення молоді в становленні та розвитку конкретних історичних, соціальних умов, у яких проходить її життєдіяльність;
- критично-засуджувальний – властивий для соціологів, які розглядають студентську молодь як “втрачене” покоління;
- захоплено-оптимістичний – виявляється в надмірній ідеалізації молоді.

Студентський період життя припадає переважно на період пізньої юності, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, набуттям повної юридичної відповідальності, здобуттям вищої освіти та опануванням професією. Головними сферами життєдіяльності студентів мають стати: професійне навчання, особистісне зростання, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, фізичне самовдосконалення. Втім, сучасні психологи, педагоги говорять про тенденцію зниження культури молоді, її здатності до самовизначення, самовдосконалення. У результаті формується особистість, яка не здатна опанувати соціальні ролі (сімейно-побутові, професійні, громадсько-політичні), адаптуватися до особливостей соціально-економічного,

політичного, духовного й культурного розвитку суспільства. Стикаючись з проблемою свободи вибору та непередбачуваністю сучасного життя, його мінливістю, молодь виявляється соціально пасивною, схильною до конформізму. З усіх змін, які відбуваються в сучасному суспільстві, найважливіше для професійної педагогіки є зниження ролі педагога не як викладача певної дисципліни, а як учителя Життя. Тому педагогічна діяльність у ВНЗ має спрямовуватися на органічне поєднання навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості. Таким чином, необхідним, перш за все, є розкриття змісту поняття “соціалізація”.

Термін “соціалізація” запровадив у ХІХ ст. Габріель Тард для позначення процесу інтеріоризації соціальних норм шляхом соціальної взаємодії. Надалі в зміст цієї дефініції вкладали процес приборкання вроджених інстинктів, виявлення яких суперечить цивілізованому способу життя. В ХХ ст. утвердилося тлумачення поняття “соціалізація” як частини процесу становлення особистості, формування рис характеру. Сучасне розуміння соціалізації – перетворення людини на особистість у результаті засвоєння норм співжиття людей і тим самим інтеграції в соціальні інститути суспільства – дав Т. Парсонс. Розширила зміст цієї категорії ідея “соціального навчання” Дж. Долларда, Б. Скіннера, відповідно до якої, основою навчання людини є суспільні моделі поведінки. Ч. Кулі та Дж. Мід запропонували механізм соціалізації – модель “міжособистісного спілкування”, згідно з якою, індивід дивиться на себе очима інших і засвоює правила життя, соціальні ролі. Теорія “інкультурації” Ф. Боас і М. Мід надала соціалізації значення механізму передачі культурної спадщини. “Когнітивна” модель соціалізації Ж. Піаже та Л. Кольберга зводиться до розвитку свідомості й самосвідомості дитини в процесі оволодіння образним і абстрактним мисленням. А. Маслоу, К. Роджерс прагнуть до самоактуалізації індивіда розглядають як рушійну силу, яка сприяє оволодінню життєвим досвідом, тобто соціалізації.

У сучасній науковій думці наявні методологічні розбіжності в співвідношенні понять “соціалізація особистості”, “виховання особистості”, “освіта”. Так, О. Мудрик і Л. Новікова соціалізацію особистості трактують як контекст виховання; В. Краєвський, А. Петровський – як контекст освіти. А. Бойко, А. Фролов розглядають виховання в його широкому розумінні як процес, що включає в себе соціалізацію, але не зводиться до неї. Враховуючи, що виховання є процесом перервним, обмеженим часом, здійснюється плановірно, а соціалізація може відбуватися як в умовах стихійного впливу різноманітних обставин життя, так і під час виховання – цілеспрямованого формування особистості, поняття “соціалізація” не можна ототожнювати з вихованням, освітою тощо.

Аналіз науково-теоретичного підґрунтя дає змогу виокремити два підходи до тлумачення категорії “соціалізація” (від лат. *socialis* – суспільний):

1) у широкому розумінні це процес залучення людини до досягнень цивілізації, засвоєння та відтворення нею соціального досвіду, у результаті чого вона стає цивілізованою, культурною особистістю;

2) у більш вузькому розумінні це процес і результат засвоєння людиною доступного та особисто їй необхідного соціального досвіду, становлення людини як повноцінного члена суспільства чи соціальної групи.

Під “соціалізацією особистості” А. Капська розуміє “двосторонній процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення до системи суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість” [2, с. 835]. М. Лукашевич відзначає, що “соціалізація особистості – це процес становлення особистості як суспільної істоти, під час якого складаються різноманітні зв’язки особистості із суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формуються активність та цілісність особистості, набувається соціальний досвід, що нагромаджений людством за весь період розвитку” [2, с. 835].

Отже, поняття “соціалізація особистості” не підміняє собою такі педагогічні категорії, як:

- “виховання” – процес цілеспрямованого формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів [4, с. 53];

- “розвиток” – процес кількісних та якісних змін в організмі, психіці, інтелектуальній і духовній сферах людини, зумовлений впливом зовнішніх та внутрішніх, керованих і некерованих факторів [3, с. 68];

- “навчання” – цілеспрямований процес передачі й засвоєння знань, вмінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини [4, с. 223].

Соціалізація може набувати різних видів, серед яких основними є цілеспрямована і стихійна; первинна й вторинна; ресоціалізація, асоціалізація, десоціалізація; релігійна, культурницька, гендерна, професійна та ін.

Професійна соціалізація особистості юриста – це двосторонній процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння правового досвіду, вироблення почуття морально-правової відповідальності, службового обов’язку шляхом входження в професійне середовище, систему професійних норм, правил, технологій; з іншого – цілеспрямована професійна діяльність юриста, орієнтована на перетворення об’єктивних соціальних умов. Отже, професійна соціалізація особистості юриста є продуктом взаємодії систем “особистість – професія – суспільство”. Як суспільство та професійне середовище впливає на особистість юриста, так і юрист шляхом професійної діяльності впливає на суспільство.

Процес професійної соціалізації майбутнього юриста довготривалий і відбувається під впливом багатьох факторів. А. Мудрик визначив такі їх види: мегафактори – Космос, планета, світ; макрофактори – країна, етнос, суспільство, держава, культура; мезофактори – тип населення, засоби масової комунікації, субкультура; мікрофактори – формальні (навчальні, культурні заклади, виховні організації), неформальні (сім’я, сусіди, однолітки, клас та ін.).

Соціалізація за своїм змістом – це процес становлення особистості, який починається від народження і триває все життя. Часова періодизація професійної соціалізації особистості остаточно не сформована. Втім, здійснюється вона поетапно. Початок навчання у ВНЗ збігається з фазою вторинної соціалізації особистості. Тому успішна професійна соціалізація майбутнього юриста буде залежати від створених у ВНЗ відповідних педагогічних умов. Перша з них полягає у зміні моделі педагогічного процесу “особистість – освіта” на модель “особистість – суспільство”. У такій моделі зміст юридичної освіти, форми, методи, технології навчання орієнтовані на потреби суспільства. Правова соціалізація юриста розпочинається з усвідомлення студентами громадянської цінності права, розуміння природного права на життя, свободу як такого, що дається людині від народження і тому не може обмежуватися державою. Саме з природного права розпочинається розуміння основних правових категорій, норм позитивного, міжнародного права та Конституції України.

Другою педагогічною умовою професійної соціалізації особистості ми вважаємо кардинальне оновлення змісту юридичної освіти, надання йому випереджального характеру. Традиційний підхід до формування змісту юридичної освіти від “практики” прийнятний для стабільного правового суспільства. В умовах динамічного оновлення чинного законодавства, реформування правоохоронних органів, суспільства і самої держави такий підхід не виправданий. На сучасному ринку праці збільшився попит на юристів-спеціалістів з підприємницького, банківського, європейського права в галузі претензійно-позовної роботи, судово-господарської діяльності. За останні роки зросла роль адвокатів і приватних нотаріусів, з’явилася потреба в спеціалізації судів, у детективних та охоронних послугах. Існуюча система вищої юридичної освіти готує фахівців тільки за двома спеціальностями “Правознавство” та “Правоохоронна діяльність”, які недостатньо враховують особливості професій: юрист-податківець, юрист – працівник СБУ, юрист – державний діяч, адвокат, прокурор, юрист – працівник органів державної влади і місцевого самоврядування та ін. Вища юридична освіта потребує структурування не тільки за освітньо-кваліфікаційними рівнями, а й за галузями права. Її зміст уже відстає від сучасності, а має бути орієнтованим на майбутнє. Взаємодія України з міжнародним товариством вимагає розширення професійної компетентності юристів у сфері міжнародного законодавства, порівняльного правознавства. Юристи повинні не тільки знати особливості правових систем зарубіжних країн, а й володіти міжнародними стандартами деонтологічної поведінки, навичками іншомовної комунікації, займати активну соціальну позицію в захисті прав та інтересів людини.

Важливою педагогічною умовою професійної соціалізації особистості є деонтологічна підготовка майбутнього юриста, у процесі якої відбувається активізація всього морально-етичного, духовного, культурного потенціалу особистості, усвідомлення високого рівня морально-правової відповідальності, службового обов’язку. Деонтологічний компонент посилює

виховну спрямованість навчально-виховного процесу і тому не повинен закінчуватися складанням заліку з відповідної дисципліни, а проходити крізь усі цикли навчальних дисциплін. Засвоєння норм професійної етики, моралі, поведінки передбачають актуалізацію емоцій, почуттів, творчих здібностей, ціннісне самовизначення студентів. Своєрідним катарсисом професійної соціалізації особистості майбутнього юриста має стати складання професійної присяги – обітниці щодо належного виконання службового обов'язку, добровільної згоди чесно служити народові. Таким урочистим, хвилюючим заходом має закінчуватися підготовка юриста у ВНЗ.

Процес професійної соціалізації значною мірою залежить від успішності адаптації студента до умов культурно-освітнього середовища ВНЗ, тому педагогічний супровід становлення позитивної міжособистісної взаємодії студентів у колективі ми вважаємо наступною педагогічною умовою детермінації означеного феномену.

Студент за період навчання може перебувати у складі різних соціальних груп: навчальній групі, науковому гуртку, клубі професійного спілкування, студентській раді, старостаті, спортивній команді тощо. У процесі міжособистісної взаємодії між студентами встановлюються функціональні та емоційні зв'язки, які виникають на основі симпатій, спільних інтересів, утворюється офіційна та неофіційна соціально-психологічна підструктура групи. Під час роботи зі студентською групою куратор, психолог, методист, викладач обов'язково мають вивчати структуру колективу, психологічну атмосферу в ньому, лідерів тощо. На практиці для цього найчастіше застосовують метод соціометрії, референтометричний метод, активні інтеракційні методики та ін.

Серед механізмів впливу колективу на його членів можна виділити:

- групову ідентифікацію – ототожнення кожним студентом свого “Я” зі своєю групою. Саме ідентифікація є психологічною передумовою успішної взаємодії та взаєморозуміння студентів у групі. Якщо студент ідентифікує себе з групою, то це позитивно позначається на його соціалізації. Набувається соціальна ідентичність. Варіант відповіді на запитання “Хто я такий?” часто ґрунтується на нашій належності до тієї чи іншої групи. Наприклад, “Я – студент”, “Я – юрист”, “Я – Українець”;
- соціальну презентацію – прояв своїх переконань, ідей і цінностей, які підтримуються більшістю;
- соціальну фасилітацію – посилення енергії, підвищення активності, домінантних реакцій індивіда в колективі;
- соціальну інгібіцію – негативний вплив окремих членів колективу на психічні процеси, стани й поведінку інших;
- соціальні лінощі – властивість окремих людей докладати менше зусиль для досягнення спільної мети;
- соціальні очікування – виправдання студентом сподівань колективу;
- соціальне порівняння – використання інших людей як еталону для оцінювання власних настанов, емоцій і поведінки.

У процесі життєдіяльності в студентському колективі виникають конфлікти. У зв'язку із цим завдання педагога полягає в тому, щоб побачити конфлікт у момент зародження, не дати йому розвинутися. Для цього необхідно використовувати різноманітні педагогічні технології вирішення конфлікту на соціальному, психологічному та духовному рівнях.

Сукупність розглянутих педагогічних умов активізують усі механізми професійної соціалізації особистості юриста: допомагають студентам прийняти та засвоїти соціальні ролі (професіонала, студента, молодіжного лідера та ін.); ідентифікувати себе з ними (“Я – студент”, “Я – майбутній юрист”, “Я – громадянин”); досягти бажаного соціального статусу в студентському колективі; наслідувати стиль юридичної діяльності викладачів-практиків; порівнювати себе з іншими студентами та юристами-професіоналами.

Результатами професійної соціалізації особистості юриста є такі:

- вироблення власної системи поглядів на життя, позитивна трансформація ціннісних орієнтацій, формування професійного ідеалу, морально-правової відповідальності;
- засвоєння культури людських відносин, форм професійного спілкування; вміння взаємодіяти з різними соціальними групами людей;
- усвідомлення цінності права, його взаємозв'язку з нормами моралі; повага до закону та держави; визнання Людини найвищою цінністю на Землі;
- формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності та власної моделі деонтологічної поведінки;
- соціально-професійна зрілість, соціальна активність, здатність адаптуватися до мінливих умов соціуму.

Висновки. Професійна соціалізація особистості юриста – це двосторонній процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння правового досвіду, вироблення почуття морально-правової відповідальності, службового обов'язку шляхом входження в професійне середовище, систему професійних норм, правил, технологій; з іншого – цілеспрямовану професійну діяльність юриста, орієнтовану на перетворення об'єктивних соціальних умов. Соціалізацію особистості майбутнього юриста слід розглядати як багатоаспектне явище, яке детерміноване рядом факторів. Успішному формуванню означеного феномену сприяють такі педагогічні умови: 1) зміна моделі педагогічного процесу “особистість – освіта” на модель “особистість – суспільство”, у якій зміст юридичної освіти, форми, методи, технології навчання орієнтовані на потреби суспільства; 2) кардинальне оновлення змісту юридичної освіти, надання йому випереджального характеру; 3) деонтологічна підготовка майбутнього юриста, в процесі якої відбувається активізація всього морально-етичного, духовного, культурного потенціалу особистості, усвідомлення високого рівня морально-правової відповідальності, службового обов'язку; 4) педагогічний супровід становлення позитивної міжособистісної взаємодії студентів у колективі.

Література

1. Герасімова Н.Е. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Н.Е. Герасімова. – К., 2004. – 21 с.
2. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В.Г. Кремень] ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Смирнов В.И. Общая педагогика : учеб. пособ. / В.И. Смирнов. – 2-е изд., перераб., испр. и доп. – М. : Логос, 2002. – 304 с.
4. Український педагогічний словник / [С. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

СВАТЬСВ А.В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сьогодні процеси інтеграції України у світове суспільство підвищують можливості майбутнього фахівця вищого навчального закладу фізкультурного напрямку стосовно власного освітнього та професійного вибору.

На сучасному етапі розвитку всіх галузей господарства нашої держави спорт розглядається як складова фізичної культури, що здійснюється у формі спеціально організованої змагальної діяльності.

Фізична культура та спорт є складовою загальної культури, галуззю соціальної діяльності, що відображає сукупність духовних і матеріальних цінностей, які створюються та використовуються суспільством з метою фізичного розвитку людини, зміцнення її здоров'я й удосконалення її рухової активності.

Фізична культура та спорт є одним із засобів профілактики захворювань, зміцнення здоров'я та підтримки високої працездатності людини, виховання патріотизму в громадян, а також слугує найважливішим базовим компонентом формування загальної культури сучасної молоді. Фізична культура сприяє гармонізації тілесно-духовної єдності, забезпечує формування таких загальнолюдських цінностей, як здоров'я, фізичне та психічне благополуччя, фізична досконалість студентської молоді.

Тому на сьогодні розуміння фізичної культури особистості як цінності має бути дієвим фактором формування резервів різних видів фізичної культури, прогресивних тенденцій у розвитку суспільної думки й потреб в освоєнні цінностей спорту.

Саме в цьому полягає специфіка діяльності майбутнього фахівця галузі фізичної культури та спорту, який майбутню професійну діяльність пов'язує з вищим навчальним закладом, а також це слугує підґрунтям для фізкультурної освіти.

Мета статті – визначення деяких особливостей формування професійно значущих якостей майбутнього тренера-викладача у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Аналіз наукової літератури з обраної теми дослідження дає змогу стверджувати, що проблема формування професійно значущих якостей майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки у вищих навчаль-

них закладах є об'єктом наукової зацікавленості багатьох вітчизняних і зарубіжних учених [4–10].

Так, керуючись засадами діяльнісного підходу, В.А. Сластьонін розглядає педагогічну культуру як показник високого рівня сформованості спеціальних умінь учителя, професійно значущих якостей, володіння сучасними методами й передовими технологіями навчання [7, с. 42]. Ми погоджуємося з думкою вченого про те, що до таких основних умінь майбутнього фахівця вищого навчального закладу належать: уміння переводити зміст об'єктивної педагогічної дійсності, об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання, тобто вивчення (діагностика) особистості й колективу для визначення їхньої готовності (рівня) до оволодіння новими знаннями й проектування їхнього розвитку на основі діагностики, виділення пріоритетних освітніх, виховних і розвивальних завдань; уміння побудувати й реалізувати логічно завершену педагогічну систему (від планування освітньо-виховних завдань, відбору змісту освітнього процесу до відбору форм, методів і засобів його організації); уміння виділяти й установлювати взаємозв'язок між різними компонентами й факторами виховання, приводити їх у дію; активізувати особистість школяра, переводити його з об'єкта в суб'єкт виховання; організувати спільну діяльність; уміння враховувати й оцінювати результати педагогічної діяльності, тобто здійснювати самоаналіз й аналіз освітнього процесу і результати діяльності вчителя, а також визначати комплекс пріоритетних педагогічних завдань.

Як стверджує І.А. Зязюн, педагогічна майстерність є професійним умінням оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, спрямовувати їх на всебічний розвиток і вдосконалення особистості, формування її світогляду, здатностей, потреби в соціально значущій діяльності [6]. На думку вченого, це комплекс властивостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Імпонує, що до таких важливих властивостей особистості автор зараховує: гуманістичну спрямованість діяльності учителя, його професійні знання, педагогічні здатності та педагогічну техніку.

Майстерність учителя фізичної культури, як запевняє Є.П. Ільїн, базується на чотирьох компонентах: педагогічній спрямованості, знаннях, уміннях і професійно важливих якостях, а також на інтегральній характеристиці цих компонентів – авторитеті [4, с. 49]. Це твердження вченого є надзвичайно вагомим для нашого наукового дослідження, оскільки питання формування професійно спрямованих якостей та авторитетності майбутнього тренера-викладача ми вважаємо надзвичайно важливим у процесі підготовки фахівців цього напрямку у вищих навчальних закладах.

З метою з'ясування особливостей формування професійно значущих якостей майбутнього тренера-викладача у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах ми провели анкетування студентів вищих навчальних закладів України.

Анкетування, яке здійснювалось нами за розробленою і запропонованою анкетною, проводилось за участю 408 студентів вищих навчальних

закладів, серед них 77 студентів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (далі – НПУ ім. М.П. Драгоманова); 43 студенти Львівського державного університету фізичної культури (далі – ЛДУФК); 48 студентів Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського (далі – ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського); 51 студент Запорізького національного університету (далі – ЗНУ); 49 студентів Донецького державного інституту здоров'я, фізичного виховання і спорту (далі – ДДІЗФВіС); 51 студент Волинського національного університету ім. Лесі Українки (далі – ВНУ ім. Лесі Українки); 46 студентів Кримського факультету державного вищого навчального закладу “Запорізький національний університет” (далі – Кримський факультет державного вищого навчального закладу “ЗНУ”) та 43 студенти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (далі – ЛНУ).

Аналіз результатів відповідей студентів на десяте запитання анкети “Чи володієте Ви знаннями з основних аспектів професійної майстерності тренера?” засвідчив, що відповіді розподілилися таким чином: з 408 респондентів володіють такими знаннями 25,29% студентів; володіють, але недостатньо – 44,7%; не володіють знаннями з основних аспектів професійної майстерності тренера – 18,99%; важко було відповісти – 11,02% студентів.

Рисунок вдало демонструє результати відповідей студентів на десяте запитання анкети “Чи володієте Ви знаннями з основних аспектів професійної майстерності тренера?”.

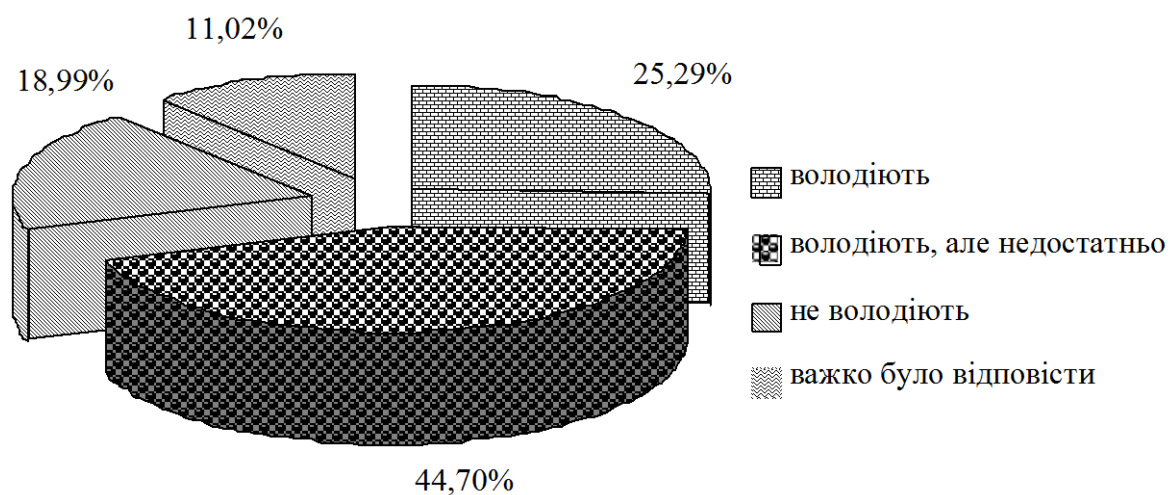


Рис. Розподіл опитаних респондентів щодо володіння знаннями з основних аспектів професійної майстерності тренера, %

Результати відповідей студентів на одинадцяте запитання анкети “Наскільки Ви володієте знаннями з дисципліни “Теорія та методика спортивного тренування з основами методик?”” розподілилися таким чином: з 408 респондентів володіють знаннями з дисципліни “Теорія та методика

спортивного тренування з основами методик” 18,1% респондентів; володіють, але недостатньо – 50,59%; не володіють цими знаннями – 18,16%; важко було відповісти – 13,15% студентів.

