

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 13 (66)

Запоріжжя
2011

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, 2011. – Вип. 13 (66). – 388 с.

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

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

Голова редакційної ради:

доктор юридичних наук, доцент Монаєнко А.О.

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

Члени редакційної колегії:

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

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
23 лютого 2011 р. протокол № 6.

© Класичний приватний університет, 2011
© Колектив авторів, 2011

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

<i>Белозьорова Н.О.</i> СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ТА ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ У ХІХ СТ.	9
<i>Войтова Л.В.</i> ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (20–30-ті роки ХХ століття)	15
<i>Волкова Н.П.</i> ІСТОРІОГРАФІЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	20
<i>Кін О.М.</i> СТУДЕНТСЬКИЙ ПРОТЕСТНИЙ РУХ ХІХ СТ. ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДІ	25
<i>Ревіна Д.</i> РОЗВИТОК ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ	32

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Бартків О.А.</i> ОСОБИСТІТЬ ТА УМОВИ ЇЇ РОЗВИТКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	37
<i>Білостоцька О.В.</i> НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	41
<i>Бочарова О.А.</i> ДОСВІД ПОЛЬСЬКИХ НАУКОВЦІВ У ВИЯВЛЕННІ ДИТЯЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ	47
<i>Глазкова І.</i> ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ	54
<i>Гуралюк А.Г.</i> ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НА РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	61
<i>Гурова Д.Д.</i> ПОНЯТТЯ “МОНІТОРИНГ” ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ “МОНІТОРИНГ ТУРИСТСЬКОГО РИНКУ”	65
<i>Жерновникова О.</i> ПИТАННЯ СТИМУЛЮВАННЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	70
<i>Жидких Т.М.</i> НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ	75

<i>Зайковська С.В.</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНОСТІ В СОБІ	81
<i>Залізник А.М.</i>	
ПІДГОТОВКА ДИТИНИ ДО ОПАНУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ.....	86
<i>Зорочкіна Т.С.</i>	
ПІДХОДИ ДО ДІАГНОСТИКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ.....	90
<i>Князева С.В.</i>	
СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРАВОЗНАВСТВА.....	95
<i>Кульчицька Я.</i>	
ШЛЯХИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У КАНАДІ.....	100
<i>Курина А.Ф.</i>	
РАБОТА НАД СЛОВОМ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАННЯ РЕЧЕВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛІН	103
<i>Матвейчук-Юдіна О.В.</i>	
СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ТА НОРМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	110
<i>Матузова І.Г.</i>	
СТРУКТУРА МОДЕЛІ СИСТЕМНИХ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЕКОЛОГІЧНО ВИХОВАНОГО ФАХІВЦЯ.....	116
<i>Міронова М.Ю.</i>	
СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФАХОВОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	124
<i>Молодиченко В.В.</i>	
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ.....	131
<i>Несторук Н.А.</i>	
АСПЕКТИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	136
<i>Орел-Халік Ю.В.</i>	
ВПЛИВ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ	141
<i>Попов В.Д.</i>	
ЦІННОСТІ ЯК ОСНОВА ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПІДЛІТКІВ.....	147
<i>Приходченко К.І.</i>	
ГАРМОНІЯ САМОСТІ ТА СОЦІУМНОСТІ ЯК ЦІЛІСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ	152
<i>Приходченко К.І., Гортинченко Г.В.</i>	
АКТИВІЗАЦІЯ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ	163

<i>Приходченко К.І., Дядік Ю.В.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	169
<i>Приходченко К.І., Охріменко В.В.</i> НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ УМОВ ПРАЦІ МОЛОДШИХ ФАХІВЦІВ – БУДІВЕЛЬНИКІВ	176
<i>Ревенко І.В.</i> ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	181
<i>Рябовол Л.Т.</i> ПРАВОВА ОСВІТА, ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ, ШКІЛЬНА ПРАВОВА ОСВІТА: ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ТА СПІВВІДНОШЕННЯ	187
<i>Сущенко Л.О.</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ ЗА НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	194
<i>Хоменко В.В.</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ТА ЕТАПИ ЇХ РОЗВИТКУ	201
<i>Черкашин А.І.</i> ІСТОРИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РЕАЛІЗАЦІЙ ФУНКЦІЙ ВИХОВАННЯ В ОРГАНАХ ВНУТРІШНІХ СПРАВ.....	205
<i>Черкашина О.О.</i> ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ДОСВІДУ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УМОВАХ.....	212

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Беззубкіна О.О.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВОЇ ПРАЦІ УЧНІВ У ШКОЛІ.....	218
<i>Безлюдна В.В.</i> РОЛЬ АМЕРИКАНСЬКОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В РОЗРОБЦІ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМ.....	222
<i>Гурова Т.Ю.</i> ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЦІЛЕСПРЯМОВАНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС	227
<i>Дюжикова Т.М.</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ З ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ.....	233
<i>Зеня Л.Я.</i> НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	237
<i>Шупік І.М.</i> ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В РАЙОНІ.....	246

ВИЩА ШКОЛА

<i>Батищева М.Р.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСНОВ ОЗДОРОВЧОГО ФІТНЕСУ У ВИЩИХ ФІЗКУЛЬТУРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	251
<i>Бессараб А.О.</i> ПІДГОТОВКА НАВЧАЛЬНИХ ВИДАНЬ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ	256
<i>Варецька О.В.</i> ПІДГОТОВКА ПРАЦІВНИКІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ДУХОВНО-ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ.....	266
<i>Козловський Ю.М.</i> ФІЛОСОФСЬКІ ПЕРЕДУМОВИ МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	274
<i>Коробчук Л.І.</i> ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ	283
<i>Корогод Н.П., Ковальчук Д.К.</i> ЕЛЕМЕНТИ ТА ЗВ'ЯЗКИ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ТРАНСФЕРОМ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВНЗ	288
<i>Кравченко В.М.</i> КОМБІНОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ	298
<i>Лучанінова О.П.</i> ОСОБЛИВОСТІ САМОПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА.....	306
<i>Одайський С.І.</i> НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИМ ПРОЦЕСОМ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ ЯК СИСТЕМНИМ ОБ'ЄКТОМ.....	310
<i>Паламарчук О.Ф.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ У ВИЩИХ ШКОЛАХ ФРАНЦІЇ	318
<i>Ткаченко О.Б.</i> СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	324
<i>Токарева К.П.</i> ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДІВЧАТ-СТУДЕНТОК ВНЗ ДО ЗАНЯТЬ ОЗДОРОВЧОЮ АЕРОБІКОЮ.....	332
<i>Умрихіна О.С.</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	337

Черепехіна О.А.

ЗАСОБИ АУТОГЕННОГО ТРЕНУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ.....	342
АНОТАЦІЇ.....	350
АННОТАЦИИ.....	362
ANNOTATION.....	375

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

БЕЛОЗЬОРОВА Н.О.

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ТА ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ У ХІХ СТ.

Сьогодні визначальним у реалізації освітньо-виховної мети початкової освіти в Україні стає такий підхід до вирішення складних завдань виховання підростаючого покоління, основою якого є глибоке осмислення й усвідомлення історико-педагогічного досвіду, звернення до національних джерел педагогічної теорії та шкільної практики, методів і форм практичної діяльності вчителів початкової школи.

Аналіз численних науково-педагогічних джерел (В. Галузинський, М. Євтух, С. Золотухіна, В. Курило, Д. Латишина, В. Майборода, О. Мельничук, О. Піскунов, І. Прокопенко, О. Сухомлинська та ін.) свідчить, що особливої уваги вчених потребує ХІХ ст. – визначальний період у становленні початкової освіти України. У цей час народна освіта в Україні стає однією з основних державних проблем. Стан її вирішення визначався низкою соціально-економічних (поступом тогочасних суспільно-економічних відносин, для яких характерним був розклад кріпосництва, зростання обсягу внутрішньої та зовнішньої торгівлі, збільшення вивозу сільськогосподарської продукції, розвиток промисловості, застосування найманої праці в ній) та історико-культурних передумов.

Мета статті – визначити соціально-економічні та історико-культурні передумови становлення початкової освіти для творчого використання в сучасних умовах вітчизняного педагогічного досвіду.

Аналіз праць учених (М. Євтух, С. Золотухіна, О. Любар, М. Стельмахович, Г. Троцько, Д. Федоренко та ін.) свідчить про те, що впродовж століть українське шкільництво розвивалося на народній основі, зберігаючи при цьому, поруч зі спільними, єдиними для всього українського народу властивостями, деякі місцеві особливості. Це, насамперед, спричинено фактом підпорядкування різних частин України різним імперіям. Вже з кінця ХVІІІ ст. життя українців пішло двома шляхами: одним торували східні українці в Російській імперії, а другим – західні українці у складі трьох різних імперій [11, с. 233–234].

Західноукраїнські землі в зазначений період перебували під владою різних імперій: Польщі, Австро-Угорської імперії, Угорщини, Чехословаччини та Румунії [7, с. 6]. Цей факт значно вплинув на розвиток початкової освіти західноукраїнських територій, населення яких існувало в умовах домінування влади іншомовних та іншокультурних держав, освітнього ти-

ску з боку представників інших етнічних груп. Так, у Галичині тривав процес полонізації, на Закарпатті – мадяризації, а на Буковині – румунізації українського населення [11, с. 234]. Історично під впливом різних культур опинилася досить значна кількість українського населення. Наприклад, унаслідок трьох поділів Польщі західноукраїнські землі площею понад 60 тис. кв. км з населенням 2,5 млн осіб (у тому числі 2 млн українців) стали колонією Австрійської імперії ще наприкінці XVIII ст. [4, с. 1–5].

Ще одним чинником, який у другій половині XIX ст. значно вплинув на розвиток початкової освіти України, було те, що західноукраїнські території поступово переходили до капіталістичних форм господарювання. Завдяки здійсненій Австрійським урядом у 1848 р. селянській реформі [1, с. 252] зросла товарність сільського господарства, ширше використовувалася вільнонаймана праця, поліпшилися знаряддя праці, частіше застосовувалася техніка. Водночас у тогочасних джерелах відзначається, що наприкінці XIX – на початку XX ст. Галичина та інші західноукраїнські землі переживали важке економічне становище. У “Географічному та статистичному огляді Галіції та Буковини”, складеному за офіційними джерелами у 1870 р., зазначено: “Зі знищенням обов’язкової праці відбулася значна зміна у господарстві, тим не менш, країна до сього часу знаходиться у скрутному та перехідному стані... У сучасних умовах сільське господарство перетворилося у звичайну промисловість. Колишні джерела прибутків поступово вичерпуються, а управління з кожним роком стає все складнішим, унаслідок зростання податків і, у цілому, витрат на маєток... Взагалі Галіція у географічному, господарському та соціальному відношеннях знаходиться у невигідному становищі” [4, с. 48]. Як наслідок, ці краї ще довго залишалися аграрними, і переважна більшість земель перейшла у володіння іноземним поміщикам [3, с. 42]. Завдяки перебуванню під поміщицьким контролем юридично вільні селяни фактично були в економічному кріпацтві в іноземців.