На жаль, за підсумками аналізу відповідей студентів на одинадцяте запитання анкети, ми можемо констатувати, що більшість студентів, а саме 50,59% недостатньо володіють знаннями з дисципліни “Теорія та методика спортивного тренування з основами методик”.

На основі аналізу результатів відповідей студентів на дванадцяте запитання анкети “Наскільки Ви володієте знаннями з історії Олімпійських ігор?”, що наведено в табл. ми переконались, що з 408 студентів володіють знаннями з історії Олімпійських ігор 37,45% респондентів; володіють, але недостатньо – 43,46% студентів; не володіють такими знаннями – 11,09%; важко було відповісти – 8% студентів.

Таблиця

**Розподіл опитаних респондентів
щодо володіння знаннями з історії Олімпійських ігор, %**

Відповідь	Загальний показник	Вищий навчальний заклад							
		НПУ ім. М.П. Драгоманова	ЛДУФК	ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського	ДДЗФВіС	ЗНУ	ВНУ ім. Лесі Українки	Кримський факультет державного вищого навчального закладу “ЗНУ”	ЛНУ
	408 осіб	77 осіб	43 осіб	48 осіб	49 осіб	50 осіб	51 осіб	46 осіб	43 осіб
Так, володію	37,45	25,97	58,14	45,83	44,9	16	39,22	36,96	32,56
Володію, але не достатньо	43,46	55,84	32,56	45,83	44,9	52	35,29	34,78	46,51
Ні, не володію	11,09	11,69	0	4,17	2,04	20	19,61	19,57	11,63
Важко відповісти	8	6,49	9,3	4,17	8,16	12	5,88	8,7	9,3

Аналіз відповідей студентів на тринадцяте запитання анкети “Наскільки Ви підготовлені для використання засобів фізичної культури та спорту у своїй майбутній професійній діяльності?” засвідчив такі результати: з 408 студентів повністю підготовлені для використання засобів фізичної культури та спорту у своїй майбутній професійній діяльності 23,49% студентів; частково підготовлені – 62,76%; не підготовлені – 7,1%; важко було відповісти – 6,66% студентів.

На жаль, більшість студентів, а саме 62,76% частково підготовлені для використання засобів фізичної культури та спорту у своїй майбутній професійній діяльності.

Проаналізувавши відповіді на чотирнадцяте запитання анкети “Наскільки Ви володієте знаннями про сутність, мету, завдання й зміст олімпійського та професійного спорту?”, ми переконались, що з 408 респондентів володіють такими знаннями 29,46% студентів; володіють, але недостатньо – 48,19%; не володіють знаннями про сутність, мету, завдання й зміст олімпійського та професійного спорту – 12,36% студентів; важко було відповісти – 9,99% студентів.

На жаль, підсумовуючи результати відповідей студентів на чотирнадцяте запитання анкети “Наскільки Ви володієте знаннями про сутність, мету, завдання й зміст олімпійського та професійного спорту?”, ми з’ясували, що 48,19% опитаних студентів недостатньо володіють цими знаннями.

Дані результатів відповідей студентів на п’ятнадцяте питання анкети “Наскільки Ви підготовлені для майбутньої діяльності зі спортсменами як тренер-викладач?” засвідчили, що з 408 студентів повністю підготовлені до майбутньої діяльності зі спортсменами як тренери-викладачі 19,94% студентів; частково підготовлені – 59,36%; не підготовлені – 10,31%; важко було відповісти – 10,39% студентів.

Отже, на жаль, на підставі аналізу відповідей студентів на п’ятнадцяте питання анкети “Наскільки Ви підготовлені для майбутньої діяльності зі спортсменами як тренер-викладач?” нами з’ясовано, що лише незначна кількість, а саме 19,94% опитаних студентів повністю підготовлені для майбутньої діяльності зі спортсменами як тренер-викладач.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності у вищих навчальних закладах засвідчив актуальність цієї проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії й практиці. Зокрема, у працях науковців триває дослідження питань формування професійно значущих якостей майбутнього тренера-викладача у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Проте на сьогодні ця проблема проаналізована вченими недостатньо і потребує більш детального вивчення.

З’ясування сучасного стану формування професійно значущих якостей майбутнього тренера-викладача у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах України довело актуальність і доцільність дослідження обраної проблеми.

Визначено, що процес формування професійно значущих якостей майбутнього тренера-викладача у вищих навчальних закладах України потребує нових розробок та вдосконалення відповідно до вимог і тенденцій сучасності. Необхідною умовою якісної професійної підготовки майбутніх фахівців фізкультурного напрямку є формування таких професійно значущих якостей, як відповідальність, організованість, самостійність, здатність приймати рішення, самооцінка, творчий підхід до вибору методів і способів ефективного здійснення майбутньої професійної діяльності як тренера-викладача.

Література

1. Закон України “Про вищу освіту” 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. Закон України “Про освіту” // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 32.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.
4. Ильин Е.П. Психология физического воспитания : учеб. пособ. для пед. ин-тов по спец. 2114 “Физ. воспитание” / Е.П. Ильин. – М. : Просвещение, 1987. – 287 с.
5. Карпюк Р.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика : монографія / Р.П. Карпюк. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2008. – 504 с.
6. Основы педагогического мастерства : учеб. пособ. для пед. спец. вузов / [под ред. И.А. Зязюна]. – М. : Просвещение, 1989. – 301 с.
7. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования / В.А. Сластенин ; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1980. – 133 с.
8. Сущенко Л.П. Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту / Л.П. Сущенко // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. пр. Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2000. – Вип. 4. – С. 130–137.
9. Тельтевская Н.В. Теоретико-методологические основы формирования системы профессионально-педагогических знаний будущих учителей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н.В. Тельтевская ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2003. – 40 с.
10. 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 ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 50 с.

СТЯГЛИК Н.І.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОНСУЛЬТАНТА

У світлі реалізації вимог Болонського процесу основний акцент в навчальній роботі студентів переноситься на їх самостійну роботу, під час організації якої можна максимально враховувати індивідуальні потреби та здатності кожного з них. Однак у вітчизняних ВНЗ керівництву самостійною роботою студентів серед інших видів навчального навантаження викладачів відводиться набагато менше часу, ніж у більшості розвинутих країн світу, що не дає змоги оптимально використати її можливості. Тому виникає необхідність у пошуку нових шляхів покращення результативності цього виду навчальної діяльності у ВНЗ.

На підставі вивчення наукової літератури встановлено, що питання організації консультування в освітньому процесі вищих навчальних закладів досліджено у працях М. Виноградової, В. Лозової, І. Первіна, К. Селевка, І. Чередова та інших. Однак проблема організації консультування в освітньому процесі вимагає свого подальшого дослідження.

Метою статті є висвітлення організації навчальної діяльності студентської групи за допомогою консультанта як її довіреної особи й обґрунтування необхідності його підготовки до такої роботи.

Як відомо, консультації в освітньому процесі вищого навчального закладу є однією з форм діяльності викладача. Причому проведення деяких видів консультацій має періодичний характер. Наприклад, викладачі в чітко визначений день тижня та час проводять поточні консультації, на які приходять всі бажаючі студенти, щоб отримати допомогу у вирішенні тих проблем, що виникли в них у процесі навчання.

Також у періодичному режимі організуються консультації в залікову чи екзаменаційну сесію. Ці консультації зазвичай мають оглядовий характер, і під час їх проведення відбувається повторення ключових положень теоретичного матеріалу, які відіграють провідну роль у систематизації знань студентів. Перед іспитами консультації виконують передусім коригувальну функцію, допомагаючи майбутнім фахівцям повторити основний матеріал, з'ясувати незрозумілі моменти в ньому, зорієнтуватися у висунутих вимогах до відповідей під час іспиту.

Крім того, викладач проводить додаткові консультації в разі потреби. Наприклад, після вивчення певної теми – тематичні, після проходження розділу чи всього курсу – узагальнюючі тощо. Також зазначимо, що консультації можуть проводитися в індивідуальній, груповій чи колективній формі [2, с. 128; 3, с. 49].

Зрозуміло, що в сучасних умовах розвитку ВНЗ, коли поступово збільшується обсяг самостійної роботи студентів, доцільно шукати нові резерви у використанні консультацій. На основі узагальнення передового практичного досвіду роботи викладачів у вищих навчальних закладів можна стверджувати, що одним із прийомів організації консультування для студентів є використання одного з них у ролі консультанта. У цьому випадку студенти можуть отримувати своєчасну й оперативну допомогу від своїх одногрупників. Причому проведення таких консультацій приносить користь і самому консультанту, оскільки допомагає краще систематизувати й узагальнити знання, виявити в них наявні недоліки.

Як рекомендують М. Виноградова й І. Первін, найкращим варіантом є такий, коли на роль консультанта призначається людина, яка добре встигає з конкретного предмета, прагне допомогти своїм товаришам оволодіти необхідним навчальним матеріалом, має потрібні для цього вміння та якій довіряють і педагог, і члени колективу. Консультант може працювати з одним або декількома студентами, причому в останньому випадку він стає і керівником цієї малої групи.

Важливою вимогою до висунення консультанта є те, що він має користуватися довірою студентської групи. Цей колектив обирає його, а пізніше – перевіряє й оцінює його роботу [1, с. 23].

Консультант виконує у процесі організації навчання студентів такі основні функції:

- пояснювальну;
- організаторську;
- контрольну-коригувальну.

Так, перша з них передбачає, що консультант проводить додаткові заняття з одним чи групою студентів з метою забезпечення оволодіння ними певним навчальним матеріалом, засвоєння необхідних знань і вмінь. Для цього він не тільки має добре засвоїти цей матеріал, а і вміти на доступному рівні пояснити його іншим студентам. Рівень виконання цієї функції консультантом визначається з урахуванням змін у навчальній успішності його “підшефних”, а також у їхньому ставленні до оволодіння навчальним предметом.

Організаторська функція вимагає від консультанта вмінь оптимальним чином організувати роботу його групи, підтримувати в процесі освітньої взаємодії постійний прямий і зворотний зв'язок з кожним її членом, своєчасно реагувати на будь-які зміни в його поведінці. Зокрема, консультант може прокоментувати зміст домашнього завдання, порекомендувати обрати певний варіант дій для виконання запропонованого завдання або дати поради для організації раціональної роботи з текстом підручника чи іншої навчальної книги, допомогти вибрати додаткову літературу для здійснення самостійної роботи тощо. Важливо відзначити, що консультант може працювати зі студентами своєї групи і на аудиторних заняттях, і в позааудиторний час.

Контрольно-коригувальна функція вимагає, щоб консультант був здатним до здійснення постійного контролю змін у знаннях та вміннях членів своєї групи. Такий контроль може реалізовуватися в різних формах: попередня перевірка виконаної домашньої роботи, коментування усної відповіді, рецензування написаних членами його навчальної групи творів тощо.

Важливо відзначити, що контроль, який здійснює консультант, має подвійний характер. З одного боку, консультант реалізує простий контроль, тобто перевіряє сам факт виконання членами його групи запропонованого їм завдання. З іншого боку, передбачається, що консультант водночас забезпечує оцінний контроль, який вимагає не тільки зафіксувати наявність результату виконання цього завдання, а й дати відповідну оцінну характеристику цьому результату [1, с. 30–31].

Отримані консультантом дані проведеного контролю дають змогу проаналізувати як навчальні досягнення членів своєї групи, так і результат власної педагогічної діяльності. У свою чергу, це дає йому змогу в разі необхідності вносити певні зміни як у навчальну роботу студентів, так і у свої дії, пов'язані з організацією цієї роботи.

Зрозуміло, що результативність роботи консультанта значною мірою залежить від її правильної організації. Тому викладачам, які використовують у навчальному процесі студентів-консультантів, важливо забезпечити їх спеціальну підготовку до такої роботи. Під час здійснення цієї підготовки педагоги допомагають студентам-консультантам розробити план роботи зі своєї групою та обрати оптимальний режим його реалізації, визначити час для надання консультантам допомоги з боку самого викладача, забезпечити їх методичними рекомендаціями, інструкціями, списками рекомендованої додаткової літератури, критеріями для оцінювання виконання певних завдань та іншими матеріалами, у тому числі в електронній формі, які можуть стати в нагоді для організації навчальної роботи малих груп. Для надання своїй діяльності більш системного характеру кожному консультанту рекомендується завести спеціальний щоденник, у якому треба фіксувати план майбутніх дій, систематично відзначити дати та зміст роботи з членами своєї групи, а також фіксувати поради з боку викладачів та інші потрібні в педагогічній справі матеріали.

Для стимулювання добре встигаючих студентів до виконання ролі консультанта та виявлення ними сумлінного ставлення до здійснення кон-

сультування рекомендується обговорити можливі варіанти заохочення, у тому числі можливість нарахування їм певної суми додаткових балів. Як уже зазначалося, оцінювання роботи консультантів проводиться шляхом колективного обговорення у студентській групі, причому, у першу чергу, слово надавалося членам їх “підшефних груп”, адже їх оцінки роботи консультанта будуть вирішальними під час підбиття загальних підсумків.

Висновки. Висвітлений досвід роботи студентів-консультантів можна творчо використовувати в будь-якій студентській аудиторії. Однак вважаємо, що першочерговий інтерес цей досвід має для викладачів педагогічних навчальних закладів, тому що їхні студенти стануть у майбутньому вчителями шкіл та викладачами ВНЗ.

Організація роботи консультантів у таких групах сприяє не тільки підвищенню навчальної успішності студентів, а й набуттю ними практичного досвіду педагогічної роботи з іншими людьми. Консультування вимагає від його організатора вияву знань і вмінь з певного навчального предмета, а також педагогічних здібностей і навичок.

Зрозуміло, що консультування, яке здійснюється студентом, не може замінити повністю аналогічної роботи викладача як дипломованого фахівця. Отже, його треба використовувати як додатковий вид педагогічного консультування, що доповнює, а не замінює процес консультування кваліфікованими педагогами вищої школи.

Література

1. Виноградова М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников / М.Д. Виноградова, И.Б. Первин. – М. : Просвещение, 1977. – 158 с.
2. Григорович Л.А. Педагогика и психология / Л.А. Григорович, Т.Д. Марциновская. – М. : Гардарики, 2004. – 475 с.
3. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе / И.М. Чередов. – М. : Педагогика, 1987. – 150 с.

СУЛЕЙМАНОВА В.Р.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В течение последних десятилетий благодаря расширению профессиональных контактов, более свободному обмену информацией, распространению и относительной доступности научной и учебно-методической литературы, издаваемой за рубежом, стало возможным взаимное обогащение специалистов разных стран, разностороннее и систематическое общение на международном уровне. Знание иностранных языков позволяет устанавливать образовательные, культурные и профессиональные контакты. Для того, чтобы влиться в единое социокультурное пространство, требуются специалисты, владеющие иностранными языками.

Особенно важно владение английским языком – языком международного общения. Основная научная литература является англоязычной, общение специалистов в различных формах осуществляется, в основном, на

английском языке, пользование компьютером, в частности Интернетом, невозможно без знания данного языка.

Вопросами эффективного обучения иностранным языкам и иноязычному общению занимались такие известные ученые, как: В.А. Бухбиндер, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, О.Б. Тарнопольский, П.Я. Гальперин, которые разрабатывали вопросы формирования у студентов англоязычной профессиональной компетентности; Н.В. Елухина, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, которые рассматривали проблемы содержания материала для обучения; Т.М. Еналиева, Г.А. Китайгородская, Я.М. Колкер, Е.С. Устинова исследовали вопрос подбора посильных и интересных заданий на разных этапах занятия; В.М. Плахотник, Р.Ю. Мартынова занимались построением учебника по английскому языку и альтернативными методами изучения языка. Практическими вопросами преподавания английского языка также занимались зарубежные исследователи: В.М. Риверс, М.С. Темперли, Дж. Хармер и др. Были определены некоторые методологические особенности обучения иностранному языку, однако на практике все еще остались нерешенные проблемы.

Несмотря на необходимость знания английского языка специалистами различных сфер деятельности и понимание его значимости, выпускники технических вузов недостаточно хорошо им владеют. Причин, объясняющих это явление, много, поскольку при изучении иностранного языка возникает ряд проблем, без решения которых невозможно эффективное обучение англоязычному общению.

Цель статьи – проанализировать проблемы обучения общению на английском языке студентов технического вуза.

Для достижения цели нам необходимо рассмотреть формы и средства общения; выделить проблемы, возникающие при изучении английского языка, и их влияние на эффективность общения; проанализировать состояние проблемы в техническом вузе.

Прежде всего, рассмотрим формы общения, которые необходимо развивать у студентов в ходе учебной деятельности. Англоязычное общение может осуществляться в устной и письменной формах. Для устного общения характерны два средства – говорение и аудирование, для письменного – чтение и письмо.

Кроме того, речь идет о способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение и понимание иноязычных текстов, письмо), то есть о формировании коммуникативной компетентности, которая является основной и ведущей целью обучения. Наибольшие трудности при иноязычном общении человек испытывает, воспринимая речь на слух. Устное общение, роль которого в настоящее время стала особенно значительной, невозможно без понимания речи собеседника, поскольку в процессе речевого взаимодействия каждый выступает как в роли говорящего, так и в роли слушающего [2, с. 101]. Но какому из средств общения следует отдать предпочтение при обучении студентов технических специальностей? Сле-

дует ли в равной степени развивать все четыре средства общения или какое-то из них должно доминировать?

Основным методом обучения иностранному языку, как в школе, так и в вузе, остается грамматико-тематический: тема, к ней лексика и соответствующий грамматический материал, поскольку проверка качества обучения проводится посредством письменных заданий для проверки знаний [4, с. 15]. Однако владение письменной речью не значит владение устной. Кроме того, студенту приходится зазубривать многочисленные слова и фразы с тем, чтобы позже применить их в своей речи, но в отсутствии практического применения эти фразы и слова быстро забываются и превращаются в напрасную трату времени. Осознав это, студент отказывается выполнять подобные задания, считая, что лучше уделить больше времени подготовке к занятиям по дисциплинам профессиональной направленности. Как следствие – снижение мотивации к изучению английского языка в целом и общению на нем в частности. Такое снижение мотивации подкрепляется еще и слабыми знаниями языка (неумением выражать свои мысли на иностранном языке, ограниченным запасом слов, незнанием грамматических структур), поскольку многие студенты технических специальностей не уделяли должного внимания этому предмету в школе, а в вузе данный предмет воспринимается как необязательный, а следовательно, формируется неправильное отношение к нему. Проведенный нами опрос 66 студентов инженерно-педагогического университета подтвердил несостоятельность применяемых методов обучения развить навыки англоязычного общения. К примеру, наибольшие трудности 31% студентов испытывает при восприятии речи на слух, по 33% при говорении и письме и лишь 3% – при чтении. В то же время 55% студентов чувствуют себя наиболее уверенно при чтении, 24% – при письме, 15% – при говорении и только 6% – при аудировании. Изучая иностранный язык в вузе, студенты продолжают применять методы, которые им прививались в школе как наиболее эффективные для овладения языком: 37% выбрали многократное повторение (то есть зубрежку), 27% – прописывание, 18% – повторение слов, 15% – использование в речи, 3% – прослушивание. Кроме того, у студентов не сформированы навыки самостоятельной работы. Известно, что если не заниматься вне занятий, успех изучения будет минимальным. Следовательно, задачей преподавателя является развивать и поддерживать интерес к самостоятельному изучению языка и мотивацию к англоязычному общению.

Изучение небольшого количества тем и грамматики не развивает речевые и слуховые навыки настолько, чтобы можно было считать их достаточными для общения и понимания речи носителей языка [4, с. 19]. Для письменного общения посредством современных компьютерных технологий (сети Интернет) этого тоже недостаточно.

Ввиду отсутствия базы, то есть достаточного уровня владения языковыми и речевыми умениями, что предполагает умение студентов понимать и выражать мысли средствами иностранного языка в ситуациях бытовой и профессиональной коммуникации, а также умение участвовать в элемента-

рном общении и владение речевым этикетом, не сформирована профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность. Базу необходимо создавать в процессе формирования умений и навыков иноязычного аудирования и говорения (устной речи), чтения и письма, владение которыми необходимо студентам в профессиональных, учебных и личных целях.

Кроме прочего, трудности при обучении англоязычному общению вызывает разница между произношением слова и его написанием в английском языке. Не имея достаточной практики, студент не узнает слов, когда слышит их, или пишет слово так, как он его слышит. Из опрошенных нами студентов, при прослушивании аудио и общении с преподавателем 45% студентов понимают 50–70% услышанного, 21% – понимает 30–50%, 31% – понимает 1–30%, 3% – понимает более 70% информации.

Малая речевая практика студентов технического вуза не позволяет формировать интуитивное понимание внутренних закономерностей языка, речи и способности общаться на этом языке. На наш взгляд, одним из способов решения этой проблемы является внедрение в процесс обучения иностранным языкам новых телекоммуникационных технологий, которые будут предоставлять реальную возможность общения с носителями иностранного языка. Интернет обладает всеми необходимыми для этого ресурсами.

У студентов не сформирована постоянная готовность и настроенность на информативное восприятие чужого языка, то есть умение восприятия речи на слух. Чтобы решить эту проблему, необходимы задания, которые основаны на спонтанности. Для выполнения подобных упражнений, память должна хранить определенный набор слов и грамматики, чтобы извлечь необходимое в нужную минуту [4, с. 21, 45]. Это поможет развить готовность включения в ситуацию реального общения.

Не стоит забывать, что общение – это всегда взаимодействие с другими людьми. Его целью и результатом является интерпретация информации, а мотив общения может появиться лишь тогда, когда возникнет потребность в подлинном общении. Навыки общения формируются и развиваются при осуществлении коммуникативной деятельности, деятельности общения, погружения в ситуации общения.