Таким чином, соціально-економічна ситуація, в якій опинилися мешканці західноукраїнських земель, серйозно гальмувала освітній та культурний поступ українців, зокрема, розвиток початкових шкіл. Необхідність розвитку початкової освіти українського народу була дуже гострою, оскільки “відсутність власної держави викликала нагальну потребу так будувати освіту і виховання підростаючих поколінь, щоб зберегти українську націю в умовах відкритої антиукраїнської політики польського уряду” [6, с. 7–8]. Це розуміли українські просвітники, представники прогресивної громадськості, культурно-освітніх і релігійних товариств.

Під впливом прогресивних ідей українських просвітників процеси становлення початкової освіти в західноукраїнських областях поступово набирали сили. Нагляд за освітою в Галичині та Буковині здійснювався урядом, органами якого були місцеві заклади й спеціальні навчальні управління, що перебували в залежності від Міністерства духовних справ (віровизнань) та освіти. Контроль за викладанням Закону Божого в усіх школах був доручений духовенству, а викладання інших предметів відбу-

валосся під наглядом спеціально створених за законом 25 травня 1868 р.: провінційної навчальної ради; окружної навчальної ради в кожному окрузі; місцевої навчальної ради для кожної волості [4, с. 83]. Створена в 1869 р. Крайова (провінційна) шкільна рада була вищою інстанцією у справах нагляду та керівництва школами Буковини [15, с. 56–57].

На західноукраїнських землях, що не входили до складу Росії, існувало три типи початкових шкіл: головні, тривіальні (другорядні), парафіяльні. Про поширення цих типів шкіл на західноукраїнських територіях свідчать наведені в “Географічному та статистичному огляді Галиції і Буковини”, виданому у 1870 р., дані: на Галичині у 1868–69 рр. діяло 30 головних, 1768 тривіальних та 259 парафіяльних початкових шкіл, на Буковині – 16 головних, 149 другорядних [4, с. 84–85]. Парафіяльні – однокласні – були єдиними школами, де певний період часу (з 1848 р.) викладання дозволялося українською мовою [10, с. 153–154; 8, с. 190]. Іншими мовами навчання були німецька та польська, бо до українських народних шкіл, крім українців, ходили представники інших національних груп, переважно поляки та євреї [3, с. 45]. Причому в тривіальних трикласних школах навчалися як німецькою, так і польською мовами. У головних чотирикласних початкових школах, які були спрямовані на підготовку учнів до продовження навчання в середніх закладах освіти (гімназіях), викладання велося виключно німецькою мовою [11, с. 236]. Це дає підстави для висновку про небажання держави залишати домінуючі позиції в освіті, створювати умови для розвитку національно свідомих освічених українців. Адже українські школи “посідали найнижче місце в системі освіти Австро-Угорської імперії” [11, с. 254], даючи українцям лише елементарну освіту, а для продовження навчання учням необхідно було засвоювати іноземну мову, інтегруватися до культури іншого народу.

Спираючись на думку деяких сучасних учених (Т. Завгородня), австрійські закони початку ХХ ст. щодо українського шкільництва в цілому можна охарактеризувати як відносно демократичні: під впливом національного піднесення уряд був вимушений іти на деякі поступки в галузі освіти. Унаслідок цього в Австро-Угорській імперії було створено більше можливостей для національно-культурного відродження українців порівняно з Російською імперією [6, с. 15].

Менш лояльно ставилися до української мови в початковій освіті західноукраїнських областей поляки, які вважали, що “українці не мають підстав для самостійного національного розвитку, вони належать до польського племені й українська мова – це тільки діалект польської мови” [7, с. 15]. Незважаючи на значний етнокультурний тиск, українська освіта розвивалася на підлеглих Польщі територіях на народній основі та “мала відмінну від польської мету, що була продиктована національними інтересами українців і стала основою діяльності громадських культурно-освітніх організацій... Рідномовна школа, окрім підготовки освіченої культурної особистості трудівника, громадянина Польщі, мала на меті формування національно свідомого українця” [7, с. 12].

Польська культура протягом усього періоду, який досліджується, справляла досить великий вплив на розвиток освіти в українських землях, причому не тільки на територіях, що перебували під владою Польщі, а й на значній частині підросійської України. Польська інтелігенція і поміщики відігравали важливу роль у культурному житті усього Правобережжя [5, с. 4].

З іншого боку, значний вплив на розвиток культури та освіти України справляла Росія, яка історично приєднала до свого складу значну кількість українських земель. Маємо відомості, що ще на початку XVIII ст., за державним указом щодо створення губерній, значна територія України була розподілена у складі Росії на дві губернії – Київську та Азовську [16, с. 436–438]. Згідно з державним актом жовтня 1721 р., Російська держава була перетворена на Російську імперію, до складу якої увійшли Правобережна Україна, Білорусія, частина Польщі, Бессарабія, Північний Кавказ [17, с. 444–446].

Таким чином, історичний поступ України відбувався в умовах відсутності самостійної політичної організації, що, на думку вченого початку XX ст., українця за походженням, професора І. Линниченка, було “значної сили гальмом для самостійного культурного розвитку”. Причому дія цього історичного факту переоцінювалася вченим настільки, що дала підстави стверджувати: “Власної оригінальної самостійної культури Малоросія ніколи не мала, вона підкорялася то впливу культури польської, то культури великоруської” [9, с. 13]. А в “Описі про Малу Росію і Україну”, складеному С. Зарульським у XIII ст. та надрукованому в Москві у 1848 р., Україна розглядається як “частина Російської держави; мешканці як у нинішній час, так і у давнину... були у володінні Великих Князів Київських” [13, с. 1].

Проте існувала й інша думка про історичне та культурне значення України. Так, у виданих у Санкт-Петербурзі 1773 р. “Коротких географічних, політичних та історичних відомостях про Малу Росію”, складених В. Рубаном, зазначено: “Народ Малоросійський старовиною своєю, різними славетними діяннями і особливою схильністю до мистецтв та наук, також і відмінними щедрої природи творами, перевагами вольностей і способу правління, відомий у світі” [13, с. IV]. Набуттю самобутності українців сприяло те, що певна частина України, а саме Запоріжжя, довгий час утримувала незалежність, не вступаючи з Росією не тільки в культурний, а й у торговий обмін. Про це свідчить “Інструкція про управління Азовською губернією”, у якій приписано: “...запоріжців ...ні з їх товарами, ні за для будь-яких справ в губернію Воронежську і нікуди у Великоруські міста... не пропускати...” [18, с. 456–457]. Автономність Запорізького краю підкреслював і вчений початку XX ст. І. Линниченко: “Демократичний строй Малоросії існував лише серед Запорожжя – буйного військового товариства” [9, с. 13]. І, хоча в період, що досліджується, ці території вже увійшли до складу Російської імперії, їх культура й освіта зберегла певну специфіку, що полягала в керівній ролі громади в розвитку соціальних, культурних, освітніх процесів.

У середині XIX ст. до складу Російської імперії входило 80% українських земель [1, с. 256]. У той час царизм увів нові форми державного

управління у вигляді намісництв і генерал-губернаторств. З 10 генерал-губернаторств Російської імперії три припадало на Україну. Таким чином, усі дев'ять її губерній, а саме: Харківська, Чернігівська, Полтавська, Київська, Подільська, Волинська, Катеринославська, Херсонська й Таврійська, – входили відповідно до Малоросійського, Київського та Новоросійсько-Бессарабського генерал-губернаторств [12, с. 64–65].

У цей період початкова освіта України вже мала певні історично закладені традиції, що великою мірою визначили напрям і специфіку її розвитку. Ще наприкінці XVII – на початку XVIII ст. на Лівобережній та Слобідській Україні в ряді міст і сіл були початкові школи, в яких навчалися діти городян, козаків, селян; до 1786 р. – часу прийняття державної реформи щодо початкових шкіл – грамоту поширювали також мандрівні дяки [8, с. 193]. Відомості, що збереглися з XVIII ст., вказують, що тоді в південній частині Чернігівської області було 360 шкіл, у яких дітей навчали вільні професійні вчителі [14, с. 68–69]. Все це свідчить про природне прагнення українського народу до освіти.

Подальша еволюція освіти на території України, що перебувала під владою Російської імперії, відбувалася під впливом процесу державного реформування початкової освіти. Біля витоків державного реформування освіти стояла російська цариця Катерина II, якій “народне училище зобов'язане своїм існуванням” [2, с. 19, 38]. Розробляючи “національний шкільний план”, Катерина II спиралася на австрійський досвід, не тільки досконально вивчивши його, а й запросивши відповідних іноземних фахівців для практичного влаштування шкільної справи [2, с. 7–19]. Це, безумовно, позначилося на стратегії розвитку початкової освіти в державі, яка мала регламентуючий характер, була викладена у формі приписів, іноді далеких від реалій життя, та недостатньо використовувала місцеві умови й можливості.

Висновки. У цілому розвиток освіти в Україні зумовлений глобальними чинниками, пов'язаними зі змінами суспільного ладу, державної імперської політики, економічного стану, а також з національно-культурними інтересами та традиціями держав, під владою яких тривалий час були вітчизняні території. У різних регіонах України існувала певна специфіка становлення початкової освіти, визначення якої становить науковий інтерес та є предметом майбутніх наукових розвідок.

Література

1. Бойко О.Д. Історія України : навч. посіб. / О.Д. Бойко. – К. : Академвидав, 2006. – 686 с.
2. Белецкий А. Русское народное училище по Уставу 5 августа 1786 г.: (к столетнему юбилею русского народного училища) / А. Белецкий. – Вильна : тип. А.Г. Сыркина, 1886. – 38 с.
3. Геник Л.Я. Релігійно-моральне виховання молоді в навчальних закладах східної Галичини (кінця XIX – початку XX ст.) / Л.Я. Геник. – Івано-Франківськ : Плай, 2000. – 270 с.

4. Географическое и статистическое обозрение Галиции и Буковины / [сост. Карл фон Шмедес ; пер. Н. Фельдман]. – СПб. : Обществ. Польза, 1870. – 150 с.
5. Дровозюк Л.М. Земства і народна школа на правобережній Україні у 1904–1920 роках / Л.М. Дровозюк. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 1997. – 48 с.
6. Завгородня Т. Теорія і практика навчання в Галичині (1919–1939 роки) / Т. Завгородня. – Івано-Франківськ, 2007. – 391 с.
7. Зайченко І.В. Проблеми української національної школи у пресі (друга пол. ХІХ – поч. ХХ ст.). / І.В. Зайченко ; [за ред. М.Д. Ярмаченка]. – Л., 2002. – 344 с.
8. Левківський М.В. Історія педагогіки : підручник / М.В. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
9. Линниченко И.А. Малорусский вопрос и автономия Малороссии. Открытое письмо проф. М.А. Грушевскому / И.А. Линниченко. – Одесса, 1917. – 40 с.
10. Лузан П.Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навч. посіб. / П.Г. Лузан, О.В. Васюк, О.М. Бернова. – К. : Національний аграрний університет, 2006. – 301 с.
11. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко ; [за ред. О.О. Любар]. – К. : Знання : КОО, 2003. – 450 с.
12. Міськова Н.М. Становлення змісту шкільної початкової математичної освіти в Україні (60-ті роки ХІХ – 30-ті роки ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.М. Міськова. – Рівне, 2005. – 293 с.
13. Описание Малой России и Украины / [сост. С. Зарульский]. – М., 1848. – 27 с.
14. Описание Черниговской губернии / [сост. по поруч. Губернского земства членом Императорского Русского Географического общества А.А. Русовым]. – изд. ред. “Земского Сборника Черниговской губернии”. – Чернигов, 1899. – Т. 2. – 377 с.
15. Путівник // Державний архів Чернівецької області. – К. ; Чернівці, 2006. – Т. 1 : Фонди дорадянського періоду. – 378 с.
16. Россия. Законы и постановления. Полное собрание законов Российской империи: (Собрание 1-е. С 1649 по 12 дек. 1825 г.). – СПб. : Тип. 2 Отд-ния Собств. е. и. в. канцелярии, 1700–1712. – Т. 4. – 881 с.
17. Россия. Законы и постановления. Полное собрание законов Российской империи: (Собрание 1-е. С 1649 по 12 дек. 1825 г.). – СПб. : Тип. 2 Отд-ния Собств. е. и. в. канцелярии, 1720–1722. – Т. 6. – 818 с.
18. Россия. Законы и постановления. Полное собрание законов Российской империи: (Собрание 1-е. С 1649 по 12 дек. 1825 г.). – СПб. : Тип. 2 Отд-ния Собств. е. и. в. Канцелярии, 1723–1727. – Т. 7. – 925 с.

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (20–30-ті роки ХХ століття)

Як зазначено в Концепції краєзнавчої освіти та виховання (Київ, 2000), головна мета шкільного краєзнавства полягає у створенні умов для творчого, інтелектуального та фізичного розвитку особистості, впровадженні якісно нових форм і методів організації позашкільної життєдіяльності дітей та учнівської молоді, організації дозвілля та задоволенні освітніх потреб шляхом участі у пошуково-дослідницькій та туристсько-краєзнавчій, художній, декоративно-прикладній та інших видах творчості [7, с. 24]. На особливу увагу заслуговує досвід 20–30-х рр. ХХ ст. з використання в школах активних форм організації краєзнавчої роботи.

Теоретичні та практичні питання застосування різноманітних форм організації краєзнавчої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах України у 20–30-х рр. ХХ ст. у своїх працях розглядали дослідники минулого (А. Большаков, П. Волобуїв, Ю. Герасимович, Н. Дмитрук, Є. Звягинцев, Є. Кленова, Л. Миловидов, П. Мостовий, А. Поляков, С. Русова, П. Сапунін, А. Ставровський та ін.) та сучасності (В. Бугрій, В. Мельниченко, В. Обозний, І. Прус, Н. Рудницька, Я. Серкіз та ін.).

Мета статті – охарактеризувати форми організації краєзнавчої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах України у 20–30-х рр. ХХ ст.

Позакласна та позашкільна краєзнавча робота у 20–30-х рр. ХХ ст. характеризувалася використанням різних форм вивчення, дослідження особливостей рідного краю, організації дозвілєвої діяльності учнів, розвитку їх творчих здібностей, формування високих громадянських почуттів та моральних якостей. Така робота мала велике виховне значення, формувала патріотизм, підвищувала рівень духовної культури дітей і молоді.

На той час широко використовувалися масові й групові форми краєзнавчої роботи, які були тісно пов'язані та часто перепліталися. Масова краєзнавча робота включала в себе: вечори, олімпіади, вікторини, конференції, клуби, шкільні краєзнавчі куточки, кімнати й музеї, зустрічі з учасниками та очевидцями історичних подій, краєзнавчі ігри тощо. До групових форм позакласної краєзнавчої роботи належали гуртки, товариства, екскурсії, експедиції, лекторії, випуск рукописних збірок тощо.

Найпоширенішою груповою формою краєзнавчої роботи у 20–30-х рр. ХХ ст. були екскурсії, завдання яких полягало у вивченні відомостей про працю, природу, суспільство. Саме в цей час побутувала беззаперечна думка, що “одна година подорожі з товаришами-земляками однокласниками, під проводом навчателю, дасть багато більш, ніж десять годин читання, хоч би й хорошого підручника по краєзнавству” [13, с. 2]. Великого значення такій формі роботи надавала С. Русова: “Бачити власними очима, пережити вражіння – от що нова педагогіка кладе фундаментом освіти для учнів, і цим вимогам найкраще задовольняють шкільні екскурсії, розумно обставлені. Вони єднають школу з справжнім життям, ...” [12, с. 25].

У дожовтневий період у школі існувала класифікація екскурсій відповідно до навчальних предметів: біологічні, географічні, культурно-історичні, літературно-художні, соціально-політичні й технічні. Така класифікація була неприйнятною у школі на початку 20-х рр. ХХ ст., оскільки замість навчальних предметів були запроваджені комплекси. Тому типологію екскурсій було змінено, і вона виглядала так: екскурсії виробничі (під час яких вивчали трудову діяльність людей у природі та суспільстві); екскурсії комунальні, кооперативні та екскурсії до музеїв (як допоміжні в екскурсіях перших двох типів) [2, с. 62]. На думку Л. Миловидова, ця класифікація не зовсім відповідала новим вимогам школи. Автор був переконаний, що екскурсії потрібно поділяти за об'єктами дослідження: до лісу, до миловарні, до міста та ін. [9, с. 62–63].

Екскурсії в трудових школах досліджуваного періоду не були просто прогулянками, розвагами, перервою в навчально-виховному процесі. Вони не мали випадкового характеру, а були частиною шкільної роботи. Робота під відкритим небом на шкільному городі, у саду або в лісі була продовженням попередньої класної роботи або початком нової, яка була результатом обробки зібраного матеріалу [10, с. 2].

До проведення й організації екскурсій у 20–30-х рр. ХХ ст. педагоги, вчені, дослідники, краєзнавці ставилися надзвичайно серйозно, намагаючись дати їм належне теоретичне обґрунтування, розробили методiku проведення, що допомогла б у роботі учителям. Наприклад, на запитання про те, що вивчати за допомогою екскурсії і як її проводити, Н. Крупська писала: “Оскільки схеми програм I і II ступеня загострені на сучасність, на навколишню дійсність, то й екскурсії повинні ставити собі за мету вивчення цієї дійсності, вивчення сучасності” [8, с. 48]. Що стосується другого запитання, а саме як потрібно проводити екскурсії, то Н. Крупська пропонувала проводити їх кількома етапами.

Перший етап – підготовка до екскурсії:

- учні мають бути психологічно підготовлені;
- кожну екскурсію потрібно заздалегідь обговорити з дітьми;
- обговорити разом з ними план екскурсії й обґрунтувати його.

Другий етап – робота під час екскурсії:

- учні повинні робити в своїх записниках нотатки, малюнки, складати плани тощо;
- до записників вносити запитання, які виникли під час екскурсії, та свої міркування.

Третій етап – підбиття підсумків:

- після екскурсії необхідно провести колективне обговорення побаченого й почутого, обмінятися враженнями, обговорити питання, які виникли в дітей у зв'язку з екскурсією, підсумувати обговорене;
- треба, щоб усе закінчилося якою-небудь колективною роботою, спільно написаним твором, спільно складеною діаграмою, виготовленням моделей, влаштуванням виставки [8, с. 51–53].

У процесі проведення екскурсій велика відповідальність покладалася на вчителя. Адже йому необхідно достатньо добре підготуватися до кожної екскурсії, а після її закінчення використати зібраний матеріал у навчально-виховному процесі. Для того, щоб ознайомити своїх учнів з рідним краєм, щоб доцільно влаштувати краєзнавчі навчальні екскурсії й брати участь у створенні музею, самому вчителю треба було добре знати свій край [5, с. 75].

До обов'язків учителя входило: направляти учнів на збір матеріалу, навчати систематизувати цей матеріал і всебічно використовувати його в інтересах подальших класних занять. Завдання вчителя: шляхом екскурсій розвивати дитячу допитливість в усвідомлену зацікавленість, в уміння помічати та послідовно спостерігати [5, с. 64–65].

Добре організована екскурсія, за словами С. Русової, це спроба в справі розвитку здатності дітей до практичного життя. Завдання екскурсії вона визначала як "...навчання не тільки дивитись навкруги себе, а й бачити усякі з'явища в усіх деталях, придивлятися до цих з'явищ і розуміти їх зв'язки межи собою, і зв'язок їх з тою сферою, в якій вони утворилися" [12, с. 26–27].

Крім екскурсійної форми, у 20–30-х рр. ХХ ст. широко використовувалася експедиційна. Експедицію як форму краєзнавчої роботи А. Большаков пов'язував з вивченням околиць науковими силами центрів. Деякі експедиції ставили своїм завданням вивчення одного спеціального питання (теми) або ряду питань, комплексу тем. Можна на околиці, переконаний дослідник, проводити екскурсії, але їх не можна назвати експедиціями. З іншого боку, експедиційна форма краєзнавчої роботи може мати місце і в межах невеликого району [1, с. 178].

Перед краєзнавцями стояло питання: за якими ознаками відрізнити екскурсію від експедиції? Відмінність між цими формами пояснив А. Большаков: "Якщо ми самі або з яким-небудь колегою по роботі відправляємося з дослідницькою метою в поле, на околицю села або в поле сусіднього села, то таку подорож будь-хто назве екскурсією, а не експедицією. Якщо ж з дослідницькими цілями вирушають у далеко відокремлений кінець своєї ж волості, наприклад, верст за 25–30 і там перебувають не декілька годин, а декілька днів, то цю мандрівку вчений називає експедицією" [1, с. 179].

У 1920–1930-х рр. у шкільній краєзнавчій роботі надзвичайно активно використовували таку форму, як краєзнавчий гурток. Навіть невеликий гурток, за словами Є. Клетнової, створений у стінах однієї школи та в межах вивчення якої-небудь волості, села, міста, навіть його частини, але, головне, поставлений старанно й розумно, зможе принести суттєву користь [6, с. 7].

Н. Дмитрук зазначав, що "...створення краєзнавчого гуртка при школі дає можливість проведення великої і цінної роботи. Участь у цій роботі привчає учнів до активної роботи, згодом набуваючи практики, знань. Беручи участь у загальній краєзнавчій роботі шкільний колектив допомагає культурно-громадській справі з вивчення краю" [4, с. 61].

Краєзнавчий гурток створювали з метою систематичного вивчення місцевого виробництва. Цим гуртком мали право керувати особи, які спеціалізувались в одній із галузей краєзнавства: природа, економіка, суспільствознавство. Наступним етапом після створення краєзнавчого гуртка було складання плану вивчення всього району (волості), розподіл завдань та обробка зібраного матеріалу. Здобутий матеріал у формі щоденників, записок, малюнків, моделей, зразків того чи іншого виробництва в різних його стадіях мав бути осередком спочатку шкільного, а потім і районного музею місцевого краю [2, с. 64–65].

Діяльність гуртка, як вважав Ю. Герасимович, повинна проходити кілька етапів: створення, складання плану, розподіл завдань, обробка зібраного матеріалу. Тобто робота гуртка мала будуватися таким способом, щоб у процесі дослідження місцевих форм виробництва, господарства учень набував певних навичок орієнтації дослідження й краєзнавчого обстеження місцевості [3, с. 63].

Щодо віку дітей, які входили до гуртка, то, за словами П. Сапухіна, “...його можна не обмежувати. Гурткова праця доступна кожній дитині шкільного віку. Треба тільки залежно від віку застосовувати відповідні методи” [14, с. 112].