Каждое высказывание должно быть мотивировано. В тех случаях, когда нет реальной потребности что-то сказать, учащийся ставится в “предлагаемые обстоятельства” и играет роль [1, с. 43]. Между тем 12% опрошенных студентов выделяют возможность поездок в англоязычные страны как фактор, позитивно влияющий на желание общаться на английском языке. По 27% выделяют профессиональную деятельность и личные мотивы, а 22% – любовь к языку. Причем студентов интересуют не только темы, касающиеся профессионального общения, но и широкий спектр других познавательных, развлекательных, краеведческих тем: компьютерные технологии, музыка, фильмы, страна изучаемого языка, путешествия, профессии, бизнес, экономика, жизнь студентов за рубежом, промышленность, спорт, культура разных стран, повседневное общение, особенности речи (современная лексика) и

многие другие. Это подтверждает стремление молодых людей к получению знаний, открытость к экспериментам и готовность учиться.

Активизация процесса погружения в речь и его интенсификация возможны только на основе общения. При его отсутствии частично компенсировать этот недостаток можно путем частых встреч с речью носителей языка в записи [4, с. 64]. Отсутствие среды, пользующейся иностранным языком, не только не способствует развитию речи, но и сдерживает ее становление, стремясь ограничить зарождающуюся речь рамками известного, правильного и ранее заученного [3, с. 9]. Позитивное влияние на эффективность развития навыков общения оказало бы осуществление всех дополнительных пояснений и уточнений без использования родного языка. Но безпереводная система требует больших затрат времени на осознание материала, а учитывая недостаток времени, выделяемого на изучение иностранного языка в технических вузах, это крайне трудно осуществить. Понимание обеспечит более быстрое развитие умения говорить на этом языке.

Отметим также боязнь студентов говорить на английском языке. Это обусловлено тем, что студенты делают ошибки в своей речи. Данный факт воспринимается студентами крайне негативно, так как еще в школе им прививали мнение, что ошибки означают непонимание, слабые знания, низкую оценку, а следовательно, культивировали негативную мотивацию и нежелание общаться на иностранном языке. Наш опрос показал, что 73% студентов боятся сделать ошибки в речи и письме. Причиной этого большинство студентов называет слабое знание языка и вероятность получения низкой оценки (баллов). Таким образом, студенты ориентированы не на формирование и развитие навыков общения, а на оценку. Преподавателю технического вуза следует учесть этот факт и исправлять ошибки студентов так, чтобы не прерывать основной речевой поток и указывать на недостатки в основном при письменном общении, когда студент имеет возможность повторно обратиться к ошибке и проанализировать её. Ошибки – неотъемлемая составляющая развития умения самостоятельно выражать мысли.

Основная задача преподавателя – сделать даже самый сложный материал простым и доступным, избегая по возможности зубрежки, развивая логику и понимание чужого языка, ведь они должны быть целью обучения. При любом способе обучения важно не заучивание слов или темы, а развитие уровня мышления на иностранном языке с помощью этих слов и темы [4, с. 104]. Остается нерешенной проблема нехватки современных учебных и методических пособий для студентов технических вузов.

Можно сделать вывод, что в обучении студентов технических вузов англоязычному общению нет стремления к развитию и становлению устной речи, хотя именно она является основой общения между людьми и мотивации к общению. Преподаватели стремятся скорее развить навыки чтения, письма на иностранном языке. Встречаются случаи, когда студент довольно хорошо владеет грамматическим материалом, но абсолютно не умеет самостоятельно связать слова в предложении. Так, по результатам нашего опроса, 45% студентов оценивают свои знания по грамматике английского языка как удовлетворительные, 15% считают, что знают грамма-

тику хорошо, 40% осознают, что их знания неудовлетворительны, ни один студент не оценил свои знания как отличные. При этом 40% студентов уверены, что понимают 50–70% прочитанного текста; 21% считают, что понимают 30–50% текста; 18% – осознают, что понимают лишь 1–30%, а 21% утверждают, что понимают более 70% текста на английском языке. Студенты технических специальностей признаются, что им нелегко выражать свои мысли на английском языке (58%), 24% с трудом могут это сделать, 12% уверены, что выразить мысли на иностранном языке им очень трудно, 3% считают, что это невозможно, и только 3% достаточно легко выражают свои мысли.

Выводы. Итак, на наш взгляд, следует пытаться в равной степени развить все средства общения, при этом учитывая индивидуальные особенности студентов. Материал для обучения англоязычному общению студентов неязыкового вуза должен быть тщательно отобран с учетом специфики вуза, специальности студента, начального уровня владения языком, условий и целей обучения. При отборе материала, главным является специфика обучающегося, то есть студента, а именно его профессиональные потребности. Исходя из этого, и материалы, и методология, используемые преподавателями, должны соответствовать возрасту, запросам обучающегося, по возможности приближаясь к аутентичному использованию речи в реальной жизни.

Литература

1. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М. : Академия, 2001. – 264 с.
2. Кузнецова Г.П. Обучение профессиональному общению в техническом вузе / Г.П. Кузнецова, В.П. Веретенникова, Н.В. Чугунова // Наукові праці ОНАЗ ім. О.С. Попова. – 2007. – № 1. – С. 101–103.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособ. для учителей / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Синельников А.П. Психология обучения иностранным языкам / А.П. Синельников. – Х. : Основа, 2009. – 128 с.

СУЩЕНКО Л.О.

ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Соціально-економічні зміни в Україні, переорієнтація на розвиток людини, її особистісні якості та культурні цінності детермінують нагальну потребу кардинального оновлення системи освіти, перегляд основних концептуальних положень навчально-виховного процесу у вищій школі. Реалії сучасності вимагають не лише високого рівня теоретичної підготовки, а й формування особистості майбутнього фахівця, його культурного потенціалу, готовності до саморозвитку та самонавчання.

Однак, як засвідчило вивчення наукових джерел, у більшості випускників вищих навчальних закладів сформована, насамперед, орієнтація на постійну зовнішню допомогу, позиція споживача, якому не обов'язково докладати власних зусиль для вирішення пізнавальних завдань. Безумовно, з такою орієнтацією фахівцеві дуже важко саморозвивати нову установку, що

передбачає особисту відповідальність за результати своєї діяльності, необхідність передусім самостійно докладати зусилля для подолання життєвих труднощів. Отже, зі вступом до вищого навчального закладу або після його закінчення процес пошуку індивідом свого місця в соціальній та професійній структурі суспільства не завершується, він лише видозмінюється.

На зміну традиційному реформуванню освіти, що полягало в пошуку найбільш мобільних елементів дидактичної системи, вдосконаленні навчальних планів і програм, модернізації підручників, приходять усвідомлення важливості переорієнтації базових принципів та основних позицій професійної підготовки майбутніх фахівців. Пропонуються нові концепції педагогічної освіти, актуалізується проблема життєвого визнання пріоритету особистості з притаманними їй розумовими та фізичними здібностями, потребами, ідеалами тощо. Найважливішою в цих підходах є вимога позбутися установки на абсолютизацію засвоєння знань – коли все інше, начебто другорядне, оголошується несуттєвим. Позбутися такого підходу можна за умови впровадження індивідуалізованого навчання.

Відсутність комплексних досліджень, які б ґрунтувалися на фундаментальних теоретичних розробках, призводить до полярних оцінок процесу індивідуалізації навчання. Аналіз наукових джерел засвідчує, що особистісні якості індивіда започатковуються ще в дошкільних закладах освіти, школах різних рівнів та типів і вимагають відповідного педагогічного процесу для максимального забезпечення індивідуального розвитку особистості на основі природовідповідності.

Бажання пізнати світ – це природне бажання дитини, яке, на жаль, іноді легко і швидко “знешкоджується”, нівелюється неприродними, штучними умовами організації навчальної діяльності, зручної для вчителя, який професійно не підготовлений і не здатний враховувати потреби учня. Саме тоді, коли школяр почуватиметься захищеним від страху перед оцінкою, коли за ним буде узаконено право на оптимальний рівень діяльності, а вчитель сприйматиметься не як контролер і наглядач, значно увиразняться виховні ефекти.

Серед головних засобів реалізації індивідуалізованого навчання вагоме місце посідає самостійна навчально-пізнавальна діяльність. Її питома вага в більшості навчальних закладів України становить до 40% часу, передбаченого на вивчення різних дисциплін. Нагальне завдання, яке важливо вирішувати для забезпечення неперервності освіти й формування творчої особистості спеціаліста, – навчити студента (учня) вчитися, самостійно набувати знання, розвивати індивідуальні якості протягом усього життя.

Фахівцями звертається серйозна увага на більш чітку організацію самостійної пізнавальної діяльності (далі – СПД), що сприяє ефективному використанню часу, призначеного для самоосвіти. Йдеться не тільки про самостійну навчальну діяльність студентів, а й інформаційно-методичне забезпечення, комп'ютерну підтримку навчального процесу. Технічні можливості ВНЗ, комп'ютерна мережа в домашніх умовах значно розширю-

ють можливості самостійної навчальної роботи студентів усіх форм навчання – денної, заочної, вечірньої та дистанційної.

Однак, незважаючи на низку публікацій, присвячених різним аспектам самостійної навчальної роботи студентів, у навчальних закладах цьому системоутворювальному дидактичному чиннику приділяється недостатньо уваги. Загальний рівень розвитку навичок самостійної пізнавальної діяльності випускників невисокий: більшість з них не вміють планувати свою інтелектуальну діяльність, виділяти з опанованого матеріалу головне, недостатньо володіють уміннями роботи з каталогами, картотеками й довідковою літературою.

Для ефективного функціонування системи неперервної освіти важливо сформулювати потребу й забезпечити можливості СПД, індивідуалізацію навчання не лише студентів та учнів, а й дорослих. Це сприятиме забезпеченню професійного становлення, підвищення кваліфікації чи можливої перекваліфікації. Важливим є також формування установок на розвиток пізнавальної діяльності суб'єктів учіння, їх інтересу до навчання, формування вмінь і навичок СПД, здійснення самооцінки та самоконтролю, створення умов для такої діяльності й організаційних можливостей управління навчально-виховним процесом. Головним результатом має стати орієнтація навчального процесу на студента, розвиток його своєрідності й неповторності, створення умов для формування творчої ініціативи, педагогічної сміливості та самостійності.

На особливому значенні самостійної роботи у процесі навчання наголошував ще Я.А. Коменський. На глибоке переконання педагога, “альфою й омегою” дидактики має стати пошук та відкриття способу, коли б “учителі менше навчали, а учні більше б учились”. К.Д. Ушинський вважав самостійну навчально-пізнавальну діяльність єдиною міцною основою будь-якого плідного навчання.

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти нагромаджено значний досвід, який може стати основою вдосконалення СПД майбутніх фахівців:

– визначено домінуючі імперативи нової стратегії професійної підготовки фахівців з позицій нової філософії освіти (В.П. Андрущенко, О.В. Глузман, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.О. Кудін, В.І. Луговий та ін.), неперервності освіти (А.М. Алексюк, С.У. Гончаренко, О.А. Дубасенюк, В.П. Зінченко, В.С. Ледньов, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва та ін.);

– розглянуто дидактичні основи активізації самостійної навчальної діяльності студентів (В.М. Вергасов, А.А. Кирсанов, М.М. Скаткін, Т.І. Шамова, Г.І. Щукіна та ін.);

– здійснено аналіз різних аспектів формування пізнавальної самостійності учнів загальноосвітніх навчальних закладів (О.Я. Савченко, Н.І. Дідусь, П.І. Підкасистий та ін.), шляхів підвищення ефективності навчання (А.М. Алексюк, Є.С. Барбіна, В.І. Бондар, В.А. Козаков, О.Г. Кучерявий, О.М. Пехота, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва та ін.), дослідження впливів самостійної роботи на процес пізнання (В.К. Буряк, В.М. Вергасов, Б.П. Єсіпов, О.Г. Мороз, Р.А. Нізамов, М.Д. Нікандров та ін.);

– обґрунтовано окремі аспекти організації самостійної роботи студентів навчальних закладів різних рівнів акредитації, зокрема при викладанні деяких навчальних предметів (Г.Є. Гнітецька, Л.В. Жарова, Н.С. Журавська, С.Г. Заскалета, Л.І. Лутченко, В.В. Луценко, Н.Г. Сидорчук, М.І. Сичова, В.М. Хрипун, І.А. Шайдур та ін.);

– здійснено історико-педагогічний аналіз проблеми використання самостійної пізнавальної діяльності як засобу активізації навчального процесу (Н.М. Дем'яненко, В.К. Майборода, Л.О. Хомич);

– здійснено порівняльний аналіз організації самостійної пізнавальної діяльності (Л.П. Пуховська, Т.С. Кошманова, М.П. Лещенко, Н.М. Авшенюк).

Мета статті – розглянути основні шляхи організації самостійної пізнавальної діяльності студентів за рахунок побудови й проведення занять за принципом проблемності, науковості, професійного спрямування та здійснення системного контролю.

Зростання розриву між обсягом знань, призначених для вивчення, й можливістю їх засвоєння, може бути подоланий, головним чином, шляхом розвитку розумових здібностей студентів, формування в них здатності самим регулювати процес засвоєння нових знань і підвищення ефективності навчання. Самостійність у навчальній діяльності зумовлена структурою планів вищих навчальних закладів, у яких значна частина навчального часу виділена на самостійну роботу студентів.

При обмеженні навчального аудиторного часу, а також з урахуванням психологічних особливостей студента й обов'язкової умови інтенсивності вивчення фахових дисциплін для оволодіння професійними вміннями та навичками виникає необхідність навчати студентів самостійно працювати. Суперечність між рівнем знань студентів і їх умінням повноцінно використовувати їх у своїй професійній діяльності можна вирішити, використовуючи сучасні педагогічні технології, що створюють пріоритетні умови для самостійної пізнавальної діяльності й дають змогу значно підвищити ефективність навчального процесу.

Тому одним із головних резервів удосконалення навчального процесу у ВНЗ є ширше використання творчого потенціалу студентів, упровадження методів і форм навчання, які передбачають активну самостійну роботу [3]. Саме самостійна робота студентів повинна стати однією з важливих складових навчального процесу, оскільки вона має ряд цілей, серед яких слід виділити:

– виховні – прищеплення самостійності як риси особистості й стереотипу пізнання, тобто потреби до поповнення та оновлення своїх знань;

– навчальні – набуття вмінь і практичних навичок техніки самостійної роботи, вміння приймати рішення, формувати конкретні завдання залежно від загального напрямку діяльності, вміння визначати методи й засоби розв'язання проблем;

– освітні – здобування студентами загальноосвітніх, професійних умінь, знань та навичок [4].

Найбільш важливими є питання організації, управління та контролю за самостійною роботою студентів. Відомо, що саме самостійна робота сприяє максимальному виявленню потенціалу студента, формує вміння й навички використання та переробки інформації.

Студенти, які не володіють навичками самостійної підготовки, переважно не встигають відібрати головне в дисципліні, перестають її розуміти, втрачають упевненість у собі, у своїх можливостях. Саме в цьому часто полягає основна причина низького рівня знань багатьох студентів і втрати ними інтересу до навчання й обраної спеціальності.

Отже, формування майбутнього фахівця має полягати в тому, щоб максимально сприяти розвитку в студентів творчої ініціативи, вихованню потреби в самоосвіті, спрямованості на підвищення рівня своєї теоретичної підготовки, вдосконалення вмінь і навичок самостійної роботи.

Вищесказане свідчить про те, що підготовка студентів до самоосвіти вже з перших днів навчання у ВНЗ є актуальною соціально-педагогічною проблемою, від вирішення якої багато в чому буде залежати ефективність майбутньої діяльності спеціалістів.

Організація самостійної роботи студентів є динамічним процесом, у якому ядром є самостійна діяльність майбутнього фахівця, управління викладача та створення відповідних відносин між ними [5].

У науковій літературі виділяють чотири види самостійної роботи:

1. За зразком, який використовує відомий спосіб розв'язання теоретичних і практичних завдань для аналогічних ситуацій та сприяє розвитку репродуктивної навчально-пізнавальної діяльності. Такий вид самостійної роботи можна розглядати лише як основу пізнавальної самостійності.

2. Модифікація й використання відомого способу розв'язання завдань у незвичайній ситуації. У цьому випадку застосовуються способи продуктивності з перетворення й узагальнення теоретичних і практичних знань, які сприяють розвитку практичного мислення. Пізнавальна самостійність у цьому випадку набуває практичної спрямованості.

3. Використання декількох можливих способів розв'язання завдань, уміння їх комбінувати в пошуках оптимального варіанта для тієї чи іншої ситуації. Можливості для розвитку такого рівня самостійності створюються в умовах організації частково-пошукової навчально-пізнавальної діяльності, яка формує творче мислення.

4. Вивчення теоретичних знань як інструмента наукового пізнання, який пропонує включення студента в професійну науково-дослідну діяльність.

До основних видів самостійної роботи студентів, які використовуються у ВНЗ, доцільно віднести:

- доповіді й виступи на семінарах і конференціях;
- виконання науково-дослідних завдань як вищої форми самостійної роботи;
- роботу в предметних гуртках та клубах за інтересами;
- виконання ІНДЗ;

- роботу з навчальними й контролюючими програмами на комп'ютері;
- виконання практичних та лабораторних робіт;
- виконання окремих завдань на лекційних і семінарських заняттях;
- індивідуальну роботу з навчальною та методичною літературою;
- участь в олімпіадах, студентських конференціях;
- узагальнення матеріалу під час підготовки до іспиту.

У реформі вищої школи основний акцент ставиться на підвищення результативності та якості засвоєних студентами знань. Для того, щоб фундаментальні дисципліни могли бути джерелом інформації зі спеціальності, сприяли вдосконаленню майстерності, були засобом задоволення професійних потреб, необхідно максимально інтенсифікувати навчальний процес і підвищити ефективність вивчення фундаментальних дисциплін майбутніх спеціалістів не лише на заняттях, а й у позааудиторний час, тобто в результаті самостійної роботи [5].

Практика показує: якщо перші два-три тижні семестру студент не розпочинає самостійне вивчення дисциплін, можна припустити, що він не виконає графік, що не буде успіху у вивченні цих дисциплін, а тому немінуча “штурмовщина” наприкінці семестру.

Тому вже з першого семестру навчання студентів у ВНЗ викладачі мають планувати їхню самостійну роботу, де враховувалась би кількість годин, необхідних для підготовки до лекції, практичного, лабораторного чи семінарського заняття, модульного контролю, складався перелік тем, винесених на самостійну роботу. Для більш ефективної організації самостійної роботи студентів і самоконтролю знань, викладачами мають бути розроблені методичні рекомендації до проведення лабораторних робіт, практичних занять, методичні посібники, в яких викладено основний теоретичний матеріал, подано зразки розв'язання певних завдань і вправ до певної теми, включені контрольні запитання для самостійного вивчення. Це дає змогу здійснювати керівництво роботою студента в заданій послідовності та контролювати її.

Передовий педагогічний досвід показує, що вже на першому курсі студенти можуть і повинні бути залучені до всіх видів самостійної роботи. Методичне забезпечення індивідуальної й колективної навчально-пізнавальної діяльності пропонує реалізацію принципу проблемності – від лекцій проблемного характеру до включення проблемних ситуацій у питання модульного контролю та екзаменаційних білетів. Основним призначенням проблемних лекцій є моделювання суперечностей, які становлять основу змісту навчальної дисципліни, залучення студентів до аналізу варіантів вирішення цих суперечностей, яке сприяє формуванню творчого теоретичного мислення [5].

Формуванню самостійності, творчого пошуку сприяють також лабораторні заняття, які передбачають створення й розв'язання екстремальних практичних ситуацій або їх моделей, у процесі яких розвивається професійна інтуїція, вміння орієнтуватись у нестандартних ситуаціях, прогнозу-

вати їх хід, використовуючи завдання різної складності, що забезпечують диференціацію навчально-пізнавальної діяльності.

Не менш важливим шляхом формування самостійності є використання можливостей ігрових форм організації навчально-пізнавальної діяльності, які дають можливість задовольнити потреби студента в спілкуванні й забезпечити досягнення цілей навчання шляхом вирішення навчальних завдань. Ігрові заняття на першому курсі можна організувати у вигляді дидактичних ігор “Тематичне заняття”, “Конференція”, на старших курсах – проведення специфічних вузькоспеціалізованих, професійно спрямованих ігор.

Формуванню в студентів більш високого рівня самостійності сприяє виконання курсового проектування, розширення його зв’язку з усіма видами практики. Здійснення комплексного курсового проекту дає можливість активізувати міжпрофесійне спілкування, здійснити інтеграцію міжпредметних зв’язків у процесі вивчення об’єкта дослідження, співробітництво з багатьма викладачами формує в них принципи індивідуальної та колективної діяльності.

Необхідним компонентом самостійної роботи студентів є самопідготовка до навчальних занять, модульного контролю, практичних занять, яка включає роботу з навчальною та науковою літературою, виконання різноманітних розрахунків, письмових індивідуальних завдань, контрольних запитань, тестових завдань. Це дає можливість прищепити студентам навички організації самостійної роботи з джерелами літературної та комп’ютерної інформації.

Вирішення проблем організації самостійної роботи студентів передбачає чіткий і оперативний контроль за самостійною роботою студентів, який здійснюється систематично [5].

Для визначення рівня готовності студентів до самостійної роботи проведено соціологічне опитування. Запитання в анкеті відображали ставлення студентів до самостійної роботи у ВНЗ, розуміння її змісту, необхідності, готовності.

Першокурсникам спеціальності “Психологія” (II семестр) було запропоновано такі запитання:

1. Чи зацікавлюють Вас заняття з психології?
2. Які фактори впливають на процес організації Вашої самостійної роботи під час занять?
3. Які якості повинні мати студенти для успішної організації самостійної роботи на парах?
4. Чи плануєте Ви самостійну роботу на лекціях, семінарських заняттях?
5. Чи визначають викладачі на початку заняття конкретну мету й завдання?
6. Що спонукає Вас до організації самостійної роботи із зазначеної дисципліни?
7. Чи здійснюєте Ви самоконтроль за організацією власної самостійної роботи?

8. Чи підбивають викладачі конструктивні підсумки після закінчення заняття?

9. Чи визначають і мотивують викладачі критерії успішності засвоєння знань, умінь і навичок на заняттях?

10. Які заходи слід вжити для покращення організації Вашої самостійної роботи на заняттях з психології?

Виявилось, що лише 1/5 студентів розуміють необхідність своєї теоретичної самопідготовки, її значення для загального особистісного розвитку.

Результати анкетування засвідчили, що студенти малопідготовлені до самостійної роботи, не вміють розрахувати час і спланувати самостійну діяльність, на організацію самостійної роботи впливає недостатній рівень знань шкільної програми, невміння спілкуватись на рівні співробітництва, нерозуміння й незнання форм і методів самостійної роботи. До анкетування було залучено 100 студентів, 35% яких вказали на невміння працювати самостійно, 42% вбачають свої проблеми в недостатній шкільній підготовці, і лише 23% здатні на самостійну діяльність.

Сам процес підготовки майбутніх фахівців до організації власної самостійної роботи, за нашим припущенням, має постати як стійка взаємодія професорсько-викладацького складу кафедр і факультетів у виконанні найвагоміших, на наш погляд, компонентів системи професійної діяльності спеціалістів з підготовки студентів до керівництва власною самостійною роботою, яка складається з таких *п'яти* взаємопов'язаних між собою напрямів.

По-перше, це надання майбутнім фахівцям необхідних і достатніх психолого-педагогічних знань про закони фізичного та психічного розвитку особистості, сутність і призначення самостійної роботи, зокрема, знань про основні структурні складові керівництва самостійною роботою: науково обґрунтоване цілепокладання, моделювання, планування, організацію, педагогічний аналіз, корекцію, контроль і стимулювання, технологію діагностування результатів самостійної роботи тощо. Навички самоконтролю та самореалізації.

Ознайомлення студентів із здобутками сучасних експериментаторів і дослідників, новаторів, зокрема тих, хто досліджує методи та форми оптимізації самостійної роботи, з алгоритмами здійснення певних видів самостійної роботи.

Підвищення професійної культури фахівців, розширення кругозору, обізнаності в різних галузях науки, економіки, політики, літератури, мистецтва; залучення студентів до надбань національної та світової культури, ознайомлення із засобами стимулювання їхнього саморозвитку й професійного самовдосконалення.

По-друге, формування й розвиток необхідних умінь та навичок здійснення керівництва власною самостійною роботою: самопроектування предметних ситуацій з метою розвитку особистості як суб'єкта засвоєння предметних знань, підготовки її до успішного самонавчання з урахуванням вікових особливостей.

До таких умінь і навичок студентів ми віднесли: вміння самостійно знаходити, отримувати та використовувати потрібну інформацію, уявляти

процес можливого розвитку педагогічних явищ, екстраполювати, уявно експериментувати, формулювати педагогічні гіпотези, здійснювати ретроспективний аналіз, володіти методами наукового пошуку.

По-третє, розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця:

– самостійності у виборі стилю життєдіяльності та професійної поведінки, наполегливості, толерантності, витримки, сумлінності, стриманості, активності, винахідливості, оптимістичності, натхненності, вміння доводити розпочату справу до кінця;

– розвиток механізмів психіки: саногенного, логічного та вірогіднісного мислення, аналізу, синтезу, рефлексії, пам'яті й уяви, самотності, індивідуальності майбутнього фахівця.

Комунікативні вміння та якості: розвиток уміння знаходити спільну мову, обґрунтовувати, доводити та висловлювати власну думку, визнавати помилки, працювати в колективі, співпрацювати, співтворити.

По-четверте, цілеспрямоване спонукання до набуття майбутніми фахівцями досвіду керівництва власною самостійною роботою:

– залучення студентів до самостійного ознайомлення, спостереження, вивчення технологій і творчого досвіду учителів, майстрів педагогічної праці з проблеми керівництва самостійною роботою;

– творчі пошуки студентів зі створення власного досвіду керівництва самостійною роботою, залучення їх до участі у виставках-лабораторіях педагогічного досвіду, демонстрації сучасних програм розвитку самостійності учнів та обміну інформацією тощо;

– екстраполювання тенденцій, ідей, авторських підходів за умови власної діяльності під час педагогічної практики;

– розвиток уміння переводити набуті теоретичні знання у власне надбання, у практичні дії;

– заохочення сміливості та самостійності студентів у здійсненні професійного керівництва самостійною роботою.

По-п'яте, стимулювання й організація експериментальної та дослідницької діяльності студентів з проблем керівництва власною самостійною роботою [6].

Висновки. Результати досліджень дають можливість стверджувати, що організація самостійної пізнавальної роботи студентів – це постійний процес протягом навчання у ВНЗ, який може бути забезпечений лише цілою системою різноманітних методичних форм, що послідовно підводять студентів до рівня саморегулювання, самоконтролю, активної самостійної роботи.

Отже, запропонований комплекс заходів щодо організації самостійної роботи студентів ВНЗ дає змогу: забезпечити поєднання аудиторної та позааудиторної форм самостійної роботи студентів; диференціювати й індивідуалізувати навчання студентів; забезпечити рівень засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації, здійснення самостійної діяльності в професійній підготовці, повсякденному житті, суспільній роботі.

Варто зазначити, що чітко організована систематична самостійна робота студентів над навчальними предметами і надійний та ефективний контроль

за нею з боку викладачів, самоконтроль з боку студентів дадуть змогу вирішити завдання вищої школи – сформувати в студентів науковий світогляд, систему сучасних професійних знань, а також розвинути творчі здібності.

Література

1. Алексюк А.М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий. – К. : Вища школа, 1993. – 336 с.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження / С.У. Гончаренко // Методичні поради молодим науковцям. – К., 1995. – 45 с.
3. Журавська Л.М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти / Л.М. Журавська // Освіта і управління. – 1999. – № 2. – Т. 3. – С. 105–115.
4. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
5. Крукевич Л. Підходи до вирішення проблеми в організації самостійної роботи в технікумі / Л. Крукевич // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [Голов. ред. Т.І. Сущенко]. – Запоріжжя, 2003. – Вип. 28. – С. 363–369.
6. Парфьонов М.П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / П.М. Петрович. – К., 2006. – 183 с.

ТАРАН І.В.

СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сьогодні перед вищим навчальним закладом стоїть завдання підготовки творчих, відповідальних фахівців, готових до самореалізації та адаптації у нових умовах. Актуальність проблеми полягає в необхідності діяльності, заснованої на сучасних уявленнях про індивідуалізацію, за допомогою якої в системі вищої освіти реалізуються можливості для вибору індивідуального освітнього маршруту студентів. Підготовка студентів має бути спрямована на реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчанні, шанобливе ставлення до особистості студента, створення умов для виявлення та розвитку індивідуальних можливостей і 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.

Проблему особистісно орієнтованого навчання досліджували такі вчені-дослідники (Н. Алексєєв, Є. Бондаревська, Е. Зеєр, М. Кузнецов, В. Серіков, Е. Степанов, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.).

Мета статті – розглянути ефективність навчання студентів з проектування та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів.

Науковці вважають, що педагог має бути орієнтований на особистісні досягнення того, хто навчається. Орієнтація на успіх і особистісні досягнення студентів буде сприяти актуалізації вибору освітнього маршруту, підвищенню актуальності ситуації особистісного розвитку студента й підвищенню самооцінки (І. Батракова, В. Генецінський, Е. Заїр-Бек, В. Караківський, І. Колесникова, М. Поташник, А. Тряпціна та ін.).

Ми розглядаємо освітню програму, з одного боку, як організаційно-управлінське знання. Це дає змогу реалізувати принцип особистісної орієнтації освітнього процесу на визначення умов, які сприяють досягненню

студентами з різними освітніми потребами та можливостями встановленого стандарту освіти [146].

З другого боку, освітня програма визначається як індивідуально-освітній маршрут з урахуванням індивідуальних особливостей студента. Необхідність розгляду процесу індивідуально-освітнього маршруту студента пов'язана з тим, що він створює умови для самовираження особистості при обов'язковому досягненні поставлених цілей навчання.

С. Воробйова визначає, що індивідуально-освітній маршрут має такі специфічні особливості [34]:

1) він спеціально розробляється для конкретного студента як його індивідуальна утворювальна програма;

2) на стадії розробки індивідуально-освітнього маршруту студент виступає:

– як суб'єкт вибору диференційованої освіти, пропонованої освітньою установою;

– як “неформальний замовник” освітнього закладу, в якому проектується для нього освітня програма – індивідуально-освітній маршрут з урахуванням освітніх потреб, пізнавального профілю та інших індивідуальних особливостей;

3) на стадії реалізації студент виступає як суб'єкт здійснення освіти; у цьому випадку особистісно орієнтований освітній процес реалізується як індивідуальний освітній маршрут за умови використання функціональних можливостей педагогічної підтримки.

У ході реалізації індивідуальних освітніх маршрутів із засвоєння навчальних дисциплін “Педагогіка” і “Психологія” ми розробили та запропонували вибірковий курс “Основи особистісно орієнтованого навчання”. Метою курсу є забезпечення цілісної освіти особистості, діяльності вчителя в умовах особистісно орієнтованого підходу в процесі навчання. На першому занятті студентам було запропоновано “Путівник вивчення навчального курсу “Індивідуально орієнтоване навчання” (див. табл.), за допомогою якого студенти ознайомилися з основними темами, їх метою та основними поняттями.

Таблиця

**Путівник вивчення навчального курсу
“Індивідуально орієнтоване навчання”**

Теми	Мета вивчення	Основні поняття
І. Індивідуально орієнтований підхід як сучасна освітня парадигма	<ul style="list-style-type: none"> - визначити основні напрями реалізації гуманістичної парадигми освіти; - створити у студентів цілісне уявлення про особистість; - ознайомити з основними поняттями, принципами та методами індивідуально орієнтованого підходу; - показати роль вчителя в розробці індивідуально орієнтованого змісту освіти 	Гуманістична парадигма освіти, особистість, розвиток, індивідуальність, суб'єкт діяльності, суб'єктивність, індивідуально орієнтований підхід, індивідуальний підхід

2. Індивідуально орієнтовані системи навчання	<ul style="list-style-type: none"> - ознайомити з основними вітчизняними системами індивідуально орієнтованого навчання; - ознайомити з основними зарубіжними індивідуально орієнтованими системами навчання 	Система навчання, особистісно орієнтоване навчання, самовизначення, самореалізація, урок, методи індивідуально орієнтованого навчання
-----------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Продовження табл.

Теми	Мета вивчення	Основні поняття
4. Індивідуальна освітня траєкторія	<ul style="list-style-type: none"> - ознайомити з підходами до індивідуалізації навчання, з поняттями “індивідуальна освітня траєкторія”, “індивідуальний освітній маршрут”; - виявити особливості індивідуально орієнтованого навчання; - ознайомити з технологією проектування індивідуальних освітніх маршрутів учнів; - показати особливості використання знань про психічні процеси, стан і властивості учнів для аналізу поведінки конкретного індивіда та проектування індивідуальних освітніх маршрутів 	Індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальна траєкторія розвитку, індивідуальний освітній маршрут, індивідуалізація навчання, темп навчання, освітній продукт, індивідуально орієнтоване навчання, індивідуальні програми навчання, індивідуальна освітня програма, навчальна діяльність, технологія проектування індивідуальних освітніх маршрутів
5. Індивідуально орієнтований урок	<ul style="list-style-type: none"> - ознайомити з оптимальними формами та методами роботи з учнями залежно від рівня їх знань, вікових та індивідуальних особливостей; - ознайомити з особливостями індивідуально орієнтованого уроку і діяльністю вчителя щодо його підготовки, проведення та аналізу; - показати особливості застосування здобутих знань про індивідуальні особливості учнів при вирішенні психолого-педагогічних завдань і проектуванні індивідуально орієнтованого уроку, враховуючи індивідуально-психологічні особливості 	Індивідуальні особливості, індивідуально орієнтований урок, технологія проектування індивідуально орієнтованого уроку

У процесі роботи над кожною темою студенти описували свої враження та почуття, які виникли в них при вивченні теоретичних питань і виконанні завдань. Вони відзначали труднощі і виділяли головні з досягнутих ними результатів.

Наприкінці вивчення студентам було запропоновано виконати рефлексію власної діяльності стосовно всього матеріалу навчального курсу “Індивідуально орієнтоване навчання”.

До початку вивчення цього курсу студенти були знайомі з поняттями “гуманізація освіти”, “індивідуально орієнтований підхід”, “психолого-педагогічна діагностика”, “індивідуальний освітній маршрут”. Але в студентів у процесі реалізації курсу “Індивідуально орієнтоване навчання” виникали труднощі, які були пов’язані зі зміною ставлення у студентів до своєї позиції в освітньому процесі та, відповідно, ставлення до учня в школі. Дуже активно пройшла дискусія в рамках одного із семінарських занять, при поясненні понять “індивідуально орієнтований зміст освіти”, “особистісні результати навчання”.

Таким чином, основними досягненнями і результатами із засвоєння курсу “Індивідуально орієнтоване навчання” є такі:

- уявлення про основні напрями реалізації гуманістичної парадигми освіти та роль вчителя в розробці змісту й технологій індивідуально орієнтованих систем навчання;

- знання особливостей індивідуально орієнтованого підходу, технології проектування індивідуальних освітніх маршрутів учнів і особливостей індивідуально орієнтованого уроку та діяльності вчителя з його підготовки, проведення й аналізу;

- уміння проводити комплексну психолого-педагогічну діагностику особистісних особливостей учнів, аналізувати, синтезувати й узагальнювати її результати та використовувати отримані дані для проектування індивідуальних освітніх маршрутів; визначати оптимальні форми й методи роботи з учнями з урахуванням їх індивідуальних особливостей; визначати фактори розвитку особистості та шляхи її подальшого розвитку.

Таким чином, запропонована технологія проектування реалізації індивідуальних освітніх маршрутів студентів включає такі етапи:

- цільовий;
- мотиваційний;
- проектувальний;
- технологічний;
- результативний.

При цьому проводилися комплексна психолого-педагогічна діагностика, корекція і рефлексія. Залучаючи студентів у процес проектування та реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів з вивчення ними навчальних дисциплін, ми враховували особливості розвитку показників їх мотиваційної, інтелектуальної, емоційної, вольової, предметно-практичної сфер і відстежувати динаміку їх професійно-особистісного розвитку. Знання індивідуальних особливостей учнів давало змогу надавати допомогу кожному студентові в разі виникнення в нього труднощів з вивченням навчального курсу, конкретних тем, теоретичних питань або з виконанням завдань.

Обов’язковим при проектуванні та реалізації технології проектування індивідуальних освітніх маршрутів було створення довірчих відносин

між студентами в групі, а також між викладачем і кожним студентом, оскільки тільки атмосфера співробітництва і взаєморозуміння дає змогу здійснити зворотний зв'язок і залучити учнів у процес розвитку своєї особистості та формування індивідуального стилю діяльності. Ця умова виконувалася нами протягом усієї педагогічної взаємодії зі студентами.

Важливим моментом при залученні студентів у процес проектування індивідуальних освітніх маршрутів було усвідомлення майбутнім учителем необхідності професійно-особистісного саморозвитку. На аудиторних заняттях і в ході індивідуальних бесід і консультацій зі студентами аналізувалися їх погляди з психолого-педагогічних проблем майбутньої професії. Про рівень усвідомлення студентами необхідності професійно-особистісного саморозвитку ми могли судити за їх ставленням до навчальної діяльності, проявами активності на заняттях, допитливістю, ініціативністю, відповідальністю, інтересом до нового, до самопізнання.

Однією з головних умов при проектуванні індивідуальних освітніх маршрутів студентів є попереднє освоєння індивідуально орієнтованої освітньої технології та особливостей її реалізації, вивчення теорії проектування освітніх процесів, закономірностей, принципів і стратегій проектування, а також технології навчання студентів ВНЗ проектуванню освітніх процесів.

З метою забезпечення ефективної роботи з проектування та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів студентів з ними проводилася попередня робота з ознайомлення та освоєння основних етапів технології проектування індивідуальних освітніх маршрутів.

Основним напрямом роботи зі студентами з вивчення психолого-педагогічних дисциплін було індивідуально орієнтоване навчання. Це передбачало наявність можливості для кожного студента і викладача включати у свою діяльність особистісний зміст і формувати свою позицію.

У ході реалізації спроектованих індивідуальних освітніх маршрутів студентів за допомогою методик комплексної психолого-педагогічної діагностики проглядалися зміни в професійно-особистісному розвитку учнів.

Таким чином, студенти були активними учасниками процесу проектування та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів, й при цьому постійно відстежувалася динаміка професійно-особистісного розвитку студентів і їх досягнень у вивченні навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Висновки. Отже, у статті розглянуто ефективність навчання студентів з проектування та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів. У процесі проектування індивідуальних освітніх маршрутів відбувається цілеспрямоване навчання студентів прийомів і форм самостійної роботи. Це визначає необхідність підготовки студентів, орієнтованої на особистість, до засвоєння основних етапів технології проектування індивідуальних освітніх маршрутів.

Література

1. Тряпицина А.П. Теория проектирования образовательных программ / А.П. Тряпицина // Петербургская школа. – СПб., 1994. – С. 79–90.
2. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.В. Воробьева. – СПб., 1999. – 53 с.

3. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–41.

4. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 28 с.

УСТИНОВА В.О.

СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

Актуальність теми дослідження зумовлена декількома причинами. По-перше, вища школа України у своєму розвитку орієнтується на якісну підготовку фахівця, яка б відповідала змінам, що відбуваються на сучасному ринку праці. Сьогодні одним із головних завдань сучасних ВНЗ є підготовка компетентного, конкурентноспроможного спеціаліста, здатного самостійно та творчо вирішувати професійні питання, здобувати нові знання, необхідні в професійній діяльності.

По-друге, Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. В ній передбачено, перш за все, підготувати майбутнього фахівця, який був би здатним якісно застосувати набуті в період навчання знання протягом усього життя, а це можливо лише за умови забезпечення якісної освіти на етапі її здобуття.

По-третє, розробка спеціальних підходів до структурування навчання у ВНЗ, що забезпечує його особистісну спрямованість, є актуальною проблемою сучасної освіти. Особливо це стосується педагогічних вищих закладів, тому що вирішення цієї проблеми пов'язане з такими важливими питаннями, як професійна підготовка майбутнього вчителя, оволодіння ним сучасними педагогічними технологіями, здатність виконувати роль суб'єкта професійної діяльності тощо.

Мета статті – окреслити головні питання стосовно структурування змісту гуманітарних дисциплін у процесі фахової підготовки студентів педагогічних ВНЗ.

Аналіз наукової літератури показує, що аспекти професійної підготовки та складники професійної освіти розкриваються в дослідженнях О. Алексюка, В. Андрущенко, Г. Балла, В. Безпалька, В. Галузинського, М. Євтуха, Н. Ничкало та ін. Обґрунтування сучасних вимог до професійної підготовки студентів здійснили В. Бондар, В. Буряк, В. Лозова, О. Пехота, С. Сисоєва та ін. Проблему аналізу та розвитку професійної компетентності сучасного фахівця та її складових розробляють такі науковці, як С. Гончаренко, І. Зимня, І. Зязюн, Т. Іванова, Н. Коломінський, К. Корсак, А. Маркова, Н. Ничкало, Дж. Равен, В. Хутмакер, А. Хуторської, С. Шишов та ін. Питанням особистісно орієнтованого навчання присвячено праці Г. Балла, І. Бега, В. Давидова, М. Євтуха, М. Кларина, О. Леонтєва, С. Максименка, В. Рибалки, К. Роджерса, В. Серікова, П. Сікорського, І. Якиманської та ін. Проблеми гуманізації та гуманітаризації сучасної освіти розг-

лядаються в багатьох наукових працях педагогів і психологів (Дж. Браун, Ш. Бюлер, Л. Виготський, Т. Грінінг, М. Євтух, А. Келле, А. Маслоу, Ж. Піаже, К. Роджерс, Т. Слепова, В. Ханенко та ін.). Так, М. Євтух визначає гуманістичну освіту як таку, “що сприяє інтелектуальному розвитку людини, досягненню високого рівня компетентності в ім’я особистої та суспільної емансипації. Ця освіта спрямована не лише на здобуття конкретної професії, керівною її ідеєю є розвиток творчої, критично мислячої особистості в умовах існування світу, який постійно змінюється” [2, с. 72].

У Законах України “Про освіту” (1996), “Про вищу освіту” (2002), Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ ст.), у програмних документах Міністерства освіти і науки України – “Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа)” (1996), “Концептуальні засади демократизації та реформування освіти України” (1997) особливу увагу приділено процесу гуманітаризації освіти, тобто такому процесу, який спрямований на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти й таким чином на формування особистої зрілості тих, хто навчається.

Отже, гуманітаризація та демократизація освіти, пріоритетність загальнолюдських цінностей, створення умов для повної реалізації всебічного розвитку кожної людини – основні напрями розбудови освіти в Україні. Відповідно до модернізації змісту освіти загальною завданнями професійної освіти є: підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, який не тільки добре володіє своєю професією, а й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Загальновідомо, загальна й професійна освіта, що історично склалися, зазвичай підпорядковуються предметно-змістовному принципу й відтворюють лише один із процесів розвитку науки – диференціацію наукових напрямів. Сьогодні, наприклад, за даними ЮНЕСКО, у світі існує 2200 наукових дисциплін, з яких близько 200 присвячено людині у всіх її іпостасях. Диференціація наукових галузей призводить і до значної дисгармонії в ієрархії цілей вченого, підвищення статусу технократичних і зниження статусу гуманістичних цілей, що, у свою чергу, спричинює втрату гуманістичної осмисленості існування науки. Але в розвитку науки ці процеси великою мірою компенсуються синтезом різних напрямів, який спонукає вченого мислити загальнокультурними категоріями, тобто відбувається відродження смислової компоненти наукового пошуку.

Система освіти ніби повторює шлях розвитку науки: предметні знання в школі, в тому числі й вищій школі, залишаються роз’єднаними, логічний аспект переважає над історико-культурним і соціокультурним аспектами. Зв’язки між предметами встановлюються на підґрунті міждисциплінарних наукових знань, а не через загальнолюдський зміст навчальних дисциплін. Унаслідок цього навчання набуває формального характеру, по-

долати який можна тільки за умови реалізації принципів предметності та змістовності в широкому культурному контексті.