Намагаючись певним чином координувати гурткову роботу краєзнавців, поширювати досвід, інформацію, періодично скликали наради краєзнавчих гуртків [11, с. 16]. Саме на таких нарадах часто порушувалася проблема створення краєзнавчих музеїв у школах, адже під час краєзнавчої роботи вчителів та учнів – екскурсій, експедицій – збиралась велика кількість матеріалу, який потрібно було десь зберігати, щоб потім використовувати під час навчально-виховного процесу в школі. Оптимальним варіантом для зберігання цього матеріалу міг стати шкільний краєзнавчий музей.

Часто шкільні краєзнавчі музеї засновували самі учні трудових шкіл. Вони докладали неабияких зусиль для збирання матеріалу екскурсійно-дослідним методом та оформляли необхідну документацію. У збиранні експонатів для шкільного краєзнавчого музею особливе значення мала самодіяльність учнів, яка без визначених завдань та настанов учителя була б малоефективною. Учитель у цій справі був наставником та помічником. “В музеї, – писав А. Дзенс-Литовський, – учитель бере багато потрібного матеріалу й устанавлює послідовність дослідчої роботи. Тут-же збираються й зберігаються наскільки можливо і практичні наслідки работ краєзнавства – описи, досліді, матеріали зібрані на екскурсіях, колекції й т. ін. Ця дуже велика робота мусить бути постійною, тією роботою, що повторюється з року в рік. Увесь зібраний матеріал треба розібрати, систематизувати, аби ним можна було користуватись. Звичайно, для предметів місцевої природи не потрібно ні дубових шаф, ні скляних витрин – прості саморобні столи, полиці, стільці повинні замінювати музейну меблю. Класні кімнати, коридори, підлокітники – кращі музейні зали місцевого краю” [2, с. 79]. Із цими твердженнями погоджувався П. Волобуїв і наполягав на тому, що “...їх слід покласти в основу нашої краєзнавчої праці” [2, с. 63].

Організацію музею місцевого краю А. Большаков називав однією з найважливіших форм краєзнавчої роботи. Ще не так давно, писав дослідник, багато із місцевих музеїв збирали різного роду рідкісні речі, які мали яке-небудь, пряме або опосередковане, відношення до визначеного району [1, с. 179–180]. У 20–30-х рр. ХХ ст. музей місцевого краю вважався закладом, який, з одного боку, мав своїм завданням за допомогою експонатів відтворити картину місцевого краю, як минулого, так і сучасну; а з іншого – треба було розгорнути широку та змістовну науково-дослідну роботу з постійного вивчення свого краю [1, с. 180].

Особливою ознакою шкільного музею був обраний ним тематичний напрям. Дослідники шкільного краєзнавства виділяли такі профілі шкільних музеїв: історичний, мистецтвознавчий, літературний і краєзнавчий. Більшість шкільних музеїв були краєзнавчими, оскільки мали широкі можливості для збирання відповідного матеріалу, пізнання історії, природи (фауни і флори, ґрунтів) рідного краю. Важливим також було визначення кордонів збирання й дослідження експонатів: вони мають охоплювати невелику територію. Наповненням шкільного музею відповідними експонатами займалися вчителі та учні, саме тому територіальні межі повинні бути такими, щоб була можливість дослідити край самостійно без допоміжних засобів пересування.

Процес створення музею, який Я. Серкіз поділяє на кілька етапів, є важливим моментом у виховній роботі:

1) комплектування експозиції, невеликої виставки на певну тему, яка й визначить профіль музею;

2) комплектація експозиційних вузлів, складання тематико-експозиційного плану і створення експозиції музею для масового ознайомлення та використання в навчально-виховній роботі;

3) чіткий облік уже зібраних експонатів і тих, що надходять [15, с. 88].

Весь зібраний краєзнавцями матеріал розбирався та систематизувався, щоб ним зручно було користуватися кожному, хто виявить таке бажання [6, с. 11]. Після систематизації та комплектування зібраний краєзнавчий матеріал давав змогу учителям ширше застосовувати краєзнавчий принцип у навчально-виховному процесі. Основною засадою організації шкільних краєзнавчих музеїв була активність та трудова діяльність учителів і учнів, у результаті чого музеї поповнювалися краєзнавчим матеріалом.

Висновки. Як бачимо, масові та групові форми організації краєзнавчої роботи (експедиції, екскурсії, гуртки, музеї) сприяли пробудженню активності дітей, вчили знати й любити свій край, формували дослідницькі вміння, виховували почуття відповідальності не лише за свої вчинки, а й моральні цінності.

Література

1. Большаков А.М. Введение в краеведение / А.М. Большаков ; [предисл. акад. С.Ф. Ольденбурга]. – Ленинград : Прибой, 1929. – 208 с.

2. Волобуїв П. Краєзнавство в трудовій школі / П. Волобуїв, П. Мос-товий. – Х. : ДВУ, 1926. – 101 с.

3. Герасимович Ю. До організації краєзнавчого гуртка при трудшколі / Ю. Герасимович // Радянська освіта. – 1929. – № 11. – С. 63–64.
4. Дмитрук Н. Практична участь освітян у краєзнавчій роботі / Н. Дмитрук // Радянська освіта. – 1929. – № 11. – С. 54–63.
5. Звягинцев Е.А. Родиноведение и локализация в народной школе / Е.А. Звягинцев. – М. : Народный учитель, 1919. – 96 с.
6. Клетнова Е.Н. Изучение родного края / Е.Н. Клетнова. – М. ; Петроград : [б.в.], 1923. – 49 с.
7. Концепція краєзнавчої освіти та виховання : (шкільної, позашкільної, вищої педагогічної) / [уклад. В.В. Обозний] ; МОН Укр., Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Наук. світ, 2000. – 47 с.
8. Крупська Н.К. Вибрані педагогічні твори : в 10 т. / Н.К. Крупська ; [за ред. М.К. Гончарова та ін.]. – К. : Рад. школа, 1963. – Т. 3 : Навчання і виховання в школі. – 754 с.
9. Миловидов Л. Краєзнавство в школі : зміст та методи праці / Л. Миловидов. – Х. : [б.в.], 1929. – 148 с.
10. Объяснительная записка к колонне “Природа” для семилетней школы сельского типа // ЦДАВО України. – Ф. 166, оп. 4, спр. 351, 87 арк.
11. Росіянин. Краєзнавство і школа / Росіянин // Радянська школа. – 1928. – № 10. – С. 12–16.
12. Русова С. Шкільні екскурсії і їх значіння / С. Русова // Світло. – 1911. – № 8. – С. 25–34.
13. С.Г. Нові методи навчання / С.Г. // Влада праці. – 1923. – 14 грудня. – С. 2.
14. Сапухін П. Дослідницька робота що до вивчення історії місцевого краю / П. Сапухін // Шлях освіти. – 1925. – № 11. – С. 111–128.
15. Серкіз Я. Історичне краєзнавство : навч.-метод. посіб. / Я. Секіз. – Л. : Львівський обласний науково-методичний інститут освіти, 1995. – 96 с.

ВОЛКОВА Н.П.

ІСТОРИОГРАФІЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Управлінська діяльність керівника школи в сучасних умовах є поліфункціональною, полідіяльнісною й професійною, зміст якої виходить за межі педагогічних знань і потребує належного рівня сформованості професійно важливих якостей (далі – ПВЯ) як складової його професійної компетентності. Ця проблема розглядалась у працях Л. Карамушки, Н. Коломінського, В. Маслова, В. Олійника, Л. Пермінова та ін.

Мета статті – проаналізувати витоки, передумови розвитку ПВЯ керівника школи.

Аналіз літератури свідчить про те, що проблема професійних якостей особистості була актуальна ще в глибоку давнину завдяки виникненню поділу праці. У середині III тис. до н. е. в Давньому Вавилоні проводили іспити випу-

скників шкіл, які займалися підготовкою писарів. В Єгипті мистецтву жерця навчали тільки тих, хто витримував систему певних випробувань. Перші елементи професійного відбору в Китаї з'явилися із введенням посади урядового ченця. У Спарті була створена й успішно впроваджувалась система відбору та навчання воїнів, у Римі – гладіаторів. На думку Платона, люди народжуються не дуже схожими, їх природа буває різною, та й здібності до тієї або ж іншої справи теж. Тому можна зробити щось швидше, краще й легше, якщо виконувати одну якусь роботу відповідно до своїх природних задатків [2, с. 17].

У 80-х рр. XIX ст. ідею Платона розвинув англійський учений Ф. Гальтон, якого визнають засновником наукового вивчення індивідуальних відмінностей і творцем тестових випробувань для діагностичного оцінювання особистості. До показників, за якими люди відрізняються, він відносив: зріст, вагу, обсяг легенів, силу руки й удару, гостроту зору, здатність запам'ятовувати об'єкти та відрізнити кольори. В. Аванесов вважає, що значення діяльності Ф. Гальтона можна порівнювати з тим, що зробив Галілео Галілей для фізичної науки своїми експериментами [1, с. 27].

Аналіз літератури свідчить про те, що в усі часи головне місце в пізнанні посідає фігура управлінця (“володаря”, “правителя”, “адміністратора”, “менеджера”, “керівника” тощо). Незважаючи на те, що виступає об'єктом управління – велика імперія чи невеличка майстерня, – існує певний арсенал універсальних якостей, які необхідні кожному управлінцю. Так, наприклад, ще вавилонський правитель Хаммурапі (1792–1750 рр. до н. е.) прекрасно розумів, що уявлення про людину визначають три змінні величини: те, що думають про неї ті, хто поруч; те, що думає про себе вона сама, і те, якою вона є насправді. Він уміло маніпулював першою змінною величиною і цілеспрямовано створював думку про себе в народі як про турботливого правителя. На цьому прикладі ми бачимо перші кроки свідомого формування іміджу правителя [2, с. 8].

Іншої позиції дотримується Нікколо Макіавеллі, який обґрунтував авторитарний тип керівництва, названий на його ім'я “макіавеллізм”. У 1532 р. у книзі “Государ” він висунув ідею, згідно з якою правителю не треба турбуватися про вибір засобів, що приводять до необхідного кінцевого результату, оскільки “мета виправдовує засоби”. Він наголошував, що в усіх людей, а особливо в государях, які стоять вище, помічають ті або інші якості, що заслуговують на похвалу або осуд, а саме: говорять, що один щедрий, інший скупий; один марнотратний, інший жадібний; один жорстокий, інший жалісливий; один чесний, інший віроломний; один зніжений і малодушний, інший твердий духом і сміливий; цей поблажливий, той гордовитий; цей розпусний, той цнотливий; цей лукавий, той щирий; цей упертий, той поступливий; цей легковажний, той поважний; цей побожний, той нечестивий тощо. Що може бути найважливішим для государя, ніж поєднати в собі всі кращі з перелічених якостей? Але через свою природу людина не може мати лише чесноти та неухильно їм слідувати. Розсудливому государю слід уникати тих вад, які можуть позбавити його держави, а від інших – стримуватися в міру своїх сил.

Засновником школи наукового управління вважається Ф.У. Тейлор. Він запропонував наукову систему знань про закони раціонального управління, з яких починалося ознайомлення студентів-менеджерів зі своєю майбутньою професією.