Ще наприкінці ХХ ст. В. Галузинський окреслив напрями розвитку педагогіки в Україні в ХХІ ст. як “синтез наук і передового досвіду”:

- 1) інноваційні компоненти теорії та практики навчання і виховання;
- 2) розширення зв'язків педагогіки з близькими гуманітарними науками;
- 3) вдосконалення післядипломної педагогічної освіти в аспекті розвитку загальної культури вчителя [1, с. 18]. Важливим, наголошував учений, є “зближення педагогіки із спорідненими науками гуманітарного і психологічного профілів” [1].

У сучасній педагогічній літературі підкреслюється, що запорукою якісної професійної підготовки майбутніх фахівців є ефективні засоби реалізації якісного функціонування системи вищої освіти [3, с. 70]. Якісність вищої освіти, перш за все, пов'язана зі здобуттям таких професійних знань і вмінь, які дають змогу кожному фахівцеві “максимально реалізувати свій інтелектуально-творчий потенціал”, “ефективно пристосуватися до швидкоплинних змін на ринку праці”, “оптимально використовувати накопичений освітній капітал в умовах кардинальних світоглядних змін”, а також відповідають здібностям, схильностям та інтересам індивіда [1]. Саме в процесі освіти та професійної підготовки формуються і розвиваються складові професійної компетентності фахівця.

Таким чином, освіта на сучасному етапі повинна розглядатися передусім як шлях розвитку особистості. З одного боку, потрібен професіонал, який здатен створювати й швидко засвоювати нові спеціалізації в умовах високих технологій, а з іншого – свідомий і відповідальний громадянин. Головне – системність і цілісність його знання, взаємодія інтелекту і творчості. Зрозуміло, що неможливо вкласти все в навчальні програми, але можна їх структурувати таким чином, щоб навчання відбувалося в напрямі загальнолюдської культури (М. Бердяєв, В. Вернадський, М. Каган, В. Розін та ін.).

Дж. Равен стверджує: “Суспільство потребує нових переконань та сподівань. Але їх неможливо розвивати безвідносно до особистих систем цінностей, і система освіти, шкільної та соціальної, повинна це враховувати. <...> Ті, хто зацікавлені у розвитку компетентності, повинні допомогти людям замислитися над тим, як повинні функціонувати організації та як вони функціонують насправді, замислитися над своєю роллю та над роллю інших людей у суспільстві” [4, с. 74–75]. Тобто професійно компетентний спеціаліст повинен сам ставити цілі своєї діяльності, визначати шляхи й засоби їх досягнення, відповідати за наслідки їх реалізації. Безумовно, без якісної підготовки фахівців не можливий інноваційний, соціально-економічний та соціокультурний розвиток суспільства.

Взаємодія учня/студента, вчителя/викладача та предмета вивчення відбувається під впливом різноманітних факторів. У результаті відбуваються якісні зміни процесу навчання, що впливають на досягнення поставленої дидактичної мети як позитивно, так і негативно. Тому важливо відповідними

змінами управляти, спеціально структуруючи, тобто ієрархічно впорядковуючи компоненти процесу навчання загалом і змісту окремих начальних предметів (дисциплін) зокрема. Таке структурування необхідно здійснювати в межах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, відповідно до яких, по-перше, передбачається ставлення до особистості учня як до неповторної індивідуальності, створення сприятливих умов для її розвитку, самовизначення та самореалізації через освіту; по-друге, вже назріла об'єктивна потреба в компетентних кадрах, здатних творчо організовувати освітній процес у конкретних соціально-економічних умовах, швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, самостійно вдосконалюватися та розвиватися, тобто відповідати сучасним вимогам до професійної діяльності. Ці підходи відображають сутність сучасних педагогічних концепцій, реалізація ідей яких потребує перегляду цілей і цінностей освіти, змісту та методів навчання.

Втілити сучасні педагогічні ідеї в реальну практику неможливо без спеціального структурування процесу навчання, яке дає змогу впорядкувати його дидактичні структури таким чином, щоб створити умови для розвитку та самореалізації особистості учня. Таке впорядкування передбачається в межах розвивального навчання (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков та ін.), але їх специфіка зменшує можливості використання відповідних підходів до структурування навчального процесу. Досить часто у ВНЗ воно відбувається на підґрунті традиційного підходу, який недостатньо орієнтований на розвиток особистості студентів, на формування їхніх професійних якостей.

Потенційні можливості структурування змісту філологічної підготовки розкриваються в працях В. Алфімова, П. Гусака, О. Мороза, В. Паламарчук, Л. Сіднева, А. Сологуба, В. Тихолаза, Т. Усатенко, А. Черниша, Б. Чижевського; характер і сутність новітніх дидактичних технологій та їх використання у процесі гуманітарного навчання розглядають О. Анісімова, В. Бондар, М. Гафітулін, С. Коршунов, О. Пехота, Г. Сазоненко, В. Сіденко та ін.

Відповідно до визначеного актуалізується проблема фахової підготовки майбутніх спеціалістів та викладання гуманітарних дисциплін як невід'ємної складової процесу навчання, а також необхідність пошуку шляхів її розв'язання.

Таким чином, проблема модернізації змісту освіти, перш за все, пов'язана з оптимізацією засобів і технологій організації освітнього процесу. Приєднання України до реалізації принципів Болонської декларації (утворення єдиного ринку праці вищої кваліфікації в Європі, забезпечення якісного освітнього рівня фахівців і відповідності їх підготовки умовам міжнародного ринку праці) посилює актуальність питання професійної підготовки сучасного фахівця.

Аналіз стану фахової підготовки студентів педагогічних ВНЗ свідчить про наявність певних суперечностей, а саме:

– між постійно зростаючою потребою в наявності висококваліфікованих спеціалістів і не завжди відповідним рівнем якості освіти випускників вищої школи;

- між загальною тенденцією, спрямованою на гуманітаризацію освіти, й неповним використанням можливостей навчання гуманітарних дисциплін у процесі професійного становлення майбутніх учителів;
- між реальним змістом гуманітарних дисциплін і потребою його структурування та професійного орієнтування;
- між уподобаннями і здібностями студента та існуючою парадигмою освіти, яка базується на давно розроблених принципах побудови навчальних планів і жорстких програмах вивчення дисциплін, які повинен засвоїти студент.

Розв'язання суперечностей, наявних у системі фахової підготовки студентів педагогічних ВНЗ, зумовлює доцільність спеціального дослідження, спрямованого на з'ясування сутності змісту гуманітарних дисциплін, ефективних умов його структурування відповідно до сучасних вимог до вищої освіти.

Вважаємо, що дидактичні засади структурування змісту гуманітарної освіти майбутнього вчителя передбачають розвиток таких складових професійної майстерності, як цілісність, неперервність, послідовність, рівень педагогічного впливу на формування особистості учня, відповідність змісту, форм та методів педагогічної діяльності психолого-фізіологічним закономірностям вікового розвитку школярів. Це обґрунтування базується на педагогічних принципах єдності навчання, технології та розвитку особистості; синтезі дидактичної та позааудиторної діяльності; ефективності комплексного впливу педагогів, соціуму, родини на формування особистості вчителя.

Структурування змісту гуманітарних дисциплін, на нашу думку, повинно ґрунтуватися на встановленні інтегративних взаємозв'язків між різними компонентами дидактичної структури (цільовими, стимулювально-мотиваційними, операційно-діяльними, контроль-регулювальними, рефлексивними), що спрямовано на розвиток загальнонавчальних умінь (організаційних, інтелектуальних, рефлексивних, комунікативних) як основи формування професійно значущих якостей і вмінь студентів. Для цього необхідно виявити найбільш важливі для особистісного розвитку й професійної підготовки майбутніх учителів прийоми і методи роботи, фіксувати послідовність їх реалізації з урахуванням методологічної ролі в процесі навчання з метою збагачення його функціональних можливостей як педагогічної системи.

Висновки. Отже, реалізація дидактичних умов структурування змісту гуманітарних дисциплін у фаховій підготовці студентів педагогічних ВНЗ спирається на: 1) актуальність проблеми пізнавальної активності студентів; 2) на структуру технології активізації пізнавальної діяльності студентів; 3) знання і вміння щодо способів структурування й методів оволодіння навчальною інформацією та способами дій.

Таким чином, у сучасній освітній царині актуальною є проблема розробки спеціальних підходів до структурування процесу навчання у вищій школі загалом і змісту гуманітарних дисциплін зокрема.

Література

1. Галузинський В.М. Педагогіка ХХІ століття – синтез наук і передового досвіду / В.М. Галузинський // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. праць / [за заг. ред. М.Б. Євтуха ; укл. О.В. Максименко]. – Суми : Наука, 1999. – Вип. 6. – С. 17–19.
2. Євтух М.Б. Гуманістична освіта та розвиток демократичних процесів в Україні / М.Б. Євтух, В.С. Ханенко // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. пр. / [за заг. ред. М.Б. Євтуха ; укл. О.В. Максименко]. – Суми : Наука, 1999. – Вип. 6. – С. 72–75.
3. Євтух М.Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М.Б. Євтух, І.С. Волошук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1 (58). – С. 70–74.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

ЧЕРЕПЄХІНА О.А.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Результати прогнозування потреб ринку праці на початку ХХІ ст. відображають гостру потребу соціальної сфери у висококваліфікованих, компетентних фахівцях з психології, від діяльності яких істотно залежить соціальна стабільність в суспільстві. Професійна компетентність таких фахівців визначається рівнем їх особово-професійного розвитку. На сьогодні необхідне не просто використання набутих студентами у вищому навчальному закладі знань, умінь, навичок, а й особистісно-професійні якості: відповідальність, мобільність, готовність до постійного творчого саморозвитку, професійного зростання, соціальної мобільності. На фахівця соціальної сфери покладається особлива місія – гуманізація суспільства, виконати яку він може тільки за умови формування особливих особистісних якостей. Ресурси його особи набувають суспільної значущості, стають умовою розвитку соціальних відносин, соціальної сфери. Він повинен бути достатньо розвиненим в інтелектуальному, етичному, комунікативному, емоційному, рефлексії і вольовому планах. З цієї точки зору, особливу увагу слід приділяти створенню педагогічних умов для особистісно-професійного становлення фахівців соціальної сфери в освітньому середовищі сучасного вузу, що пов'язано з їх затребуваністю і відповідальністю, яку покладає на них сучасне суспільство.

Соціальна значущість професії, підвищення впливу соціальної освіти, на розвиток самосвідомості конкретної особи і суспільства зумовлюють необхідність аналізу наявного практичного досвіду та вивчення теоретичних і прикладних основ особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери, а також виявлення педагогічних умов цього процесу в освітньому середовищі сучасного вузу.

Президент України В.Ф. Янукович визначив такі фундаментальні принципи, які мають бути покладені в основу діяльності Міністерства освіти і науки та вищих навчальних закладів, як: забезпечення високої якості вищої освіти на рівні європейських освітніх стандартів, підготовка молодого спеціаліста, конкурентоспроможного на ринку праці, надання автономії провідним університетам як засобу покращення якості навчання, надання

права вищим навчальним закладам самостійно формувати навчальні програми, плани, визначати та змінювати організаційну структуру, розширювати фінансові можливості, мати право розпоряджатися власними рахунками, визначати напрями господарювання та залучати інвестиції для свого розвитку [12; 13].

Як бачимо, така модернізація системи вищої освіти потребує кардинального оновлення концептуальних засад фахової підготовки майбутніх психологів. Перш за все, державі потрібен фахівець з психології, підготовлений до здійснення на високому рівні своїх професійних обов'язків, професіонал, конкурентоспроможний на ринку праці. Сучасна вища школа ще не готова до підготовки фахівців такого рівня. Багато в чому цей процес стримується через відсутність чіткої науково обґрунтованої концепції формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ. Серед розмаїття теоретичних підходів до професійної підготовки фахівців з психології особливе місце займає синергетичний підхід, оскільки є найменш розробленим щодо предмета нашого дослідження як у теоретичному, так і у практичному аспектах. Отже, метою статті є визначення особливостей формування професіоналізму майбутніх психологів у контексті синергетичної парадигми.

Мета статті – розглянути проблему формування професіоналізму майбутніх психологів у контексті синергетичної парадигми.

Проблема формування професіоналізму складна і багатоаспектна, на що вказують у своїх працях С. Батишев, Є. Клімов, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Пряжников, В. Сластьонін та ін.

Значний інтерес становлять розробки І. Беха, А. Бойко, О. Дубасенюк, С. Золотухіної, І. Зязюна, Н. Кічук, В. Лозової, А. Мудрика, Н. Нічкало, Е. Косенко, В. Семиченко, Т. Сущенко, Н. Тарасович, Н. Щуркової та ін. присвячені вивченню особистісної зорієнтованості процесу навчання та виховання. Дослідники сходяться на думці, що одним з найефективніших факторів формування якостей особистості є врахування її потреб та інтересів, узгоджене з потребами суспільства.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури, досліджень учених та існуючої практики фахової підготовки психологів показав, що формування професіоналізму майбутніх фахівців здійснюється стихійно, детермінується комплексом випадкових факторів.

Як вказує Т. Сорочан, синергетика, на відміну від інших галузей наук, вивчає системи, іманентною властивістю яких є самоорганізація. Становлення синергетики як науки зумовлено відкриттям ефекту нелінійності, який полягає в тому, що досить малі зміни параметрів системи є чинником її якісних змін [16]. Останнім часом у науково-педагогічній літературі значна увага приділяється проблемі використання ідей синергетики в педагогіці, зокрема, в педагогіці вищої школи (О. Князева, С. Курдюмов) [8; 9]. Синергетичний аспект в управлінні актуалізується в умовах невизначеності. Педагогічний процес принципово відрізняється тим, що досягнення мети, крім об'єктивних чинників, багато в чому залежить від особистісних

якостей, творчості, інтелекту, культурного потенціалу суб'єктів. На відміну від техніко-технологічних систем, у педагогічній системі є зворотний вплив того суб'єкта, яким управляють, на того, хто здійснює управління. Це є аргументом для переходу від авторитарного суб'єкт-об'єктного способу управління до соціально-психологічного суб'єкт-суб'єктного способу, який стимулює саморозвиток, актуалізує творчий потенціал.

Синергетичний підхід наряду з аксіологічним та акмеологічним, які є актуальними на початку XXI ст., посідає важливе місце в контексті професійної підготовки майбутніх психологів. Витоки синергетичного підходу в різних видах діяльності відображено у працях багатьох науковців, таких як І. Пригожин, В. Лутай, О. Чалий, В. Розін, В. Кушнір, О. Князева та ін. Дослідження фахової підготовки як системи потребує конкретних кроків при переході від системної до системно-синергетичної парадигми, що виступає підґрунтям поширення інноваційних процесів у вищій освіті, спрямовано на створення сприятливого психологічного соціуму для вільного мислення між учасниками, встановлення зв'язків, які сприяють налагодженню механізмів самоорганізації, що особливо актуально адже професія психолога належить до категорії “людина – людина”. Слід зазначити при цьому, що єдність дій можлива лише тоді, коли всі суб'єкти освітньої діяльності мають спільні ціннісно-сміслові орієнтації.

Як вказує Н. Гузій, новим міждисциплінарним науковим напрямом, що ґрунтується на ідеях системності та цілісності світу, наукових уявленнях людини про нього і саму себе в цьому світі, є синергетика – теорія самоорганізації [4]. Назва кооперативної науки, що вивчає комплексний вплив декількох факторів, які посилюють дію один на одного, походить від поняття “синергія” (від грец. *sinergeia* – співробітництво) [1; 5].

Витоки синергетичного підходу знаходимо у філософському осмисленні ідей синергетики. розпочатому у 1980-ті рр. зарубіжними (І. Пригожин, Г. Хакен) та вітчизняними (П. Анохін, В. Будановим, А. Добряков, А. Колмогоров, О. Князева, С. Курдюмов, А. Руденко, С. Шевельова та ін.) науковцями.

Синергетика радикально змінила спосіб сприйняття і пізнання дійсності порівняно із сформованою класичною картиною світу, в якій домінував раціоналізм, детермінізм, механіцизм, редукціонізм. У філософії раціоналізму розум та людина як суб'єкт пізнання займають визначальне становище відносно об'єкта пізнання, природи, випадок виключається як щось зовнішнє і несуттєве, усі процеси передбачувані, зворотні в часі; а еволюція – це незворотний розвиток без відхилень, повернення, побічних ліній. Синергетика звертається до мудрості Стародавнього Сходу і розкриває ідею цілісності та єдності розвитку світу і людини в ньому, а від культури Заходу запозичає традиції аналізу, експериментування, загальної значущості наукових висновків, їх трансляції через текст, математичний апарат. Синергетика як некласична наука, за С. Шевельовою, характеризується не тільки особливостями пізнання закономірностей природи, а і способом постановки питань, позицією спостерігача, що знаходиться всередині систе-

ми [19]. Вона досліджує нерівнозначні, складні та відкриті системи, що перебувають у постійному саморозвитку завдяки їхній здатності до самоорганізації.

Доходимо висновку, що предметом досліджень синергетики є закони самоорганізації й еволюції нерівнозначних відкритих систем, що перебувають у стані нестійкості. “Живлячись” енергією навколишнього середовища через точки флуктуації (випадкових відхилень) і біфуркації (роздвоєння при руйнуванні старих структур), у стані кризи та хаосу система руйнується або переходить на більш високий рівень упорядкованості, самоорганізації й утворює дисипативні структури. Як вказує С. Шевельова, відмінними рисами таких структур виступають узгодженість (когерентність), наростаюча мінливість (флуктуативність), конструктивізм хаосу, пам’ять структури, взаємозв’язок необхідності і випадку, нерівнозначність (кризовість), час. Ці особливості підкреслюють невизначеність шляхів розвитку систем, що самоорганізуються. Майбутнє за такого підходу не закладене в сучасному і перестає бути даним, що означає загибель класичного ідеалу всезнання і необхідність перегляду панівного принципу наукового пояснення дійсності [19, с. 17–19].

Синергетична парадигма передбачає певний рівень діалогу людини з природою, соціумом, самою собою, оскільки в умовах нестійкості середовища, невизначеності виникає проблема управління розвитком в умовах нелінійного розвитку світу, а суб’єкт має можливість власного вибору найбільш сприятливого шляху. Як зазначають С. Курдюмов та Т. Малинецький, проблема полягає в тому, “як керувати не керуючи, як малим резонансним впливом забезпечити самоуправління та самопідтримувальний розвиток” [11]. Синергетичний підхід до людини тим самим утверджує ідею пробудження її власних сил та здібностей, ініціювання нею власних шляхів розвитку, що виступає креативним принципом процесів самотворення.

В основі синергетичного підходу лежить теорія самоорганізації. Засновані на екологічних постулатах та прагненні до гармонії принципи і положення теорії самоорганізації з усією очевидністю показують значущість і перспективність застосування синергетичних ідей при вивченні педагогічних систем, яким притаманні явні синергетичні ознаки: спільний рух, використання односпрямованих впливів, що збігаються з внутрішніми спонуканнями та тенденціями розвитку особистості і колективу.

Традиційні моделі педагогічних систем, побудовані на принципах класичної науки, розглядали тих, хто навчається, як об’єкти впливів, суб’єктно-об’єктне розуміння педагогічного процесу трактувалося як формування особистості із заданими властивостями, а освіта – як трансляція суми знань, умінь і навичок від педагога до учнів. Цей факт, у свою чергу, детермінує регламентацію педагогічної діяльності на зразок “навчальної машини”, “нормованості” ініціативи і творчості педагога, “живучості” авторитарного стилю відносин, що стримують особистісний та професійний розвиток як педагога, так і студента, заважають їх самореалізації. Такого

роду педагогічні системи функціонують як закриті, вони позбавлені здатності до саморозвитку, тому вичерпують свої можливості та не мають перспективи. Останні ж пов'язуються із побудовою нових концепцій “відкритої” освіти, які не скасовують класичних канонів педагогіки, а розвивають їх у нових умовах.

Відповідно до цього інтерес становить розуміння педагогічної синергетики з позиції концепції самоорганізації педагогічної діяльності, запропонованої Є. Бондаревською та С. Кульневичем. Автори виділяють такі принципові характеристики відкритої освіти, як нелінійність (знання і досвід нарощуються не тільки послідовно, а і спонтанно), незавершеність (інформація повідомляється не повністю, є змога її доповнювати), суб'єктивність (притаманна конкретному учню та вчителю), нестійкість і нестабільність, відносна передбачуваність результатів, орієнтація на різнобічний, а не всебічний розвиток особистості, доповнюваність логічного пізнання асоціативними та інтуїтивними відкриттями, змінюваність уявлень про світ, не тільки бінарна, а і тринарна можливість пізнання й оцінювання, поняття “методика”, що вимагає “ритуального” виконання і жорстких приписів, поступається місцем поняттю технології як цілісному і м'якому наборові орієнтирів, пріоритет свідомості над зовнішніми впливами тощо [1]. Наведені положення зумовлюють виокремлення сучасної спеціальної галузі знань – педагогічної синергетики (В. Андреев, Є. Бондаревська, С. Кульневич, М. Весна та ін.) унаслідок її значних можливостей у вивченні стратегій удосконалення самоорганізації і саморозвитку педагогічних систем.

Відносно формування професіоналізму майбутніх психологів у фаховій підготовці у вищих навчальних закладах фундаментальні положення синергетичного підходу відкривають якісно нові можливості для розуміння та вирішення проблем професійного розвитку психолога, професійної підготовки фахівця з психології. Професійне зростання майбутнього психолога не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють перебудову його професійної картини світу, ціннісних орієнтацій, їх ієрархію, стимулюючи власну самопізнавальну та самовиховну активність, на що вказують у своїх працях Б. Ананьев, Я. Пономарьов, Д. Фельдштейн, Д. Ельконін та ін.

Ґрунтуючись на синергетичних положеннях як засадничих, професіоналізм психолога виступає досить специфічною системою, самостійною структурою, відмінною від інших природних та суспільних явищ, яка функціонує на основі діади “свобода – необхідність”, що визначає механізми її самоорганізації та саморозвитку, показує особистісно-виразну та особистісно-відповідальну творчість, на що вказує М. Каган. Завдяки відкритості, багаторівневості, нелінійності професіоналізму психолога як системі притаманні синергетичні властивості, а отже, процес його формування та зростання виступає специфічною формою самодетермінації, самопроекування фахівця з психології як професіонала, що дає йому змогу виходити на

нові рівні власного професійного та особистісного саморозвитку. До того ж важливого значення набувають синергетичні постулати про гетерогенність розвитку окремих складових, структурних одиниць загальної цілісної системи професіоналізму праці психолога.

У науковій літературі широко вживане визначення, запропоноване Г. Хакеном: “Синергетика – сукупний колективний ефект взаємодії великої кількості підсистем, що приводить до утворення стійких структур і самоорганізації у складних системах”. У вітчизняній науці також існували численні передумови для формування нового наукового світогляду. Традиції, започатковані Л. Мандельштамом, А. Богдановим та ін., одержали нове звучання в контексті синергетики та виступили основою для подальших розробок у цьому напрямі в працях В. Аршилова, В. Василькової, І. Добронравової, О. Донченко, І. Єршової-Бабенко, І. Ільєвої, О. Князевої, С. Курдюмова та ін.

Відповідно до мети статті та застосовуючи наведені положення й постулати на практиці, можна зробити висновок, що “навчити” психолога професіоналізму неможливо, професіоналізм формується і зростає лише з ініціативи самого майбутнього фахівця, тобто є самодетермінованим явищем. Синергетичний характер професіоналізму психолога визначає дискретність шляхів еволюційного розвитку фахівця з психології.

У працях Т. Сорочан вказується, що ідеї синергетики та стійкого розвитку суспільства закладені в працях В. Вернадського, І. Пригожина, Г. Хакена та ін. [3; 14; 17; 18]. Поняття “синергізм” увійшло в науковий обіг з медицини (застосувався стосовно м’язів, які забезпечують єдиний рух, ліків, які посилюють дію одне одного). Пізніше такий термін став вживатися для характеристики впорядкованої взаємодії атомів і молекул, що забезпечує стабільний хід фізико-хімічних процесів. Саме в процесі дослідження нестабільних фізико-хімічних систем було створено наукову модель синергетики. Так, у технічних, технологічних і соціальних системах людина управляє розвитком, маючи на меті прискорити й оптимізувати процеси засобами зовнішнього впливу. Результат залежить від величини, якості, терміну впливу. Процеси самоорганізації накладаються на процеси організації. Отже, ідеї синергетики вперше виникли у природознавстві. Проте прямий перенос цих ідей із природознавства на суспільство неможливий [16].

Оволодіння синергетичним підходом дає змогу зрозуміти, як із хаосу виникає впорядкована складна система, усвідомити універсальну єдність світу, його нелінійність, багатофакторність, імовірність, поліваріантність шляхів розвитку [2; 6; 7]. Загальні закономірності процесів самоорганізації соціоприродних систем покладені в основу синергетичної картини світу, яка ілюструє суперієрархію систем, їхню взаємодію, а також взаємозв’язок і взаємозумовленість живої та неживої природи, життя і творчості людини, суспільства, культури.

Щодо основних положень синергетики, які відображені в уявленнях про нелінійність, стохастичність педагогічних закономірностей, особливо-

сті їхніх проявів у конкретних педагогічних ситуаціях, а також у залежності цих закономірностей від зовнішніх і внутрішніх умов педагогічного процесу, слід вказати, що формування професіоналізму в майбутніх психологів має відбуватися з урахуванням синергетичних аспектів, що ґрунтується на визнанні індивідуальних особистісних та професійних цінностей студентів. На такій основі можна підготувати психолога-професіонала до діяльності в умовах нестабільності, невизначеності, свободи. Інший прояв синергетичного аспекту полягає в прагненні особистості до самоосвіти, самоорганізації, самоуправління. Відповідно, творче трактування цього аспекту приводить до визнання провідної ролі самостійної роботи майбутніх фахівців з психології, що має стимулювати в них процеси формування професіоналізму. Так, бачимо, що синергетичні принципи гармонійно переплітаються з положеннями Болонської конвенції щодо підвищення ролі самостійної роботи у становленні та розвитку майбутнього фахівця.

З позиції сучасних поглядів синергетики концепція розвитку визначається трьома принципами, що відображається в системності, динамізмі та самоорганізації. При цьому системність ґрунтується на визнанні цілісності, структурної впорядкованості, взаємозалежності компонентів, які утворюють систему – у цьому випадку систему фахової підготовки, динамізм зумовлюється неможливістю існування відкритих систем поза рухом і розвитком, а самоорганізація відкритих систем залежить від рівня складності системи, від умов розвитку [15].

Висновки. Отже, педагогічна синергетика стосовно до фахової підготовки психологів у вищій школі визначається як частково науковий рівень теорії самоорганізації, що постала як узагальнення рішень цілком певних завдань, пов'язаних колективними взаємодіями, відкритими системами, їх переходами від нестійкого до стійкого стану. Така теорія зосереджується на поточній поведінці і прогнозуванні особистісно-професійної парадигми в майбутньому. У контексті сучасної теорії й методики професійної освіти фахівців з психології педагогічна синергетика є галуззю педагогічного знання, світогляд якої відображений у теорії, принципах відповідних типів самоорганізації педагогічних систем, на що вказують І. Добронравова, С. Курдюмов, І. Пригожин, Г. Хакен та ін. Синергетичний підхід дає можливість визначити нову більш успішну особистісно-професійну парадигму фахової підготовки майбутніх психологів, що добре поєднується з принципами Болонської системи.

Література

1. Бондаревская Е.В. Педагогика / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М. ; Ростов н/Д : Учитель, 1999. – 560 с.
2. Буданов В. Синергетические стратегии в образовании / В. Буданов // Философские проблемы образования. – М. : Изд-во РАГС, 1996. – С. 146–155.
3. Вернадский В. О науке / В. Вернадский. – Дубна : Феникс, 1997. – 376 с.
4. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д. пед. н. / Н.В. Гузій. – К., 2007 – 568 с.
5. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 103–105.

6. Игнатова В. Педагогические аспекты синергетики / В. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 19–27.
7. Игнатова В. Синергетика как метод познания природы и общества / В. Игнатова // Экология и жизнь. – 1999. – № 2. – С. 17–24.
8. Князева Е. Законы эволюции и самоорганизация сложных систем / Е. Князева, С. Курдюмов. – М. : Наука, 1994. – 326 с.
9. Князева Е. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е. Князева, С. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
10. Костюк В. Изменяющиеся системы / В. Костюк. – М. : Наука, 1993. – 352 с.
11. Курдюмов С.П. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы / С.П. Курдюмов, Г.Т. Маленецкий. – М. : Знамя, 1993. – 64 с.
12. Матеріали засідання Громадської гуманітарної ради від 26.08.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.dov.ua>.
13. Матеріали засідання Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua>.
14. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
15. Ровинский Р. Самоорганизация как фактор направленного развития / Р. Ровинский // Вопросы философии. – 2002. – № 5. – С. 67–77.
16. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д. пед. н. : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. – Луганськ, 2005. – 472 с.
17. Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен. – М. : Мир, 1993. – 238 с.
18. Хакен Г. Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 423 с.
19. Шевелева С.С. Открытая модель образования (синергетический подход) / С.С. Шевелева. – М. : Магистр, 1997. – 47 с.

АНОТАЦІЇ

Бессараб А.О. Теоретико-методологічні основи підготовки апарату організації засвоєння знань навчального видання

У статті розкрито методику підготовки апарату організації засвоєння знань як структурного компонента підручника (навчального посібника), який активізує та спрямовує пізнавальну діяльність студентів на опанування дисципліни.

Ключові слова: апарат організації засвоєння знань, пізнавальна діяльність, підручник, навчальний посібник.

Зіборов В.І. Обґрунтування структури правової культури майбутніх фахівців

У статті підвищення рівня правової культури майбутніх фахівців обґрунтовано через формування інтелектуальної, емоційно-психологічної й діяльнісної складових.

Ключові слова: правова культура, інтелектуальний компонент, емоційно-психологічний компонент, діяльнісний компонент.

Ільченко О.Г. Кабінет природознавства в старшій школі

У статті розкрито переваги кабінету природознавства для старшої школи та доведено, що це дає змогу вирішити педагогічну проблему галузевого підходу до формування знань учнів, особливо профільної школи; економічну проблему обладнання школи сучасними засобами навчання, особливо малокомплектної; національну проблему формування в учнів життєствердного образу природи, образу світу.

Ключові слова: кабінет природознавства, навчально-методичне забезпечення, природознавство.

Іноземцева С.В. Проблеми організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в спеціальних навчальних закладах України (друга половина 70-х – 80-ті рр. ХХ ст.)

У статті подано історико-педагогічний аналіз проблем організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в спеціальних навчальних закладах України в другій половині 70-х – 80-х рр. ХХ ст. Визначено категорії дітей з особливими потребами, типи навчальних закладів, зміст, напрями, основні форми та методи соціально-педагогічної діяльності на зазначеному етапі розвитку української держави.

Ключові слова: підлітки з особливими потребами; спеціальні навчальні заклади; зміст, напрями, форми та методи соціально-педагогічної роботи.

Кабак Ю.В. З досвіду організації науково-дослідної роботи студентів у ВНЗ інженерно-будівельного профілю

У статті розглянуто завдання та форми науково-дослідної роботи студентів в інженерно-будівельних ВНЗ.

Ключові слова: науково-дослідна робота студентів, навчальний процес, позааудиторна робота.

Кабанська О.С. Роль педагогічного прогнозування у професійній діяльності вчителя

У статті визначено поняття “педагогічне прогнозування” як процес отримання випереджальної інформації про виділений об’єкт, що спирається на науково обґрунтовані положення та методи. Розкрито роль прогнозування у професійній діяльності вчителя. Визначено педагогічні умови, які забезпечують оволодіння майбутніми вчителями вміннями педагогічного прогнозування.

Ключові слова: педагогічне прогнозування, вчитель, педагогічні умови, професійна підготовка.

Квас О.В. Засади дитиноцентризму в дослідницькій спадщині С. Балея

Можна сміливо говорити про те, що завдяки дослідженням С. Балея педоцентричні ідеї в першій половині ХХ ст. було реалізовано на практиці. Під керівництвом ученого проводилися дослідження психічних здібностей дітей та молоді. Це мало великий вплив не лише на реформування дошкільного виховання та шкільної освіти, а й, що не менш важливо, на суттєву переорієнтацію ментальності дорослих, педагогів у відносинах з дітьми. Дітей почали розглядати не крізь призму психології дорослої людини, а як особистість, яка має власний світ, свої індивідуальні психічні потреби, здібності та інтереси.

Ключові слова: дитинство, дитиноцентрична орієнтація, періодизація дитинства, педоцентризм, дозрівання.

Кендзьор П.І. Організація історичної дослідної діяльності в місцевій громаді як форма полікультурного виховання особистості

Враховуючи сучасні освітні та суспільні тенденції й потреби, загальноосвітня школа потребує гнучкої системи впровадження дієвої практики полікультурного виховання. Організація історичної дослідної діяльності учнів у місцевій громаді є вагомим чинником формування активної громадянської позиції молодого покоління в умовах багатокультурного суспільства.

Ключові слова: місцева громада, полікультурне виховання, історична дослідна діяльність.

Кокоріна Л.В. Особливості підтримки обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Іспанії на законодавчому рівні

У статті розглянуто особливості підтримки обдарованих дітей у загальноосвітніх школах Іспанії на законодавчому рівні. Проаналізовано закони країни в освітній сфері, в яких приділено особливу увагу обдарованим дітям. Охарактеризовано особливості адаптування навчального процесу до особливих вимог інтелектуально обдарованих дітей.

Ключові слова: загальноосвітня школа, освіта в Іспанії, обдаровані діти, освіта обдарованих дітей.

Колоскіна О.А. Створення умов для ефективного функціонування педагогічного забезпечення розвитку національної свідомості та самосвідомості учнів початкових класів

У статті зазначено, що провідними умовами ефективного функціонування системи педагогічного забезпечення розвитку національної свідомо-

сті учнів початкових класів є: створення ситуацій внутрішнього сприйняття учнями знань про українську культуру на рівні самоцінних; педагогічне забезпечення процесу формування в молодших школярів особистісного сенсу діяльності у напрямі оволодіння національними цінностями; використання вчителем на уроках української мови, народознавства та створення в позаурочний час емоційно-естетичного фону, який стає засобом розвитку національної свідомості особистості молодшого школяра; сформованість у вчителя високого рівня знань теорії та технології організації виховного процесу молодшого школяра.

Ключові слова: провідні умови, функціонування системи педагогічного забезпечення, розвиток національної свідомості, учні початкових класів, емоційно-естетичний фон, технології організації навчально-виховного процесу, ситуації емоційного переживання.

Кондратюк В.В. Зміст підготовки педагогічних кадрів до роботи в профільній школі

У статті визначено критерії відбору змісту профільної, педагогічної й післядипломної освіти вчителів, форми організації допрофільного та профільного навчання в період курсової підготовки й підвищення кваліфікації.

Ключові слова: профільне навчання, зміст профільного навчання школярів, контекстне навчання.

Конох А.П., Притула О.Л. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування національних видів фізичного виховання

У статті здійснено комплексний науковий аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування національних бойових мистецтв у своїй професійній діяльності в контексті подальшої розробки та впровадження цілісної системи професійної підготовки майбутніх фахівців з українського рукопашу “Спас”; розроблено й обґрунтовано теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із національних бойових мистецтв у вищих педагогічних навчальних закладах; визначено організаційно-методичні умови реалізації цього процесу.

Ключові слова: підготовка вчителів фізичної культури, спеціалізація, бойові мистецтва, український рукопаш “Спас”, вищий навчальний заклад.

Кравченко В.М. Концептуальні підходи допрофесійної підготовки студентів на засадах інтенсифікації

Розкрито деякі концептуальні підходи до вдосконалення професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі на засадах інтенсифікації.

Ключові слова: професійна підготовка, інтенсифікація, навчальний заклад.

Кутик О.М. Рівень задоволення освітніх потреб учнів як один із критеріїв результативності діяльності навчального закладу

У статті обговорюються можливості використання рівня задоволення освітніх потреб учнів як інтегрального критерію результативності діяльності навчального закладу. Описано особливості дослідження цього критерію.

Ключові слова: рівень задоволення освітніх потреб учнів, інтегральний критерій, моніторинг.

Кушнірик Н.Я. Проблема використання казки в діагностиці креативності дошкільника

У статті показано необхідність діагностики для розвитку креативності дошкільника та вплив багатьох чинників на проблеми використання казки.

Ключові слова: креативність, креативний дошкільник, діагностика креативності, казка.

Левченко Я.Е. Особливості релігійно-етичного компонента формування особистості майбутнього вчителя

Проаналізовано релігійно-етичні погляди на проблему людини та її особистість у різних духовно-релігійних вченнях.

Ключові слова: особистість, духовність, моральність, релігія, буддизм, індуїзм, конфуціанство, християнство, іслам.

Лисак Н.О. До проблеми педагогічної взаємодії у процесі навчання у вищому навчальному закладі

У статті обґрунтовано, що взаємодія суб'єктів освітнього процесу – це цілісність, що виступає одночасно як єдність протилежних типів взаємозв'язку (суб'єкт-суб'єктного, суб'єкт-об'єктного), протилежних типів змісту обміну (духовного і практичного), протилежних способів обміну (діяльності й спілкування). Кожна з “площин” розгляду взаємодії (“тип взаємозв'язку”, “зміст обміну”, “спосіб обміну”) задає певний “простір” для відповідних протилежностей, а перетин “площин” – “простір можливостей” для взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, навчання, освітній процес.

Марченко О.Г. Інформаційні показники ефективності розвитку навчально-виховного середовища вищого військового навчального закладу з позиції особистісно орієнтованого підходу

Проаналізовано інформаційні функції навчально-виховного середовища вищого військового навчального закладу з позицій особистісно орієнтованого підходу. Запропоновано визначення навчальної інформації та педагогічного шуму. Для виміру навчальної інформації введено показники: кількість, тезаурус, доступність, відносна та абсолютна цінність, приріст.

Ключові слова: навчально-виховне середовище, вищий військовий навчальний заклад, навчальна інформація, інформаційні показники.

Мельничук І.В. Рамковий закон як один з основних елементів правового регулювання системи вищої освіти Німеччини

У статті проаналізовано правове регулювання системи вищої освіти Німеччини. Розглянуто Рамковий закон про вищу освіту як один з основних елементів системи правового регулювання.

Ключові слова: система вищої освіти Німеччини, Рамковий закон про вищу освіту, система правового регулювання.

Мельничук І.М. Аналіз структурних компонентів моделі системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищій школі

У статті проаналізовано структурні компоненти моделі системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищій школі. Визначено науково-методологічні засади реалізації системи підготовки соціальних працівників засобами інтерактивних технологій.

Ключові слова: модель, система, інтерактивні технології.

Резунова О.С. Наступність у процесі допрофесійної підготовки майбутніх аграріїв

У статті висвітлено аналіз можливостей реалізації принципу наступності в допрофесійній підготовці майбутніх студентів ВНЗ у системі аграрної освіти. Наведено огляд останніх робіт, пов'язаних з питаннями реалізації принципу наступності.

Ключові слова: допрофесійна підготовка, аграрна освіта, принцип наступності.

Рябченко Л.О. Управління самостійною пізнавальною діяльністю майбутніх економістів

У статті розглянуто проблему управління самостійною пізнавальною діяльністю майбутніх економістів. У результаті проведеного дослідження зроблено висновок, що організацію пізнавальної діяльності студентів (рівень її забезпечення у ВНЗ) можна розглядати як системний чинник забезпечення якості вищої освіти та ефективності підготовки спеціалістів до професійної діяльності.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, якість вищої освіти, ефективність підготовки, професійна діяльність.

Савіщенко В.М. Педагогічні умови соціалізації майбутніх юристів у фаховій підготовці

Розкрито поняття “професійна соціалізація особистості юриста” та педагогічні умови соціалізації студентів у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: педагогічні умови, соціалізація, фахова підготовка.

Святьєв А.В. Формування професійно значущих якостей майбутнього тренера-викладача у процесі професійної підготовки

У статті висвітлено деякі особливості формування професійно значущих якостей майбутнього тренера-викладача у процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: професійна освіта, підготовка, готовність, професіоналізм, тренер-викладач, професійна діяльність.

Сігіда Т.В. Урахування особливостей мислення учнів гуманітарного профілю старших класів при викладанні предметів природознавчого циклу

У статті з'ясовано, якою повинна бути природнича освіта гуманітаріїв і чи мають її зміст, методика викладання відрізнятися від вивчення компонентів

освітньої галузі “Природознавство” у спеціалізованих класах з поглибленим вивченням природознавчих дисциплін. Проаналізовано психологічні особливості (зокрема мислення) учнів цієї категорії.

Ключові слова: природнича освіта, особливості мислення, природознавчий цикл.

Старовойт С.М. Педагогічний менеджмент як сучасна теорія управління освітою

У статті теоретично обґрунтовано сучасні наукові проблеми та практичні завдання, пов’язані з пошуком нових шляхів і засобів ефективного управління національною системою освіти, яка потребує всебічного й глибокого аналізу теоретичних ідей та концепцій.

Ключові слова: менеджмент, педагогічний менеджмент, управління.

Стукало О.А. Сутність та складові педагогічної культури викладача ВНЗ

У статті розглянуто складові педагогічної культури викладача. Зроблено спробу аналізу загальних складових, що є необхідними компонентами професіоналізму викладача ВНЗ.

Ключові слова: викладач ВНЗ, професіоналізм, педагогічна майстерність, педагогічна техніка.

Стяглик Н.І. Організація навчальної діяльності студентської групи за допомогою консультанта

У статті визначено роль консультування в навчальному процесі вищого навчального закладу. Описано різні види консультацій. Висвітлено організацію консультування довіреними особами інших членів студентської групи. Виділено основні функції студента-консультанта. Обґрунтовано необхідність його підготовки до реалізації цих функцій.

Ключові слова: консультування, консультант, функції консультанта, навчальний процес, майбутні вчителі.

Сулейманова В.Р. Проблеми навчання професійного спілкування англійською мовою в технічному ВНЗ

У статті розглянуто актуальні проблеми навчання англомовного спілкування студентів вищих технічних навчальних закладів, проаналізовано стан цієї проблеми в інженерно-педагогічному ВНЗ.

Ключові слова: англомовне спілкування, вищий технічний навчальний заклад, говоріння, аудіювання, читання, письмо, навички.

Сущенко Л.О. Проблема організації самостійної пізнавальної діяльності студентів ВНЗ

У статті розглянуто основні шляхи організації самостійної пізнавальної діяльності студентів за рахунок побудови й проведення занять за принципами проблемності, науковості, професійного спрямування та здійснення системного контролю, спрямованих на формування у студентів творчих здібностей, наукового світогляду, професійних знань.

Ключові слова: самостійна пізнавальна діяльність, самоосвіта, самопідготовка.

Таран І.В. Сутність особистісно орієнтованого навчання у вищому навчальному закладі

У статті розглянуто ефективність навчання студентів з проектування та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, вищий навчальний заклад, ефективність навчання.

Твердохліб Т.С. Розвиток ідей гуманістичної педагогіки як актуальна історико-педагогічна проблема

У статті здійснено спробу визначення основних напрямів дослідження сучасними науковцями розвитку ідей гуманістичної педагогіки як історико-педагогічної проблеми.

Ключові слова: гуманістична педагогіка, історія педагогіки, історико-педагогічна проблема, напрями дослідження.

Тимошенко Ю.Ю. Системний підхід до процесу формування самоосвітньої компетентності школярів у процесі навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу

У статті теоретично обґрунтовано системний підхід до формування самоосвітньої компетентності школярів у процесі навчання в умовах ЗНЗ. Здійснено спробу аналізу основних шляхів формування самоосвітньої компетентності в учнів.

Ключові слова: самоосвітня компетентність, самоосвіта, самовдосконалення, самоосвітні уміння.

Тищенко О.І. Розвиток психіки у філогенезі і свідомість

У статті висвітлено питання філогенезу і свідомості, умов і законів, які сприяють формуванню гармонійної особистості.

Ключові слова: філогенез, психіка, психічний розвиток, свідомість.

Ткаченко Л.П. Риторичний потенціал літературних пам'яток Київської Русі

У статті розглянуто риторичний потенціал літературних пам'яток Київської Русі, простежено зародження власне української риторичної традиції, досліджено світську наукову літературу того часу, яка містила поради молодим ораторам.