Одним із чотирьох наукових принципів, які лежать в основі праць Ф. Тейлора, є “відбір ... менеджерів на підставі наукових критеріїв, їх профвідбір і профнавчання”. Цим підкреслюється важливість ретельного підбору кандидатів на управлінську посаду й цілеспрямованого професійного навчання як невід’ємного компонента раціональної організації виробничого процесу [3, с. 102].

Ф. Тейлор наводить сукупність якостей, які мають бути притаманні, на його погляд, досконалому адміністраторові: розум; освіта (спеціальна або технічна); досвід; такт; енергія; кмітливість; чесність; здоровий глузд; здоров’я.

Наступником Ф. Тейлора, американським ученим Г. Емерсоном було сформульовано 12 принципів управління, які забезпечують зростання продуктивності праці. Третім принципом він називає компетентну консультацію професіоналів і вдосконалення процесу управління на основі їх рекомендацій. “Украй важливо мати хоча б декількох фахівців, наділених інтуїцією, спостережливістю, розумінням, з одного боку, і всім багатством фізіологічних, психологічних і антропологічних наукових знань – з іншого. Тільки такий фахівець може дати ... справді компетентну пораду”, – наголошує вчений.

Засновник адміністративної (класичної) школи менеджерів А. Файоль вважав, що менеджеру повинні бути властиві такі моральні якості, як: “свідома, тверда, наполеглива воля, активність, енергія і, у деяких випадках, відвага; мужність і почуття відповідальності, обов’язку; турбота про спільні інтереси” [4, с. 4]. Він розташовував якості ідеального менеджера в такому порядку:

1. Здоров’я і фізична витривалість.
2. Розум і розумова працездатність.
3. Моральні якості: свідома, тверда, наполеглива воля; активність, енергія та в певних випадках відвага; мужність, відповідальність, почуття обов’язку, турбота про спільний інтерес.
4. Велике коло загальних знань.
5. Адміністративна настанова.
6. Загальне знайомство з усім, що має стосуватися очолюваного підприємства.
7. Значно глибша компетентність у специфічно характерній для цього підприємства професії.

Як бачимо, багато якостей збігаються, але в адміністратора А. Файоля фігурують такі “моральні якості”: свідома, тверда, наполеглива воля; активність, енергія та в певних випадках відвага, мужність, відповідальність, почуття обов’язку, турбота про спільний інтерес.

Розвиток на початку ХХ ст. потужної машинної промисловості, поглиблення поділу праці, часті випадки травматизму та велика плінність ка-

дрів привернули увагу вчених і практиків розвинутих капіталістичних країн до питань професійно важливих якостей у профвідборі. У 1907 р. в Берліні на 14 Міжнародному конгресі з проблем гігієни та демографії доктор Рот висловив думку про необхідність введення професійного відбору, завдяки якому кожний робітник міг би виконувати таку роботу, яка цілком відповідає його особистим якостям.

Г. Мюнстерберг за допомогою тестових досліджень психофізичних якостей претендентів розробив методику професійного відбору на професії телефоністки, що різко скоротило плінність кадрів і підвищило продуктивність праці. “Ніяке марнування цінних паперів, – стверджував Г. Мюнстерберг, – не має такого згубного характеру, як марнування живої сили народу, яка розподіляється в повній залежності від випадку, що зовсім не береться до уваги, необхідна відповідність між працею та працівником”.

Тут ідеться про вивчення та можливе оцінювання придатності людини до оволодіння тією чи іншою професією, яка забезпечує досягнення необхідного рівня майстерності та успішного виконання професійних обов’язків у типових або в специфічних утруднених умовах.

Від початку 40-х рр. у професійній педагогіці увага дослідників поступово переміщувалась від вивчення психофізіологічних якостей та особливостей психічних процесів працівників на дослідження особистості. Ми можемо навести основні результати експериментальних робіт, які були причиною підвищеної уваги до проблем особистості фахівця:

1. Виявлено, що особливості особистості як професійно важливі якості можуть значно впливати на успішність, стабільність та інші об’єктивні показники професійної діяльності. Ця закономірність стосується різних видів діяльності.

2. Особливості особистості виступають важливими детермінантами професійного навчання: від них залежить швидкість набуття професійної майстерності та якості підготовки.

3. Вплив особливостей особистості на характеристики професійної діяльності опосередкований такими важливими суб’єктивними показниками, як задоволення працею.

4. У деяких видах діяльності психологічні відмінності в групах “добрих” і “поганих” фахівців визначаються лише особистими якостями.

5. Навіть у тих видах діяльності, де надійність визначається психофізіологічними якостями або ж особливостями психічних процесів, їх роль все одно опосередковується мірою сформованості структури особистості, що забезпечує необхідний рівень саморегуляції поведінки.

6. Показано можливість корекції та цілеспрямованого формування особистості професіонала.

Вчені не відкидають деякої значущості кількох успадкованих особливостей психофізіологічної сфери особистості (якості центральної нервової системи, темперамент тощо), але наголошують, що формування більшості якостей особистості, необхідних для ефективної освіти та професійної діяльності, мотиваційно-потребової сфери і навіть особливостей пере-

бігу нервових процесів, відбувається та змінюється в процесі виконання професійних обов'язків. Тривалість формування професійної придатності залежить від різних факторів: психофізіологічних особливостей особистості від народження, мотивів трудової діяльності, професійних здібностей як індивідуально-психологічних якостей, що виявляються в успішності освоєння або виконання професійної діяльності. Сукупність таких якостей прийнято називати професійно важливими (ПВЯ).

У таблиці наведено систему професійних та особистісних якостей керівника школи, які, на думку вчених, забезпечують ефективність їх діяльності.

Таблиця

Погляди науковців на основні професійні якості керівника ЗНЗ

Провідні науковці	Основні професійні якості керівника ЗНЗ
Березняк Є.	Компетентність, схильність до педагогічної професії, любов до дітей, простота й доступність у спілкуванні; організаторські вміння; раціональне використання часу
Карамушка Л.	Компетентність, високий інтелектуальний рівень, творчий потенціал, організаторські здібності; відповідальність, відданість роботі, єдність слова і справи, вимогливість; любов до дітей, порядність, справедливість, демократизм, гуманність; самокритичність, самовладання, саморозвиток, самовдосконалення; громадянська позиція, національна свідомість
Маслов В.	Політична культура; моральність, ерудиція, мотивація; здатність до аналітичного, творчого мислення, абстрагування й моделювання; організаторські, комунікативні якості; здатність взаємодіяти з людьми; готовність до прийняття нестандартних рішень
Олійник В., Даниленко Л.	Здатність усвідомлювати завдання реформування освіти; сутність інноваційних теорій, сучасних технологій; наукова організація праці; наявність мотиваційних, світоглядних, організаторських, естетичних, комунікативних, вольових, особистісних здібностей
Орбан-Лембрик Л.	Компетентність; відповідальність, гідність; гнучкість, висока працездатність, комунікабельність, здатність установлювати контакти; увага до підлеглих
Тимошко Г.	Працелюбність, дисциплінованість, людяність, терплячість, порядність, відповідальність, справедливість, обов'язковість, об'єктивність, щедрість, повага до людей, висока моральність, оптимізм, емоційна врівноваженість, потреба в спілкуванні, доброзичливість, самокритичність, гідність, патріотизм, принциповість
Генов Ф.	Організаційно-адміністративні, вольові, ідейно-політичні якості; вміння встановлювати й підтримувати оптимальні відносини з людьми
Демченко В.	Висока професійна компетентність, ініціативність, дисципліна праці, комунікативність
Калініна Л.	Вимогливість до себе і своєї праці; наявність сформованих особистісних цінностей; упевненість у собі; здатність до творчої діяльності, ризику; ініціативність, прагнення до досягнення кінцевого результату; здатність доходити консенсусу
Кузибецький О., Рождественська Н.	Розсудливість, організаторські здібності; рішучість; уважність, комунікативні вміння; мотивація, освітні цінності

Провідні науковці	Основні професійні якості керівника ЗНЗ
Портнов М.	Ерудиція, компетентність, педагогічна майстерність, широкий культурний кругозір; організаторські здібності, вимогливість; людяність, душевність
Тонконога Є.	Патріотизм, працелюбність, чесність, справедливість, прагнення до самовдосконалення, повага до підлеглих; широкий кругозір, висока культура; організованість, гнучкість, наполегливість, рішучість, вміння встановлювати контакти з людьми
Щекін Г., Яровой В.	Вміння стати на позицію іншого та прийняти його точку зору, вимогливість до себе й до інших, високий рівень домагань у поєднанні із самоконтролем, врівноваженістю й володінням собою

Аналіз таблиці свідчить, що найчастіше дослідники визначають такі якості, як: організаторська, комунікативна, професійна компетентність, здатність до ризику, висока особистісна культура, співпраця з підлеглими, творчість, відповідальність, ерудиція, інтелект, демократичність, гуманність, принциповість, чесність, уважність, ввічливість, толерантність, володіння собою, тактовність.

Висновки. Проведений аналіз свідчить, що практика управління виникла разом з усвідомленням людини себе суспільною істотою, однак її теоретичне осмислення було здійснено значно пізніше – на межі XIX і XX ст. Шлях розвитку вітчизняної теорії управління був інший, ніж за кордоном. Осмислення управлінських процесів у педагогічних системах відбувалось самостійно і досить довго ніяк не перетиналось з теорією управління. До кінця 60-х рр. минулого століття терміни, ідеї, технології, управлінські знахідки взагалі не згадувалися в аналізі процесів педагогічного керівництва школою.

Література

1. Аванесов В.С. Из истории психодиагностики / В.С. Аванесов // Общая психодиагностика / [под ред. А.А. Бодылева, В.В. Столина]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 23–53.
2. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О.І. Мармаза. – Х. : Основа, 2007. – 448 с.
3. Тейлор Ф.У. Принципи научного менеджмента / Ф.У. Тейлор. – М. : Контроллинг, 1991. – 164 с.
4. Файоль А. Общее и промышленное управление / А. Файоль. – М., 1923.

КІН О.М.

СТУДЕНТСЬКИЙ ПРОТЕСТНИЙ РУХ XIX ст. ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДІ

Формування національної інтелігенції, сприяння збагаченню й оновленню інтелектуального генофонду нації, виховання її духовної еліти – завдання, що стоять перед вищими навчальними закладами на одному рівні з підготовкою висококваліфікованих фахівців.

Особливе місце посідають питання залучення молоді до суспільно-політичного життя, формування та соціалізації особистості як громадянина. Період ХІХ ст. характеризувався величезним досвідом розвитку демократичних і соціально-політичних процесів у країні, організацією діяльності українського студентства, яка генерувала нові ідеї, виступала каталізатором суспільних процесів. Вивчення історії українського студентського руху в Україні ХІХ–ХХ ст. дає змогу дослідити механізми впливу соціально-політичних факторів на формування громадянської відповідальності студентської молоді.

Різні аспекти проблеми досліджувалися ще в дореволюційні часи. Так, проблеми розвитку громадянського руху в Україні ХІХ ст. розглядали Д. Антонович, К. Волинський, М. Драгоманов, Р. Кирчів, В. Леонтович, Н. Маркевич, М. Попович, О. Пріцак, В. Смолій, П. Сохань, А. Фінько, В. Шевчук, Ю. Яновський та ін. Особливості розвитку студентського руху досліджувала Н. Левицька, яка на основі новітніх наукових досягнень у галузі соціального пізнання з'ясовує роль і місце студентського руху в громадсько-політичному житті українського суспільства зазначеного періоду.