Ключові слова: пам'ятки, джерела, риторична традиція, апокрифи, ізборники.

Ткачов С.І. Доцільність вивчення вітчизняного досвіду громадської освіти XIX ст.

У статті обґрунтовано доцільність вивчення досвіду громадянської освіти в Україні XIX ст., що є важливим у контексті врахування підходів, відповідних ідей і поглядів українських філософів і педагогів. Розкрито причини необхідності наукового аналізу національної педагогічної спадщини для вирішення проблеми громадянської освіти сьогодні.

Ключові слова: громадянська освіта, українська державність, національна самосвідомість, українська інтелігенція.

Торічний О.В. Психолого-педагогічні засади військової підготовки юнаків призовного віку у середніх навчальних закладах України

У статті охарактеризовано сутність та зміст військової підготовки юнаків у середніх навчальних закладах. Автором здійснено аналіз зазначеної проблеми з позицій системного підходу.

Ключові слова: військова підготовка, психолого-педагогічні засади, системний підхід.

Трофімук К.В. Основні вимоги до професійної діяльності фахівців з туризму

У статті розглянуто систему теоретичних знань, якими повинні володіти майбутні фахівці з туризму, а також визначено основні вимоги до сучасного фахівця з туризму.

Ключові слова: професійна діяльність, фахівці з туризму, система теоретичних знань, групи вимог: професійні, ділові й особисті.

Устинова В.О. Структурування змісту гуманітарних дисциплін як проблема сучасної фахової підготовки студентів педагогічних ВНЗ

У статті розглянуто питання структурування змісту гуманітарних дисциплін у процесі фахової підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

Ключові слова: зміст освіти, гуманізація освіти, модернізація освіти, фахова підготовка.

Фісун О.В. Теоретичні засади формування фасилітуючої позиції вчителя в системі науково-методичної роботи закладу освіти

У статті розкрито зміст, форми і методи науково-методичної роботи закладу освіти. Проаналізовано завдання, методи, форми науково-методичної роботи, спрямованої на формування фасилітуючої позиції вчителя.

Ключові слова: науково-методична робота, фасилітація, позиція вчителя, особистісно орієнтоване навчання, творчий підхід.

Фомін В.В. Проблеми взаємодії дошкільних навчальних закладів і сім'ї в історії вітчизняної педагогічної думки

У статті розглянуто динаміку становлення та розвитку проблеми взаємодії дошкільних освітніх установ із сім'єю; проведено аналіз державних, урядових документів і методичної літератури з питань організації сумісної діяльності ДНЗ з родинами дошкільників; виокремлено найпоширеніші форми і методи співпраці працівників дошкільної освіти з батьками в певний історичний період.

Ключові слова: взаємодія, співпраця, педагогізація батьків, пропаганда педагогічних ідей, освітній процес.

Фунтікова О.О. Вплив управлінських рішень керівника дошкільного навчального закладу на економічну ефективність організації педагогічного процесу

У статті викладено новий погляд на застосування керівником ДНЗ економічних методів у плануванні роботи.

Ключові слова: керівник дошкільного навчального закладу, економічне планування, економічні методи.

Хаустова О.В. Аксіологічний підхід як методологічна основа розвитку духовного потенціалу вчителя

У статті розглянуто особливості застосування аксіологічного підходу як методологічної основи розвитку духовного потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: аксіологічний підхід, цінності, духовний потенціал учителя.

Хомяк Л.В. Сутність педагогічного проектування

Уточнено сутність педагогічного проектування та проаналізовано його термінологію; розглянуто компоненти проектувальної діяльності педагога; виокремлено етапи створення педагогічного проекту й виявлено закономірності процесу проектування.

Ключові слова: педагогічне проектування, проект, планування, проектування, розробка.

Черепехіна О.А. До проблеми формування професіоналізму майбутніх психологів у контексті синергетичної парадигми

У статті розглянуто актуальні питання професійної підготовки психологів у ВНЗ, спрямованої на формування в них професіоналізму. Обґрунтовано необхідність урахування синергетичного підходу в процесі формування професіоналізму майбутніх психологів.

Ключові слова: формування професіоналізму, професійна підготовка психологів у ВНЗ, професіоналізм, психолог, синергія, синергетичний підхід.

Чумакова А.А. До питання соціально-педагогічної корекції молодших школярів із мінімальними порушеннями у сфері психофізіології

У статті розглянуто індивідуально-типологічні особливості дітей з мінімальними порушеннями у сфері психофізіології: затримкою психічного розвитку (ЗПР) і синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ). Визначено основні умови для комплексної корекції розвитку молодших школярів із ЗПР та СДУГ у загальноосвітніх школах.

Ключові слова: діти з мінімальними порушеннями розвитку, затримка психічного розвитку, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, корекція, компенсація, загальноосвітня школа.

Шопіна А.В. Педагогічні умови формування професійно-творчої компетентності

У статті висвітлено педагогічні умови, що забезпечують ефективність професійно-творчої компетентності майбутнього вчителя в процесі педагогічної освіти. Розглянуто найбільш загальні та принципово важливі умови, які забезпечують сформованість структури творчої готовності особистості вчителя до педагогічної праці через оптимальний, інтелектуальний, духовний, соціальний, індивідуальний, творчий розвиток.

Ключові слова: творча готовність, професійно-творча компетентність, професійно-педагогічна підготовка, педагогічні умови.

Шурко Г.К. Створення єдиного освітнього простору між ліцеєм і вищим навчальним закладом для підготовки майбутніх інженерів-будівельників

У статті висвітлено принципові підходи до створення єдиного освітнього середовища між ліцеєм і вищим навчальним закладом для неперервної професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників.

Ключові слова: неперервна освіта, неперервна професійна підготовка, єдине освітнє середовище.

Ялліна В.Л. Особливості змісту розумового виховання старшокласників у загальноосвітній школі України на початку ХХ ст.

У статті показано вплив змісту навчальних програм, пояснювальних записок, навчальних підручників на розумове виховання старшокласників на початку ХХ ст.

Ключові слова: розумове виховання, мислення, навчальні плани, підручники.

АННОТАЦИИ

Бессараб А.А. Теоретико-методологические основы подготовки аппарата организации усвоения знаний учебного издания

В статье раскрывается методика подготовки аппарата организации усвоения знаний как структурного компонента учебника (учебного пособия), который активизирует и направляет познавательную деятельность студентов на овладение дисциплиной.

Ключевые слова: аппарат организации усвоения знаний, познавательная деятельность, учебник, учебное пособие.

Зиборов В.И. Обоснование структуры правовой культуры будущих специалистов

В статье повышение уровня правовой культуры будущих специалистов обосновывается через формирование интеллектуальной, эмоционально-психологической, деятельностной составляющих.

Ключевые слова: правовая культура, интеллектуальный компонент, эмоционально-психологический компонент, деятельностный компонент.

Ильченко О.Г. Кабинет природоведения в старшей школе

В статье отражены преимущества кабинета природоведения для старшей школы и доказано, что это позволяет решить педагогическую проблему отраслевого подхода к формированию знаний учеников, особенно профильной школы; экономическую проблему оборудования школы современными средствами учебы, особенно малокомплектной; национальную проблему формирования у учеников жизнеутверждающего образа природы, образа мира.

Ключевые слова: кабинет природоведения, учебно-методическое обеспечение, природоведение.

Иноземцева С.В. Проблемы организации социально-педагогической работы с подростками с особыми потребностями в специальных учебных заведениях Украины (вторая половина 70-х – 80-е гг. XX в.)

Статья посвящена историко-педагогическому анализу проблем организации социально-педагогической работы с подростками с особыми потребностями в специальных учебных заведениях Украины во второй половине 70-х – 80-х гг. XX в. Определены категории детей с особыми потребностями, типы учебных заведений, содержание, направления, основные формы и методы социально-педагогической деятельности на указанном этапе развития украинского государства.

Ключевые слова: подростки с особыми потребностями; специальные учебные заведения; содержание, направления, формы и методы социально-педагогической работы.

Кабак Ю.В. Из опыта организации научно-исследовательской работы студентов в вузах инженерно-строительного профиля

В статье рассматриваются задачи и формы научно-исследовательской работы студентов в инженерно-строительных вузах.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов, учебный процесс, внеаудиторная работа.

Кабанская О.С. Роль педагогического прогнозирования в профессиональной деятельности учителя

В статье определено понятие “педагогическое прогнозирование” как процесс получения опережающей информации о выделенном объекте, основывающейся на научных положениях и методах. Раскрыта роль прогнозирования в профессиональной деятельности учителя. Определены педагогические условия, которые обеспечивают овладение будущими учителями умениями педагогического прогнозирования.

Ключевые слова: педагогическое прогнозирование, учитель, педагогические условия, профессиональная подготовка.

Квас О.В. Принципы детоцентризма в исследовательском наследии С. Балея

Можно смело утверждать, что благодаря исследованиям С. Балея педоцентрические идеи в первой половине XX в. были реализованы практически. Под руководством ученого проводились исследования психических способностей детей и молодежи. Это имело большое влияние не только на реформирование дошкольного воспитания и школьного образования, но и, что не менее важно, на существенную переориентацию ментальности взрослых, педагогов во взаимоотношениях с детьми. Детей начали рассматривать не сквозь призму психологии взрослого человека, а личности, с собственным внутренним миром, индивидуальными психическими потребностями, способностями, интересами.

Ключевые слова: детство, детоцентрическая ориентация, периодизация детства, педоцентризм, созревание.

Кендзёр П.И. Организация исторической исследовательской деятельности в местном сообществе как форма поликультурного воспитания личности

Учитывая современные образовательные и общественные тенденции и потребности, общеобразовательная школа требует гибкой системы внедрения практики поликультурного воспитания. Организация исторической исследовательской деятельности учеников в местном сообществе является важным фактором формирования активной гражданской позиции молодого поколения в условиях поликультурного общества.

Ключевые слова: местное сообщество, поликультурное воспитание, историческая исследовательская деятельность.

Кокорина Л.В. Особенности поддержки одаренных детей в общеобразовательных школах Испании на законодательном уровне

В статье рассматриваются особенности поддержания одаренных детей в общеобразовательных школах Испании на законодательном уровне. Анализируются законы страны в образовательной области, в которых уделяется особое внимание одаренным детям. Характеризуются особенности адаптации учебного процесса к особым требованиям интеллектуально одаренных детей.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, образование в Испании, одаренные дети, образование одаренных детей.

Колоскина О.А. Создание условий для эффективного функционирования педагогического обеспечения развития национального сознания и самосознания учеников начальных классов

В статье отмечается, что ведущими условиями эффективного функционирования системы педагогического обеспечения развития национального сознания учеников начальных классов являются: создание ситуаций внутреннего восприятия учениками знаний об украинской культуре на уровне самооценных; педагогическое обеспечение процесса формирования у младших школьников личностного смысла деятельности в направлении овладения национальными ценностями; применение учителем на уроках украинского языка, народоведения и создание во внеурочное время эмоционально-эстетического фона, который становится средством развития национального сознания личности младшего школьника; сформированность у педагога высокого уровня знаний теории и технологии организации воспитательного процесса младшего школьника.

Ключевые слова: ведущие условия, функционирование системы педагогического обеспечения, развитие национального сознания, ученики начальных классов, эмоционально-эстетический фон, технологии организации учебно-воспитательного процесса, ситуации эмоционального переживания.

Кондратюк В.В. Содержание подготовки педагогических кадров к работе в профильной школе

В статье определены критерии отбора содержания профильного, педагогического и последипломного образования учителей, формы организации допрофильной и профильной учебы в период курсовой подготовки и повышения квалификации.

Ключевые слова: профильная учеба, содержание профильной учебы школьников, контекстная учеба.

Конох А.П., Притула А.Л. Профессиональная подготовка будущих учителей физической культуры к использованию национальных видов физического воспитания

В статье представлен комплексный научный анализ проблемы профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к применению национальных боевых искусств в своей профессиональной деятельности в контексте последующей разработки и внедрения целостной системы профессиональной подготовки будущих специалистов по украинскому рукопашу “Спас”; разработаны и обоснованы теоретические и методические принципы профессиональной подготовки будущих специалистов по национальным боевым искусствам в высших педагогических учебных заведениях; определены организационно-методические условия реализации этого процесса.

Ключевые слова: подготовка, учителя физической культуры, специализация, боевые искусства, украинский рукопаш “Спас”, высшее учебное заведение.

Кравченко В.Н. Концептуальные подходы к профессиональной подготовке студентов на основе интенсификации

Раскрыты некоторые концептуальные подходы относительно усовершенствования профессиональной подготовки студентов в высшем учебном заведении на принципах интенсификации.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, интенсификация, учебное заведение.

Кутик О.М. Уровень удовлетворения образовательных потребностей учеников как один из критериев результативности деятельности учебного заведения

В статье обсуждаются возможности использования уровня удовлетворенности образовательных потребностей учащихся как интегрального критерия результативности деятельности учебного заведения. Описаны особенности исследования данного критерия.

Ключевые слова: уровень удовлетворенности образовательных потребностей учащихся, интегральный критерий, мониторинг.

Кушнирык Н.Я. Проблема использования сказки в диагностике креативности дошкольника

В статье показано необходимость диагностики для развития креативности дошкольника и влияние многих факторов на проблемы использования сказки.

Ключевые слова: креативность, креативный дошкольник, диагностика креативности, сказка.

Левченко Я.Э. Особенности религиозно-этического компонента формирования личности будущего учителя

Проанализированы религиозно-этические взгляды на проблему человека и его личность в разных духовно-религиозных учениях.

Ключевые слова: личность, духовность, нравственность, религия, буддизм, индуизм, конфуцианство, христианство, ислам.

Лысак Н.О. К проблеме педагогического взаимодействия в процессе обучения в высшем учебном заведении

В статье обосновано, что взаимодействие субъектов образовательного процесса – это целостность, выступающая одновременно как единство противоположных типов связи (субъект-субъектного, субъект-объектного), противоположных содержаний обмена (духовного и практического), противоположных способов обмена (деятельности и общения). Каждая из “плоскостей” рассмотрения взаимодействия (“тип связи”, “тип обмена”, “способ обмена”) задает определенное “пространство” для соответствующих противоположностей, а пересечение “плоскостей” – “пространство возможностей” для взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, обучение, образовательный процесс.

Марченко О.Г. Информационные показатели эффективности развития учебно-воспитательной среды высшего военного учебного заведения с позиций личностно ориентированного подхода

Проанализированы информационные функции учебно-воспитательной среды высшего военного учебного заведения с позиций личностно ориентированного подхода. Предложено определение учебной информации и педагогического шума. Для измерения учебной информации введены показатели: количество, тезаурус, доступность, относительная и абсолютная ценность, прирост.

Ключевые слова: учебно-воспитательная среда, высшее военное учебное заведение, учебная информация, информационные показатели.

Мельничук И.В. Рамочный закон как один из основных элементов правового регулирования системы высшего образования Германии

В статье проанализировано правовое регулирование системы высшего образования Германии. Рассмотрено Рамочный закон о высшем образовании как один из основных элементов системы правового регулирования.

Ключевые слова: система высшего образования Германии, Рамочный закон о высшем образовании, система правового регулирования.

Мельничук И.Н. Анализ структурных компонентов модели системы профессиональной подготовки будущих социальных работников средствами интерактивных технологий в высшей школе

В статье проанализированы структурные компоненты модели системы профессиональной подготовки будущих социальных работников средствами интерактивных технологий в высшей школе. Определены научно-методологические принципы реализации системы подготовки социальных работников средствами интерактивных технологий.

Ключевые слова: модель, система, интерактивные технологии.

Резунова О.С. Приемственность в процессе допрофессиональной подготовки будущих аграриев

В статье представлен анализ возможностей реализации принципа приемственности в допрофессиональной подготовке будущих студентов вуза в системе аграрного образования. Приведен обзор последних работ, связанных с вопросами реализации принципа приемственности.

Ключевые слова: допрофессиональная подготовка, аграрное образование, принцип приемственности.

Рябченко Л.О. Управление самостоятельной познавательной деятельностью будущих экономистов

В статье рассмотрена проблема управления самостоятельной деятельностью будущих экономистов. В результате проведенного исследования сделан вывод, что организацию познавательной деятельности студентов (уровень ее обеспечения в вузе) можно рассматривать как системный фак-

тор обеспечения качества высшего образования и эффективности подготовки специалистов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: познавательная деятельность, качество высшего образования, эффективность подготовки, профессиональная деятельность.

Савищенко В.М. Педагогические условия социализации будущих юристов в профессиональной подготовке

Раскрыто понятие “профессиональная социализация личности юриста” и педагогические условия социализации студентов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: педагогические условия, социализация, профессиональная подготовка.

Святьев А.В. Формирование профессионально значимых качеств будущего тренера-преподавателя в процессе профессиональной подготовки

В статье освещены некоторые особенности формирования профессионально значимых качеств будущего тренера-преподавателя в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональное образование, подготовка, готовность, профессионализм, тренер-преподаватель, профессиональная деятельность.

Сигида Т.В. Учет особенностей мышления учеников гуманитарного профиля старших классов при преподавании предметов цикла естествоведения

В статье выявлено, каким должно быть естественное образование гуманитариев и должны ли ее содержание, методика преподавания отличаться от изучения компонентов образовательной отрасли “Природоведение” в специализированных классах с углубленным изучением дисциплины естествоведения. Проанализированы психологические особенности (в частности мышление) учеников данной категории.

Ключевые слова: естественное образование, особенности мышления, естествоведение.

Старовойт С.М. Педагогический менеджмент как современная теория управления образованием

В статье теоретически обоснованы современные научные проблемы и практические задания, связанные с поиском новых путей и средств эффективного управления национальной системой образования, которая требует всестороннего и глубокого анализа теоретических идей и концепций.

Ключевые слова: менеджмент, педагогический менеджмент, управление.

Стукало Е. Суть и составляющие педагогической культуры преподавателя высшего учебного заведения

В статье рассматриваются составляющие педагогической культуры преподавателя. Сделана попытка анализа общих составляющих, которые

являются необходимыми компонентами профессионализма преподавателя высшего учебного заведения.

Ключевые слова: преподаватель высшего учебного заведения, профессионализм, педагогическое мастерство, педагогическая техника.

Стяглик Н.И. Организация учебной деятельности студенческой группы с помощью консультанта

В статье определена роль консультирования в учебном процессе высшего учебного заведения. Описаны разные виды консультаций. Освещена организация консультирования доверенными лицами других членов студенческой группы. Выделены основные функции студента-консультанта. Обоснована необходимость его подготовки к реализации этих функций.

Ключевые слова: консультирование, консультант, функции консультанта, учебный процесс, будущие учителя.

Сулейманова В.Р. Проблемы обучения профессиональному общению на английском языке в техническом вузе

В статье рассматриваются актуальные проблемы обучения англоязычному общению студентов высших технических учебных заведений, анализируется состояние данной проблемы в инженерно-педагогическом вузе.

Ключевые слова: англоязычное общение, высшее техническое учебное заведение, говорение, аудирование, чтение, письмо, речь, навыки.

Сущенко Л.А. Проблема организации самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза

В статье рассмотрены основные пути организации самостоятельной познавательной деятельности студентов за счет построения и проведения занятий по принципам проблемности, научности, профессионального устремления и осуществления системного контроля, направленных на формирование у студентов творческих способностей, научного мировоззрения, профессиональных знаний.

Ключевые слова: самостоятельная познавательная деятельность, самообразование, самоподготовка.

Таран И.В. Сущность лично ориентированного обучения в высшем учебном заведении

Рассмотрено эффективность обучения студентов по проектированию и реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Ключевые слова: лично ориентированное обучение, высшее учебное заведение, эффективность обучения.

Твердохлеб Т.С. Развитие идей гуманистической педагогики как актуальная историко-педагогическая проблема

В статье сделана попытка определения основных направлений исследования современными учеными развития идей гуманистической педагогики как историко-педагогической проблемы.

Ключевые слова: гуманистическая педагогика, история педагогики, историко-педагогическая проблема, направления исследования.

Тимошенко Ю.Ю. Системный подход к процессу формирования самообразовательной компетентности школьников в процессе учебы в условиях общеобразовательного учебного заведения

В статье теоретически обоснован системный подход к формированию самообразовательной компетентности школьников в процессе учебы в условиях школы. Сделана попытка анализа основных путей формирования самообразовательной компетентности у учеников.

Ключевые слова: самообразовательная компетентность, самообразование, самосовершенствование, самообразовательные умения.

Тищенко О.И. Развитие психики в филогенезе и сознание

В статье раскрыты вопросы филогенеза и сознания, условий и законов, которые способствуют формированию гармоничной личности.

Ключевые слова: филогенез, психика, психическое развитие, сознание.

Ткачев С.И. Целесообразность изучения отечественного опыта гражданского образования XIX ст.

Цель статьи состоит в аргументации целесообразности изучения опыта гражданского образования в Украине XIX в., что важно для учета соответствующих подходов, идей и взглядов украинских философов и педагогов XIX в. В статье раскрыты и конкретизированы причины необходимости научного анализа национального педагогического наследия для решения проблемы гражданского образования сегодня.

Ключевые слова: гражданское образование, украинская государственность, национальное самосознание, украинская интеллигенция.

Ткаченко Л.П. Риторический потенциал литературных памятников Киевской Руси

В статье рассматривается риторический потенциал литературных памятников Киевской Руси, прослеживается зарождение собственно украинской риторической традиции, анализируется советская научная литература, которая содержала советы молодым ораторам.

Ключевые слова: памятники, источники, риторическая традиция, апокрифы, сборники.

Торичный А.В. Психолого-педагогические принципы военной подготовки юношей призывного возраста в средних учебных заведениях Украины

В статье охарактеризована сущность и содержание военной подготовки юношей в средних учебных заведениях. Автором осуществлен анализ отмеченной проблемы с точки зрения системного подхода.

Ключевые слова: военная подготовка, психолого-педагогические принципы, системный подход.

Трофимук Е.В. Основные требования к профессиональной деятельности специалистов по туризму

В статье рассматривается система теоретических знаний, которыми должны владеть будущие специалисты по туризму, а также определяются основные требования, которые предъявляются к современному специалисту по туризму.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, специалисты по туризму, система теоретических знаний, группы требований: профессиональные, деловые и личные.