Праці Г. Струкової, Л. Бортника містять інформацію про студентство Харківського університету як окрему соціальну групу. Проте питання розвитку соціальної активності та громадської свідомості в студентській молоді залишилося поза увагою дослідників.

Мета статті – встановити причини та вивчити форми студентського протестного руху ХІХ ст. в контексті визначення особливостей студентства як соціально-демографічної групи.

Суспільні процеси, громадські та політичні перетворення завжди передбачали активну участь молодого покоління, одне з провідних місць у молодіжному русі належить саме студентській молоді, яка перебувала в процесі свого соціального, інтелектуального та професійного становлення.

Згідно з довідково-енциклопедичними джерелами [1; 6; 10], студентство – соціально-демографічна група, яка характеризується певною численністю, статево-віковою структурою, соціально-психологічними особливостями, територіальним розподілом тощо, займає певне громадське становище та статус, проходить особливу стадію соціалізації.

Виходячи з вікових і соціально-поведінкових характеристик, можна виділити основні риси студентства:

– *активна соціальна та громадянська позиція* – з початку свого становлення у вітчизняній історії як соціальної групи студентство позиціювало себе суб'єктом суспільного життя, було носієм прогресивних, демократичних ідей, борцем з проявами реакційності та консерватизму. На основі власного мікросвіту студентство формувало образ мікросвіту й прагнуло через пошук шляхів вирішення своїх проблем розв'язати проблеми загальнодержавного характеру;

– *прагнення до корпоративної та колегіальної діяльності* – незважаючи на різне соціальне походження, матеріальне становище, студентство пов'язане спільним видом діяльності й утворює окрему соціально-

професійну групу. Спільна діяльність зумовлює певну єдність інтересів, групову самосвідомість, специфічну субкультуру та стиль життя, це все посилюється віковою однорідністю, якої не мають інші соціально-професійні групи. Наявність великої кількості об'єднувальних факторів (спільні цілі в досягненні вищої освіти, характер діяльності, способу життя) сприяє формуванню в студентів згуртованості, надає широкі можливості та посилює інтенсивність спілкування.

Безумовно, студентство як соціальна групи має своє специфічні риси, пов'язані з політикою держави в галузі вищої освіти, соціальними та економічними факторами розвитку суспільства. Становлення студентства як соціального явища у вітчизняній історії бере початок з XIX ст., що ознаменувалося відкриттям відразу декількох вищих навчальних закладів у країні й становленням системи вищої освіти.

Політика уряду протягом усього XIX ст. стосовно розвитку інституту вищої школи мала прогресивний (піклування про потреби науки та освіти, які були визнаними факторами прогресу суспільства, розвиток структури середньої та вищої освіти, підтримка наукових досліджень) й охоронний (піклування про збереження політичного ладу) характер.

Вища школа була тією ланкою, за допомогою якої держава могла контролювати всі сфери життя студентської молоді, зумовлюючи цим самим обмеження їх політичної активності. Влада намагалася регламентувати студентську активність. Студентську молодь розглядали як середовище вільнолюбства, політичної ненадійності, потенційної загрози.

Як свідчать історико-педагогічні джерела [3; 4; 7; 8; 11; 12], під пильний нагляд держави студенти потрапляли з моменту їх вступу до навчального закладу. Одним із засобів впливу на поведінку та життя студентів, царський уряд вбачав чітке регулювання з правових норм, зафіксованих у різноманітних нормативно-правових та інших документах офіційного характеру. Положення, які були сформовані як у документах, що видавалися на рівні Міністерства народної освіти, так і внутрішньоуніверситетського походження, до найменших дрібниць регламентували не лише хід навчального процесу, а й контролювали поведінку вихованців поза його межами [3].

Як відомо, головним нормативним документом університету був Статут. Саме згідно з його положеннями проводився контроль за навчальною діяльністю студентів, визначався їх правовий статус, регулювалася поведінка та внутрішній розпорядок в університеті. У свою чергу, на основі чинних положень, визначених Статутом, складалися й інші документи нормативного характеру, такі як правила для студентів. Вони конкретизували та визначали права й обов'язки студентів.

Наприклад, правила для студентів університету Св. Володимира м. Києва від 1874 р. включали 527 параграфів. Там були запропоновані основні положення щодо прав та обов'язків студентів, а також стягнення, що накладалися за їх порушення. Зокрема, зазначалося, що студенти зобов'язані дотримуватися в будівлях та установах університету визначеного порядку. У наступному параграфі наголошувалося, що кожен вихованець

повинен повідомляти канцелярію проректора, в якій частині міста, на якій вулиці і в якому будинку він проживає. Постійне відвідування лекцій, обов'язок приходити до університету чистими та охайними, заборона палити у приміщеннях університету також було передбачено цими правилами. Не дозволялося “проголошувати в університеті публічні промови”, заборонялися будь-які корпоративні дії [12].

Однією з форм контролю з боку уряду виступали так звані матрикули. Так, Б. Фромет зауважував, що під “матрикулами” в Дерптському університеті були відомі правила для студентів, надруковані в особливих книжечках [11, с. 33].

Для студентів університету Св. Володимира м. Києва з моменту його відкриття (1833 р.) видавалися такі обов'язкові документи: білет для входу до університету, відпускний білет, лист на право слухання лекцій, лист на право користуватися книгами з бібліотеки, матрикул [12, с. 119].

У статті Л.М. Іскри [4] наголошено, що восени 1861 р. студентам повідомили про видання нових університетських правил, за якими заборонялися зібрання, каси взаємодопомоги передавалися під безпосередній контроль керівництва, водилася обов'язкова плата за навчання. Щоб запобігти проникненню до університету сторонніх осіб, “...вводилися матрикули (де були прописані правила для студентів), які слугували перепусткою” [4, с. 37].

Студентство намагалося відстоювати свої права, протистояти свавіллю уряду, що набуло відображення в різноманітних формах студентського протестного руху. Вивчення та аналіз історико-педагогічної літератури дав змогу встановити, що студентські протести характеризувалися: випадковим характером, як реакція на факт несправедливості; стихійністю – протести не мали ні тактичної, ні стратегічної підготовки; короткочасністю – під впливом університетської адміністрації, державної влади швидко згасали; розрізненістю – практично не виходили за межі факультету, університету.

Як показав аналіз історико-педагогічних джерел [3–5; 7–9], сновними причинами студентських протестних акцій були:

1. Свавілья представників влади.

Так, унаслідок прийняття нового Статуту 1884 р. пройшла хвиля студентських хвилювань, першими виступили студенти Московського та Петербурзького університетів у 1887 р. Їхній протест був спрямований проти хамства університетських інспекторів. Спроби студентів розпочати переговори з університетською адміністрацією призвели до покарань студентів – висиланням їх та розгоном студентських зібрань [9, с. 37].

2. Прийняття правових документів, спрямованих на обмеження прав та свобод студентів.

Наприклад, у 1880 р. в університеті Св. Володимира відбулося кілька студентських заворушень, викликаних введенням нових правил для студентів [12, с. 121]. Біографічний словник Ф. Брокгауза та І. Ефрона містить дані, що до часів перебування на посаді міністра народної освіти графа Є. Путятіна “відбулися безчинства в Санкт-Петербурзькому та Московському університетах, спричинені введенням матрикул”. Як відомо, саме за

часи його керівництва вийшов циркуляр від 21 липня 1861 р., який забороняв студентські зібрання, визначав обов'язковими відвідування лекцій, сплачувати за навчання. Результатом стали численні студентські виступи та хвилювання в містах Санкт-Петербург та Казань. Навіть довелося 22 вересня закрити університет у м. Санкт-Петербург [2, с. 694].

3. Несправедливість професорів.

Історія університетів кінця XIX – початку XX ст. дає чимало прикладів різних конфліктних ситуацій. Деякі особливо масштабні та гучні студентські виступи увійшли до історії під назвою “університетські історії” або “студентські історії” [8, с. 102].

Як показало вивчення історико-педагогічної літератури [5–7], основними формами студентського протесту були: студентські зворушення та хвилювання, обструкції, памфлети.

Однією з форм студентського протестного руху були так звані обструкції, згідно зі словником Ф. Брокгауза та І. Ефрона, протест учасника або групи учасників, який має форму грубого втручання в хід засідання та його зрив (галас, довгі промови тощо).

Наприклад, ще у 1817 р. під час вистави незадоволені студенти створили неймовірний галас, унаслідок чого виникли сутички з поліцією, арешти, і студентам Харківського університету було заборонено відвідувати театри протягом 10 років [8, с. 102].

Обструкції посідали особливе місце в історії університетських конфліктів, знаменували перехід від міжособистісних до групових конфліктів на рівень “викладач – студент”.

Як зазначає І. Посохов, перші спогади про студентські обструкції припадають на 1810-ті рр. У подальшому вони стали набувати більшої гостроти. Найбільш популярними були в 30–70-ті рр. XIX ст.

Основним об'єктом обструкцій ставали професори університетів. Для зриву лекцій студенти застосовували різні методи. Лекція професора іноді переривалася свистом та окриками невдоволених студентів, або проігнорована зовсім: “...свист та шипіння не давали їм нічого промовити” [7, с. 161].

У деяких випадках обструкції замислювалися як жарт, розвага. Так, у спогадах О. Афанасьєва читаємо: “Фабрициусу раз, во время занятый со студентами в зале, другие студенты бросили с хор, при аплодисментах, венок, связанный из губки и тряпья. Нарушить покой в его аудитории было для некоторых студентов предметом удовольствия” [7, с. 103].

Найчастіше студенти за негідний, на їхню думку, вчинок з боку професорів спочатку його освистували (або влаштовували тупіт ногами), а іноді навіть погрожували фізичною розправою. Так вчинили у Києві під час великого студентського виступу 1876 р., який був організований на знак протесту проти грубощів викладача латини І. Цветаєва [5, с. 14].

Протест студентів був спрямований не лише на викладачів. Обурення студентів першої половини XIX ст. часто було викликано діями університетських економів, відповідальних за якість харчів у їдальні [8, с. 104].

І. Посохов у своєму дослідженні встановив періоди активізації студентських обструкцій та визначив їхній характер. У першій половині XIX ст. близько 2/3 обструкцій являли собою лише короточасний вибух обурення, який не приводив до якихось значущих наслідків. У своїх спогадах О. Афанасьєв писав: “Платон Степанович Нахимов с умоляющим видом тихо упрашивал студентов шипеть потише. На другой день граф Строганов потребовал к себе депутатов от всех факультетов, сделал в лице их выговор всем факультетам, ..., и затем отпустил. Больше ничего и не было” [7, с. 162]. Лише в окремих випадках для примирення студентів з професором необхідна була допомога інспектора, ректора. Таким чином, ці конфлікти мали локальний, стихійний характер та нечисленні прояви невдоволення.

Ситуація кардинально змінилася в середині 50-х рр. XIX ст. Зі зростанням студентської активності професори та університетська влада критикувалися більш рішуче. Студенти одного факультету зверталися до студентів інших факультетів, створювали загальноуніверситетські ініціативні групи, формулювали загальні вимоги. Такі події висвітлював в засобах масової інформації. Студентські обструкції 1860-х рр. являли собою масові та сплановані акції.

Крім того, перебіг конфліктів у цей період можна поділити на три характерних етапи:

1. Здійснення акції протесту проти професора або університетського керівництва.
2. З'ясування проблеми на рівні ректору та Ради університету.
3. Новий сплеск студентського незадоволення через “неправильний” вирок або ступінь покарання для студентів – учасників протестних дій.

Третій етап, який був зовсім нехарактерним для першої половини XIX ст., а в другій половині XIX ст. супроводжувався масовими зібраннями та демонстраціями студентів і вже мав резонанс у загальноуніверситетській громадськості та періодичних виданнях.

Про причини таких змін читаємо в “Заключении [Совета Харьковского университета] о правилах для студентов и об инструкции для инспекции” від 1879 р.: “... демонстрації були викликані, з одного боку, застарілістю багатьох з університетських професорів університетів, а з іншого – розвитком критичного ставлення студентів до викладачів, підсиленням вимог до них” [3, с. 8–9].

Безумовно, студентські протести закінчувалися покаранням. У першій половині XIX ст. студенти просили вибачення в професора. В окремих випадках студентів поміщали в карцер на строк від одного до чотирьох тижнів. Із часом університетське керівництво вживало більш суворих заходів, ініціаторів відраховували з університету, навіть висилали з міста [8].

Викладачі, які своїми вчинками викликали обурення студентів, також залишали університет: Варніковська, Маловська (Московський університет), Богачишевська (Новоросійський університет), Цветаєвська (Київський університет) “історії” закінчилися звільненням професорів з університету [7].

Формою студентських протестів можна вважати памфлети, в яких у завуальованій формі висміювалися окремі професори або керівництво університету. Наприклад, у Харківському університеті студенти на ім'я рек-

тора К.К. Фогта надіслали памфлет про призначення Г.А. Катаказі опікуном Харківського навчального округу. Університетська історія знає випадки самоспалення студентів університетів Санкт-Петербурга та Казані як форму протесту [8].

Висновки. Різноманітні форми студентського протесту відігравали особливу роль у суспільно-демократичних молодіжних процесах. Вони сприяли консолідації молоді, виявленню лідерських якостей, формуванню соціальної активності та громадської відповідальності. Протестний рух поступово набував розвитку, спостерігалася тенденція до загострення. Змінювався й характер протестів від локальних, стихійних і спонтанних проявів обурення до масштабних, спланованих та багатоступінчастих акцій.

Література

1. Большая Советская Энциклопедия : в 30 т. – 3-е изд. – М. : Советская Энциклопедия, 1969–1978. – Т. 25.
2. Блокгауз Ф.А. Русский биографический словарь: ил. изд. : совр. версия / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – М. : Эксмо, 2007. – 927 с.
3. Заключение [Совета Харьковского университета] о правилах для студентов и об инструкции для инспекции. – Б.м., Б.д.
4. Искра Л.М. Б.Н. Чичерин и университетский вопрос в начале 60-х годов XIX века / Л.М. Искра // Российские университеты в XVIII–XX веках. – Воронеж, 1999. – Вып. 4 – С. 29–50.
5. Кравченко В.В. Д.И. Багалей: научная и общественно-политическая деятельность / В.В. Кравченко. – Х. : Основа, 1990. – 176 с.
6. Краткий словарь по социологии / [авт.-сост. П.Д. Павленок]. – М. : ИНФРА-М, 2001.
7. Московский университет в воспоминаниях А.Н. Афанасьева 1843–1849 гг. // Московский университет в воспоминаниях современников. – М., 1956.
8. Посохов И. Студенческие обструкции в университетах Российской империи (XIX – нач. XX вв) / И. Посохов // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: збірник наукових праць. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Карабіна, 2008. – Вип. 11. – С. 102–107.
9. Ротмистров А.Н. Сравнительный анализ факторов студенческого протестного движения в России на рубеже XIX–XX веков и в начале XXI века / А.Н. Ротмистров // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 1. – С. 36–41.
10. Рубин Б. Студент глазами социолога / Б. Рубин, Ю. Колесников. – М., 1980.
11. Фроммет Б. Очерки по истории студенчества в России / Б. Фроммет ; [предисл. В.В. Водовозова]. – СПб. ; М. : Изд. Т-ва М.О. Вольф, 1912. – 134 с.
12. Чигирик І.І. Матрикул як джерело вивчення правового статусу студентства університету Св. Володимира / І.І. Чигирик // Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України. – 2010. – № 3. – С. 116–124.

РОЗВИТОК ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ

З давніх часів саме жінку вважають берегинею родинного вогнища, тому вона повинна завжди бути вдома, біля дітей, під протекцією чоловіка або батька, а для цього освіта не потрібна. З плином часу таке судження поступово втрачало актуальність. Нині жінка починає відігравати широкий спектр соціальних ролей. Вона будує кар'єру в різноманітних сферах життя, активно бере участь у громадському, політичному та економічному житті, при цьому залишаючись справною господинею, люблячою дружиною й дбайливою матір'ю. Жінка справляє величезний вплив на виховання, навчання та розвиток підростаючих поколінь, оскільки саме вона створює всі необхідні умови для розвитку гармонійної та цілісної особистості дитини. Цей факт треба враховувати в процесі загальної й професійної підготовки жінок. У зв'язку із цим вивчення досвіду організації жіночої освіти набуває актуальності на сучасному етапі.

Проблема розвитку жіночої освіти була в полі зору багатьох дослідників. Зокрема, першим дослідженням історії жіночої освіти стала праця О. Лихачової “Материалы для истории женского образования в России”. На особливу увагу заслуговують праці М. Зінченка “Женское образование в России” та О. Деревецького “Женское образование в России и за границей. Исторические справки и практические указания”, в яких обґрунтовано витоки та процес становлення жіночої освіти в Російській імперії.

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

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

Метою статті є розгляд розвитку освіти жінок у країнах світу з епохи первісного суспільства до ХХ ст.

Освіта та виховання молоді сягає своїм корінням епохи первісного суспільства, коли основною метою була передача підростаючому поколінню трудових навичок, встановлених способів поведінки, релігійних уявлень, традицій, звичаїв, обрядів. Виховання мало суспільний характер і було спільним та однаковим для всіх, хоча вже тоді спостерігались статеві відмінності. Засновувались так звані “будинки молоді”, що були окремими для хлопчиків і дівчаток. Тут діти під керівництвом старійшин роду готувалися до життя та праці.

Уже за часів афінської виховної системи відбувається розподіл освіти за гендерним принципом. Сімейне виховання для хлопчиків тривало до семи років, після чого вони починали відвідувати школу. Проте виховання

дівчаток було обмеженим і замкнутим: вони перебували в окремих частинах житлових приміщень (гінекеях) до заміжжя.

У Стародавньому Римі ще в III ст. до н. е. існували елементарні (початкові) школи, які були доступні вільно народженому населенню із середнім достатком. У ці школи допускалися й дівчатка. У I–II ст. поряд із чоловічими граматичними школами виникають і жіночі, що для історії педагогіки було новим.

Таким чином, у стародавньому світі жінки обмежувались отриманням лише елементарних знань, необхідних для ведення домашнього господарства, а доступ до більш глибоких знань мали представниці найзаможніших станів.

Виховання й освіта жінок в епоху Середньовіччя також мали становий характер. Дівчата знатного походження виховувались у сім'ях під наглядом матері та спеціальних виховательок, де їх вчили читати й писати. Осередками жіночої освіти стали спеціальні школи при жіночих монастирях, бо для постриження в черниці був потрібний певний набір знань. Крім майбутніх черниць, ці школи дозволялося відвідувати й звичайним дівчатам, що мали намір повернутися до суспільства. У школах дівчат, окрім читання та письма, навчали ще й латинської мови, знайомили з Біблією, привчали до благородних манер.

Виховання дівчат, які належали до непривілейованих станів, обмежувалось набуттям навичок вести господарство, навчанням рукоділля та релігійних настанов.

В XI ст. у Нідерландах з'явилися жіночі мирські братерства, що потрохи займалися освітою жінок. А з XVI ст. у католицьких країнах заснуються чернечі ордени, які поставили собі за мету поширення жіночої освіти. Це були ордени урсулінок, орден англійських дівчат, заснований Марією Уарт згідно зі Статутом Ігнатія Лойоли у 1646 р., орден Салезіанок, заснований єпископом Франсуа де Салль та ін. [1, с. 864].

Гуманізм XVI ст. змінив середньовічне ставлення до жінки, наділив її більшою свободою, принаймні представниць вищих соціальних прошарків. Поступово жіноча освіта стає центром уваги видатних педагогів Середньовіччя. Так, Е. Роттердамський відзначав, що жіночу освіту не потрібно обмежувати ні в якому відношенні, стверджуючи, що “знання – краща гарантія щастя і моральності” [1, с. 864]. У своєму трактаті “Освічена юна леді” він наголошував, що освіта здатна зробити з дівчат добродішних дружин і матерів. Я.А. Коменський розробив єдину шкільну систему: материнську школу – виховання дітей у родині під керівництвом матері до шести років. І в цій системі визначальну роль відігравала освічена жінка, будучи першою наставницею дитини. Ф. Фенелон наполягав на тому, що жінка – перш за все, мати і вона повинна виховувати синів на користь своїй Батьківщині. Він вважав, що основний науковий багаж жінки має бути невеликим: уміти правильно говорити, читати й писати, знати чотири дії арифметики, знати основні елементи права, ознайомитись з древньою і французькою історією.

Проте, як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури, не всі педагоги підтримували необхідність жіночої освіти. Призначення жінки, в розумінні Ж.-Ж. Руссо, абсолютно інше, ніж призначення чоловіка. Вона має бути вихована для дому. Ж.-Ж. Руссо переконував, що “природний стан” жінки – залежність, пристосування до думки інших, відсутність самостійних думок та підпорядкування чужій волі. Жодних серйозних розумових занять дівчині не потрібно.

За часів Великої французької революції в 1791 р. французький політик і дипломат Шарль Моріс де Талейран-Перігор уперше висловив думку про доцільність заснування ремісничої школи для жінок [2]. Маркіз де Кондорсе був переконаний, що безправ'я жінки не виправдовується її фізичними та моральними можливостями. У 1792 р. маркіз висунув новий проект стосовно освіти жінок, проте на практиці його не застосовували [2].

Перші жіночі заклади освіти в деяких країнах Європи почали виникати у XVI–XVII ст., але навчатись у них могли лише дочки заможних батьків.

У Німеччині перші жіночі початкові школи з'явилися ще в період Реформації. Наприкінці XVIII ст. починають функціонувати середні жіночі заклади освіти, проте права вступу до вищих навчальних закладів вони не давали. Вже в середині XIX ст. почали допускати спільне навчання для хлопчиків і дівчаток у початковій школі. Першим вищим навчальним закладом для жінок став лицей Вікторії в Берліні, що відкрився в 1867 р., але невдовзі жінкам заборонили його відвідувати.