Устинова В.А. Структурирование содержания гуманитарных дисциплин как проблема современной профессиональной подготовки студентов педагогических вузов

В статье рассматриваются вопросы структурирования содержания гуманитарных дисциплин в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических высших учебных заведений.

Ключевые слова: содержание образования, гуманизация образования, модернизация образования, профессиональная подготовка.

Фисун О.В. Теоретические принципы формирования фасилитирующей позиции учителя в системе научно-методической работы заведения образования

В статье раскрыто содержание, формы и методы научно-методической работы заведения образования. Проанализировано задания, методы, формы научно-методической работы школы, направленной на формирование фасилитирующей позиции учителя.

Ключевые слова: научно-методическая работа, фасилитация, позиция учителя, личностно ориентированное обучение, творческий подход.

Фомин В.В. Проблемы взаимодействия дошкольных учебных заведений и семьи в истории отечественной педагогической мысли

В статье рассмотрена динамика становления и развития проблемы взаимодействия дошкольных образовательных учреждений с семьей; проведен анализ государственных, правительственных документов и методической литературы по вопросам организации совместной деятельности ДООУ с семьями дошкольников; выделены наиболее распространенные формы и методы сотрудничества работников дошкольного образования с родителями в определенный исторический период.

Ключевые слова: взаимодействие, сотрудничество, педагогизация родителей, пропаганда педагогических идей, образовательный процесс.

Фунтикова О.А. Влияние управленческих решений руководителя дошкольного учебного заведения на экономическую эффективность организации педагогического процесса

Статья раскрывает новый взгляд на использование руководителем дошкольного учебного заведения экономических методов в планировании работы.

Ключевые слова: директор детского сада, экономическое планирование, экономические методы.

Хаустова О.В. Аксиологический подход как методологическая основа развития духовного потенциала учителя

В статье рассматриваются особенности применения аксиологического подхода в качестве методологической основы развития духовного потенциала учителя в системе последиplomного педагогического образования.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценности, духовный потенциал учителя.

Хомяк Л.В. Сущность педагогического проектирования

Уточнена сущность педагогического проектирования и проанализирована его терминология; рассмотрены компоненты проектировочной деятельности педагога; выделены этапы создания педагогического проекта и выявлена закономерность процесса проектирования.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, проект, планирование, проектирование, разработка.

Черепехина О.А. К проблеме формирования профессионализма будущих психологов в контексте синергетической парадигмы

В статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки психологов в ВУЗе, направленной на формирование у них профессионализма. Обосновывается необходимость учета синергетической парадигмы в процессе формирования профессионализма у будущих психологов.

Ключевые слова: формирование профессионализма, профессиональная подготовка психологов в ВУЗе, профессионализм, психолог, синергия, синергетический подход.

Чумакова А.А. К вопросу социально-педагогической коррекции младших школьников с минимальными нарушениями в сфере психофизиологии

В статье рассматриваются индивидуально-типологические особенности детей с минимальными нарушениями в сфере психофизиологии: задержкой психического развития (ЗПР) и синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Определены основные условия, необходимые для осуществления комплексной коррекции развития младших школьников с ЗПР и СДВГ в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: дети с минимальными нарушениями развития, задержка психического развития, синдром дефицита внимания с гиперактивностью, коррекция, компенсация, общеобразовательная школа.

Шопина А.В. Педагогические условия формирования профессионально-творческой компетентности

В статье освещаются педагогические условия, которые обеспечивают эффективность профессионально-творческой компетентности будущего учителя в процессе педагогического образования. Рассмотрены наиболее общие и принципиально важные условия, которые обеспечивают сформированность структуры творческой готовности личности учителя к педагогическому труду через оптимальное, интеллектуальное, духовное, социальное, индивидуальное, творческое развитие.

Ключевые слова: творческая готовность, профессионально-творческая компетентность, профессионально-педагогическая подготовка, педагогические условия.

Шурко Г.К. Создание единого образовательного пространства между лицеем и высшим учебным заведением для подготовки будущих инженеров-строителей

В статье освещены принципиальные подходы к созданию единого образовательного пространства между лицеем и высшим учебным заведением для непрерывной подготовки будущих инженеров-строителей.

Ключевые слова: непрерывное образование, непрерывная профессиональная подготовка, единое образовательное пространство.

Ялина В.Л. Особенности содержания умственного воспитания старшеклассников в общеобразовательной школе Украины в начале XX в.

В статье показано влияние содержания учебных программ, пояснительных записок, учебников на умственное воспитание старшеклассников в начале XX в.

Ключевые слова: умственное воспитание, мышление, учебные планы, учебники.

ANNOTATION

Bessarab A. Theoretical and methodological ground for preparation of back matter organization of knowledge acquisition for educational edition

The article deals with methodology for preparation of back matter organization of knowledge acquisition as a structural component of class book (textbook), which activates and directs the cognitive activity of students to master the discipline.

Key words: back matter of knowledge acquisition, cognitive activity, class book, textbook.

Cherepehina O. The problem of formation of future professionalizma psychology in the context of synergetic paradigm

The questions of professional preparation of psychologists in Institute of higher, directed on forming for them of professionalism are examined in the article. The necessity of account is grounded a synergetics in the process of forming of professionalism for future psychologists.

Key words: forming of professionalism, professional preparation of psychologists in Institute of higher, professionalism, psychologist, synergy, synergetics approach.

Chumakova A. About the social and pedagogical correction of primary school children with disability in the sphere of psychophysiology

The article considers individual and typological peculiarities of people with minimal disability in the sphere of psychophysiology (mental retardation and attention deficiency syndrome with hyperreactivity). We have determined the basic conditions for carrying out the complex correction of development of primary school children with mental retardation and attention deficiency syndrome with hyperreactivity in secondary school.

Key words: children with minimal disorder of development, mental retardation, attention deficiency syndrome with hyperreactivity, correction, compensation, secondary school.

Fisun O. Theoretical basics for formation of teacher's facilitative position in the system of scientific and methodic work of educational institution

Maintenance, forms and methods of scientifically methodical work of school, is exposed in the article. A task, methods, is analysed, forms scientifically methodical-works, directed on forming of facilitative position of teacher.

Key words: scientifically methodical work, facilitation, position of teacher, personality oriented studies, creative approach.

Fomin V. Problems of interaction between preschool educational establishments and family in th history of Ukrainian educational ideas

In the article the considered dynamics of becoming and development of problem of co-operation of preschool educational establishments is with family; conducted analysis of state, governmental documents and methodical literature on questions of organization of joint activity of educators with families of under-

fives; the most widespread forms and methods of collaboration of workers of preschool education are selected with parents in a historical period is certain.

Key words: I co-operate, collaboration, propaganda of pedagogical ideas, educational process.

Funtikova O. Management decisions influence of preschool educational institution leader on the economic efficiency of the pedagogical process organization

The article is written on the use of the director of economic methods in planning educational activities.

Key words: director of the kindergarten, supporting basis and planning, supporting basis and methods.

Ilchenko O. Cabinet of natural history at senior school

In the article is reflect advantages of cabinet of natural history it is well-proven for senior school, thah it allows to decide the pedagogical problem of branch approach in forming of knowledge of students, especially profile school; economic problem of equipment of school modern facilities of studies, especially littlecomplete; national problem of forming for the students of life-asserting character of nature, world character.

Key words: cabinet of natural history, natural history.

Inozemtseva S. Problems of organization of social and pedagogical work with teenagers having special needs in special educational institutes of Ukraine (the second half of the 70-ies – the 80-ies of the XXth century)

The article is devoted to the historical and pedagogical analyze of problems of organization of social and pedagogical work with teenagers having special needs in special educational institutes of Ukraine in the second half of the 70-ies – the 80-ies of the XXth century. Children having special needs categories, types of educational institutes, maintenance, directions, main forms and methods of social and pedagogical activity in the indicated stage of Ukrainian State development are determined.

Key words: teenagers having special needs; special educational institutes; maintenance, directions, forms and methods of social and pedagogical work.

Kabak Yu. About the experience in organization of students' research in universities of engineering and construction profile

In the article the author deals with the problems and forms of students' research work in the Engineering Institutes.

Key words: students' research work, auditoria work, extramural work.

Kabanskaya O. The role of pedagogical forecasting in professional teacher activity

The publication defines pedagogical forecasting as a process of obtaining advance information about the object under research based on the scientific propositions and methods. The article also reveals the role thereof in the professional teacher activity, determines the pedagogical conditions ensuring that teachers to be acquire the skills of pedagogical forecasting.

Key words: pedagogical forecasting, teacher, pedagogical conditions, professional training.

Kendz'or P. Organization of historical and research work in local community as a form of personality's multicultural education

Taking into consideration modern educational and social needs, secondary school needs a flexible system of introducing effective practice of students' multicultural education. Organization of the historical and research work of the students in local community is important factor of forming of active civic position of young generation in multicultural society.

Key words: local community, multicultural education, historical and research work.

Khaustova O. Axiological approach as methodological basis of development of teacher's spiritual potential

The features of axiological approach as methodological basis of development of teacher's spiritual potential in the system of post-graduate pedagogical education are examined in the article.

Key words: axiological approach, values, spiritual potential of teacher.

Khomiak L. The essence of pedagogical project building

The essence of pedagogical project building is specified and its terms are analysed; the component parts of the instructor's project building activity is described; the stages of the pedagogical project building are determined and the basic rules of the project-building process are revealed.

Key words: pedagogical projecting, project, planning, projecting, design.

Kokorina L. The Peculiarities of gifted children support in comprehensive schools in Spain on legal level

This article aims to consider the peculiarities of gifted children support in comprehensive schools in Spain on legal basis. It analyzes state educational laws which give special attention to gifted children. The author characterizes the peculiarities of educational process adaptation to specific demands of intellectually gifted children.

Key words: comprehensive school, education in Spain, gifted children, gifted education.

Koloskina O. Creating conditions for effective functioning of the teacher to ensure the development of national consciousness and identity of primary school pupils

The article notes the main conditions of the primary school people national realization: creation of special situations in which the pupils get knowledge about Ukrainian culture as being self valuable ones; pedagogical maintenance of appearance of personal motives to get knowledge about national culture of junior school children; emotional and aesthetic motives? Created by a teacher at the Ukrainian and folk traditions (narodoznavstvo) lessons and after classes; teacher's high level of organizing the process of junior pupils education; creation of emotional empathy situations hick help to get information about national culture and folk traditions.

Key words: the main functioning conditions of the pedagogical maintenance; the evolution of national realization of the primary school pupils; emotionally aesthetic situations; high technological level of the educational process; emotional empathy situations.

Kondratiuk V. Contents of teachers' training to work in a specialized school

In the article there are certain criteria of selection of зміста of type, pedagogical and послєдипломного education of teachers, forms of organization to the type and type studies in the period of course preparation and in-plant training.

Key words: type studies, maintenance of type studies of schoolboys, context studies.

Konokh A., Pritula O. Professional training of future teachers of physical education to the use of national forms of physical education

The paper filed a comprehensive scientific analysis of the problem of training for future teachers of physical education to the application of national martial arts in their professional activities in the context of further development and implementation of an integrated system of training future professionals in the Ukrainian martial art "Spas". Theoretical and methodological principles of training future professionals in national martial arts in higher educational institutions are developed and proved; organizational and methodological conditions for this process. are determined.

Key words: training, teachers of physical education, specialization, martial arts, Ukrainian martial art "Spas", higher education institution.

Kravchenko V. Conceptual going is near professional preparation of students on principles of intensification

Some conceptual approaches are exposed in relation to the improvement of professional preparation of students in higher educational establishment on principles of intensification.

Key words: professional preparation, intensification, educational establishment.

Kutyk O. The level of pupils' educational requirements satisfaction as an effectiveness criterion of education establishment activity

The possibility of the usage of the level of the satisfaction of the educational pupil's requirements as an integral criterion of the successful activity of the educational establishment is discussed in the article. The researches peculiarities of this criterion are described.

Key words: level of the satisfaction of the educational pupil's requirements, integral criterion, monitoring.

Kvas O. Childcentric principles in S. Baley's researches

We dare say that S. Baley's scientific works gave the impetus to the realization of pedocentric ideas in practice during the first half of the XX century. Child's mental ability researches were led under his control. It made a great influence on the preschool and school education and caused the significant reorientation of adult's mentality in dealing with child. Children were scrutinized in

the light of adults psychology, but also their inner nature, individual psychological needs, abilities and interests were taken into consideration.

Key words: childhood, childcentric orientation, childhood's periodization pedocentrism, maturity.

Levchenko Ya. Features of the religious and ethical component of future teachers' identity formation

Future teacher's spiritual development takes place under the circumstances of quick widening of the common information field and the simultaneous co-existence and influence of different cultures and religions, political and sectarian conflicts. It is the Ukraine that is one of the bright examples of this difficult puzzle of the religious and ethic doctrines existed nowadays.

Key words: personality, spirituality, morals, religion, Buddhism, Hinduism, Confucianism, Christianity, Islam.

Lysak N. The problem of teacher interaction during the training in higher educational institution

The article proves, that the interactions of educational process actors is integrity, serving as both a unity of opposite types of links (subject-subject, subject-object), contrary to the exchange (spiritual and practical), opposite ways of exchange (activity and communication). Each of the "planes" consideration of the interaction ("type of relationship", "type of exchange", "a way to exchange") defines a certain "space" for the corresponding opposites, and the intersection of "planes" – a space of opportunity for interaction between the subjects of the educational process.

Key words: teacher interaction, training, educational process.

Marchenko O. Informational indexes of development's productivity of the personal oriental educational environment in higher military educational establishment

The informational functions of the personal oriental educational environment of the higher military educational establishment are analyzed. The educational information and pedagogical noise are determined. The informational indexes: quantity, thesaurus, approach, relative and absolute value, increase.

Key words: educational environment, higher military educational establishment, educational information, informational indexes.

Mel'nychuk I. Framework law as one of the key elements in the legal regulation of higher education in Germany

The article investigates the legal aspect of the Higher Educational system in Germany. It examines the Framework Law for Higher Education as one of its basic elements.

Key words: higher education system in Germany, Framework law about the higher education, system of legal regulation.

Melnichuk I. Analysis of structural components of model of the system of professional preparation of future social workers by facilities of interactive technologies at higher school

In the article the analysis of structural components of model of the system of professional preparation of future social workers is carried out by facilities of interactive technologies at higher school. Scientifically-methodological principles of realization of the system of preparation of social workers facilities of interactive technologies are certain an author.

Key words: model, system, interactive technologies.

Rezunova O. Continuation in the pre-professional training for future agrarians

It is shown the possibility of sequence principle realization in pre-professional preparation of higher educational schools future students in the area of agriculture. It is given the last materials about the sequence principle realization.

Key words: pre-professional preparation, agrarian education, sequence principle.

Riabchenko L. Managing of individual cognitive activity of future economists

The paper considers the problem of individual activity managing of future economists. The author's study concluded that the organization of students' cognitive activity (the level of its providing at the university) can be regarded as a systemic factor in providing the quality of higher education and the effectiveness of specialists' training for professional activity.

Key words: cognitive activity, the quality of higher education, the effectiveness of training, professional activity.

Savischenko V. Pedagogical conditions of future lawyers' socialization in vocational training

The article reveals the concept of "professional socialization of lawyer's personality", and pedagogical conditions of students' socialization in vocational training.

Key words: pedagogical conditions, socialization, vocational training.

Shopina A. Pedagogical conditions for the developing of professional and creative competence

In the article lights up pedagogical terms which provide efficiency professionally to the creative competence of future teacher in the process of pedagogical education. The most general are considered and terms which provide formed of structure of creative readiness of personality of teacher to pedagogical labour through optimum, intellectual, spiritual, social, individual, creative development are important on principle.

Key words: creative readiness, professionally-creative competence, professionally-pedagogical preparation, pedagogical terms.

Shurko G. The creation of united space education between lyceum and higher education school for the training by the future engineers-builders

In the article the illumination of the principle approaches to creation of united space education between lyceum and higher education school for the uninterrupted training by the future engineers-builders.

Key words: uninterrupted education; uninterrupted professional education; uninterrupted professional training.

Sigida T. Account of thought of students of humanitarian type of senior classes at teaching of the articles of cycle of natural science

It is found out at autor, what natural education must be, and whether have her maintenance, teaching methodology to differ from the study of components of educational industry natural "History" in the specialized classes with the deep study of disciplines of natural science. The psychological features (in particular thought) of students of this category are analyses.

Key words: natural educationa, features of thought, natural science.

Starovoit S. Pedagogical management as modern theory of management by education

In the article in theory grounds modern scientific problems and practical tasks, related to the search of new ways and facilities of effective management by the national system of education, which requires the comprehensive and deep analysis of theoretical ideas and conceptions.

Key words: management, pedagogical management, management.

Stukalo E. Main content and components of pedagogical culture of higher educational establishment teacher

The components of pedagogical culture of teacher are considered in the article. The attempt of analyses of general components that are necessary components of professionalism of higher educational establishment teacher.

Key words: teacher of higher educational establishment, professionalism, pedagogical skill, pedagogical technique.

Styaglik N. Organizing learning activity of a student group by involving an academic advisor

The article defines the role of academic advising in the educational process of a higher educational establishment. It also describes various types of academic advising, reveals the organization of academic advising by the authorized representatives of other members of student groups, outlines the main functions of a student advisor, and grounds the necessity of training thereof to perform such functions.

Key words: academic advising, academic advisor, functions of an academic advisor, educational process, teachers to be.

Suleimanova V. Problems of teaching professional communication in English in a technical university

The article deals with topical problems of teaching English communication to Technical University students. An attempt is made to analyse the state of this issue in Engineering and Pedagogical University.

Key words: English communication, Technical University, speaking, listening, reading, writing, skills.

Sushchenko L. Problem of organization of independent cognitive activity of students of higher educational establishment

In the article the basic ways of organization of independent cognitive activity of students are considered due to a construction and realization of employments on principle of problem, scientific character, professional aspiration and realization of system control, sent to forming for the students of creative capabilities, scientific world view, professional knowledge.

Key words: independent cognitive activity, self-education.

Svatyev A. Formation of professionally significant qualities of future trainers and teachers during the professional training

The article highlights some features of professionally significant qualities of future trainers and teachers during the professional training at higher education institutions.

Key words: vocational education, training, readiness, professionalism, trainer and teacher, professional activities.

Taran I. The essence of learner-centered training in higher education institution

The article deals with effectiveness of teaching students to design and implement individual educational routes.

Key words: learner-centered training, higher education institution, effectiveness of training.

Timoshenko Y. Approach of the systems to the process of forming of competence of schoolboys in the process of studies in the conditions of general educational establishment

In the article in theory approach of the systems is reasonable in relation to forming of самообразовательной competence of schoolboys in the process of studies in the conditions of school. Given it a shot analysis of basic ways of forming of competence for students.

Key words: competence, self-education, self-perfection.

Tkachenko L. Rhetorical potential of Kievan Rus literary monuments

This article concerns the study of rhetorical potential literary monuments of Kievan Rus, the origin is traced to Ukrainian rhetorical traditions studied secular scientific literature of the time, which included advice to young speaker.

Key words: sights, sources, rhetorical tradition, Apocrypha.

Tkachov S. Practicability's research for home-grown experience of civic education of XIX century

Main aim of this article is an argumentation to useful investigation for experience of civic education in Ukraine of XIX century. It is importantly for development of contemporary civic education because there are needs to take into account approaches, definite ideas and thoughts of Ukrainian philosophers and teachers of XIX century. In the article are opened and described reasons to analyze national pedagogical heritage for the solving to the problem of civic education in present time.

Key words: civic education, Ukrainian state-owned, national identity, Ukrainian intelligentsia.

Torichniy A. Psychological-pedagogical principles of military preparation of youths of invocatory age in middle educational establishments of Ukraine

In the article essence and maintenance of military preparation youth are described in middle educational establishments. An author is carry out the analysis of the noted problem from the point of view of approach of the systems.

Key words: military preparation, psychological-pedagogical principles, approach of the systems.

Trofimuk E.V. The basic requirements to professional activity of specialists on tourism

The system of theoretical knowledges which future specialists must own on tourism is examined in the article, and the basic requirements which are produced to the modern specialist on tourism are similarly determined.

Key words: professional activity, specialists on tourism, system of theoretical knowledges, groups of requirements: professional, business and personal.

Tverdohlib T. Development of concepts of humanistic education as topical historical and educational problem

In article made an attempt to determine the main directions of research by modern scholars in humanistic education, as a historical and educational problems.

Key words: humanistic education, history education, historical and educational problems, research directions.

Tyschenko O. Psyche evolution in phylogenesis and conscious

This article deals with the questions of phylogenesis and creation if the conditions and laws which assist the formation of harmonic personality.

Key words: phylogenesis, psyche, mental development, conscious.

Ustinova V.A. Structural organization of humane subjects' content as a problem of modern professional training of high pedagogical schools students

The article deals the questions of the structural organization of humane subjects' content as a problem of modern professional training of high pedagogical schools students.

Key words: content of education, humanization of education, modernization of education, professional training.

Yallina V. Features of mental training content of seniors in comprehensive schools in Ukraine in the early 20th century

The article examines the influencing of educational programs, explanatory notes, and textbooks at intellectual education of senior pupils during pre-revolution period.

Key words: intellectual education thought, educational programs, textbooks.

Ziborov V.I. Foundation of the structure of the legal culture of the future experts

The article explains the increasing of the level of legal culture of the future professionals through the creation of intellectual, emotional, psychological, active constituents.

Key words: legal culture, the intellectual component of emotional and psychological components, active components.

Kushniryk N. The problem of the use of fairy-tale in diagnostics of creatively of preschool child

The article the necessity of diagnostics for development of creatively of preschool child; the influence of many factors on the problems of the use of fairy-tale.

Key words: creativeiy, creatively of preschool child, diagnostics of creatively, fairy-tale.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 12 (65)

Виходить 4 рази на рік

Редактори А.О. Бессараб, Г.І. Гутман, С.А. Козиряцька
Технічні редактори Т.В. Безденежна, Я.О. Рекубрацька

Підписано до друку 30.12.2010.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 18,14. Обл.-вид. арк. 22,15. Тираж 500 пр. Зам. № 17-10Ж.

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.