У 1912 р. в Німеччині пройшла реформа середньої жіночої освіти. Після неї започатковувались десятикласні жіночі лицей, вищі жіночі лицей двох типів: дворічна жіноча школа з вивченням домоведення та фребелізму; чотирирічна педагогічна семінарія [3, с. 23].

Уже після Першої світової війни система жіночої освіти в Німеччині була перебудована та поступово наблизилась до чоловічої.

У Франції першою жіночою школою стала Сен-сирська школа, що розташовувалась поблизу Парижа. У 1686 р. її заснувала пані Ментенон; ця школа призначалась для 250 бідних дворянок. Проте після смерті пані Ментенон не знайшлося людини, що захотіла б продовжити її справу. Незважаючи на це, школа при Сен-Сир проіснувала до 1793 р. [1, с. 865].

До 1869 р. в 43 містах Франції було відкрито особливі курси для дівчат, де викладали предмети у формі лекцій. За програмою, ці курси нагадували щось посереднє між середніми й вищими навчальними закладами.

Французький уряд 21 грудня 1880 р. затвердив закон, згідно з яким засновувалось три типи навчальних закладів для жінок: початкова школа, середня школа та учительська семінарія. Жіноча початкова школа була однаковою за рівнем із чоловічою, проте середня досить сильно відрізнялась. Для жінок встановили п'ятирічний курс навчання, тоді як для чоловіків цей строк становив сім років [1, с. 865].

До того ж жіночі середні школи не давали права вступу до університету. Для зарахування жінки повинні були складати іспити на звання бакалавра за програмою чоловічих навчальних закладів.

У Великобританії жіноче населення отримало доступ до освіти лише у XVIII ст. із заснуванням благочинних шкіл, але навчання обмежувалося викладанням грамоти та катехізису. Згідно із законом 1870 р., діти обох статей отримували однаковий доступ до початкової освіти [4]. Важливу роль у поширенні жіночої освіти на території Британії відіграло “Суспільство щоденних шкіл для жінок”, яке в 1890 р. відкрило 34 школи на 7000 вихованців.

Вища жіноча освіта виникає в середині XIX ст., коли при Оксфорді та Кембриджі відкриваються спеціальні жіночі коледжі. У 1876 р. британський парламент затвердив акт, згідно з яким дозволялось присвоювати жінкам вчені ступені [3, с. 23].

У Швейцарії жіночі ліцеї почали своє функціонування після закону, прийнятого в 1848 р. Їх програма була дуже близькою до програм ліцеїв для чоловіків. З 1867 р. Цюрихський університет надав право вступу жінкам, проте не тільки швейцаркам. Першими студентками в ньому були російські жінки. У кінці 1860-х рр. стали доступними для жінок і інші університети Швейцарії.

В Італії, Іспанії, Румунії жіноча освіта була погано розвинута на державному рівні до кінця XIX ст. Весь цей час заклади середньої жіночої освіти перебували в приватному володінні [1, с. 866].

У 1870-х рр. жінки отримали право вчитися в університетах Франції, Швеції, Данії, Італії; у 1880-х рр. – Великобританії, Бельгії, Норвегії, Румунії; на рубежі XIX–XX ст. – Греції, Німеччині, Болгарії, Сербії. На початку XX ст. жінки в розвинутих країнах дістали повсюдний доступ до вищих закладів освіти (у ряді країн з деякими обмеженнями). Вищі школи, призначені виключно для жінок, існували в небагатьох країнах (переважно в США й Росії) [2].

Таким чином, у Європі жіноча освіта починає розвиватись лише за часів гуманізму, коли людину, незалежно від її статевої або станової належності, вважали найвищою цінністю у світі. В епоху Просвітництва ідея освіти жінок набуває більш масового характеру завдяки працям видатних педагогів і громадських діячів. Справжній прогрес у сфері установ, що пропонували світську освіту для жінок, почався на Заході в XIX ст., коли були засновані перші коледжі роздільної освіти для дівчат.

У залежних та колоніальних країнах, де право навчатись мали лише колонізатори, більшість населення залишалась неписьменною, тому питання освіти жінок не виникало до Другої світової війни. За даними ЮНЕСКО на 1962 р., початкову освіту здобули від 20 до 45% африканських жінок, вищу освіту – менше ніж 3% [3, с. 24].

Так, у Камеруні перша дівчинка отримала свідоцтво про закінчення початкової школи лише в 1945 р. У середині XX ст. у Гвінеї кількість дівчат що навчаються, становила лише 1/3 від кількості хлопців-школярів. У Сомалі перші 12 дівчат почали навчатися лише в 1953 р. Перші школи для жінок були відкриті в 1959 р. з метою навчання домоводства та “чисто жіночих професій” [3, с. 24–25].

Таким чином, відчувається сильний зв'язок між ставленням до жіноцтва в суспільстві та рівнем освіченості представниць слабкої статі. Розвиток ідеї освіти жінок залежить від зміцнення їх позиції в суспільстві.

Висновки. Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури, витоки жіночої освіти знаходяться ще в первісному суспільстві, коли відбувся розподіл навчання й виховання за гендерним принципом. Проте з плином часу жінки відстояли своє право на рівноцінний доступ до всіх закладів освіти і, таким чином, затвердили своє становище в суспільстві як його рівноправні члени.

Література

1. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона / [под ред. К.К. Арсеньева и Ф.Ф. Петрушевского]. – СПб. : Семеновская типолитография (И.А. Ефрона), 1894. – Т. 11А (22) : Евреиновы. – 958 с.

2. Педагогічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enc-dic.com/pedagogics/ZHenskoe-Obrazovanie-580.html>.

3. Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. – Т. 2 : Ж–М. – 912 с.

4. Eileen M. Byrne. Women and education / M. Byrne Eileen. – L. : Tavistock Publications Limited, 1978. – 278 p.

5. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 510 с.

6. Сперанский К. Очерки по истории народной школы в Западной Европе / К. Сперанский. – М., 1896. – 454 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

БАРТКІВ О.А.

ОСОБИСТІТЬ ТА УМОВИ ЇЇ РОЗВИТКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

На сучасному етапі в нашій країні відбуваються серйозні соціально-економічні зміни, що впливають на формування особистості. Людина стає особистістю в процесі соціалізації, тобто в результаті включення індивіда в соціальні відносини. Соціалізація здійснюється шляхом засвоєння індивідом соціального досвіду й відтворення його в своїй діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про тісний зв'язок розвитку особистості з потребами суспільства.

Проблемі соціалізації особистості присвячено багато праць як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, серед яких: К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, В. Андрущенко, М. Демін, Н. Дубініна, І. Кон, А. Мудрик, Б. Паригін, Ж. Паже, А. Поліс, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн, З. Фрейд.

Мета статті – розглянути особистість та умови її реалізації в суспільстві.

Перш за все, визначимося з поняттям “особистість”. На думку Д. Ельконіна, “особистість – це людина як продукт соціального впливу й суб'єкт міжособистісних відносин у рамках соціальних (у сфері політики, економіки, культури, педагогіки, родини й релігії) інституцій, наділена свідомістю та самосвідомістю й комплексом детермінуючих (біо-, психо- і соціогенних потреб) і регуляторних (соціальних настанов) параметрів та інших характеристик (рис характеру, життєвих і професійних компетентностей, гендерних властивостей тощо), здатна до суб'єктивного прогнозування та коротко- і довготермінового стратегічного програмування своєї діяльності щодо задоволення матеріальних і духовних потреб шляхом відтворення й творення цінностей соціального та штучно-природного середовища в глобальному процесі й узгодження своїх програм життєдіяльності з відповідними програмами інших суб'єктів у партнерській і конкурентній діяльності. Індивід стає особистістю в процесі соціалізації” [5, с. 35].

За К. Роджерсом, суть особистості виражає її самосвідомість, суб'єктність, здатність діяти свідомо й відповідально [2, с. 63].

Згідно з “Українським педагогічним словником” С. Гончаренка, “особистість, особа – у широкому розумінні – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вузькому, філософському розумінні – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспі-

льства. Поняття “особистість” не слід цілком ототожнювати з поняттями “індивід” (одиничний представник людського роду) та “індивідуальність” (сукупність рис, що відрізняють даного індивіда від усіх інших). З точки зору педагогіки і психології особистість – це певне поєднання психічних (включаючи психофізичні і соціально-психологічні) властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам’яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери). Особливе значення процес розвитку особистості набуває в підлітковому і ранньому юнацькому віці, коли підліток чи юнак починає виділяти себе як об’єкт самопізнання й самовиховання” [4, с. 243].

Психологи дещо інакше тлумачать поняття “особистість”. Деякі з них розглядають особистість як системне утворення – суб’єкта, а деякі – як інтегральну властивість (системну якість) людини. В одному з останніх визначень особистості це відображено так: “Особистість – 1) людина як суб’єкт соціальних відношень і свідомої діяльності; 2) визначена включенням у соціальні зв’язки системна якість індивіда, яка формується у спільній діяльності і спілкуванні” [2, с. 57].

Можна сказати, що “психологічне поле” міжособистісних стосунків відображає мережу соціальних узгоджень і напружень, в основі яких лежать потреби (інтереси) індивідів щодо матеріальних й ідеальних (духовних) цінностей навколишнього соціального і штучно-природного середовища.

Містким і по суті є визначення Я. Щепанського: “Особистість людини є інтегральною цілісністю біогенних, психогенних і соціогенних елементів” [1, с. 73]. За цим визначенням поняття особистості включає і природжені, і набуті елементи. Але доцільніше поняття особистості пов’язувати лише з набутими властивостями.

За методологією системного підходу людина разом з її біо-, психо- і соціогенними властивостями та механізмами розглядається як система, а особистість – як її соціальна частина, тобто соціогенна підсистема. Остання є функціональним органом сфери свідомості й характеризується цілісністю та іншими системними властивостями, і в цьому розумінні розглядається як суб’єкт діяльності. При такому розумінні поняття особистості недоцільно включати в її визначення психогенні дані про природу темпераменту, статі, віку тощо, хоча вони певною мірою впливають на її соціогенні параметри.

Таким чином, особистість визначається мірою присвоєння суспільного досвіду, з одного боку, і мірою віддачі суспільству, посильним внеском у скарбницю матеріальних і духовних цінностей – з іншого.

Отже, особистістю можна назвати людину, яка досягла такого рівня соціального розвитку й самосвідомості, який дозволяє їй знаходити й обирати серед цінностей культури особистісні сенси, самостійно виконувати відповідну перетворювальну діяльність, свідомо та відповідально здійснювати саморегуляцію діяльності й поведінки.

Розвиток людини є безперервним процесом, який не закінчується до моменту припинення самого життя. Людина зазнає різних фізичних (мор-

фологічних, біохімічних, фізіологічних) і соціальних (психічних, духовних, інтелектуальних) змін.

На думку Л. Виготського, розвиток “не обмежується кількісними змінами, зростанням того, що вже є, а містить “перерви безперервності”, тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку, і зникнення старих. Розвиток є там, де народжується щось нове й водночас відживає старе” [3, с. 87].

Поняття “розвиток” і “формування особистості” взаємопов’язані й не можуть розглядатися окремо.

Отже, під формуванням особистості розуміють ті якості та властивості, які виникають у результаті розвитку.

За С. Гончаренком, “розвиток особистості – процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання. Маючи природні анатомно-фізіологічні передумови до становлення особистості, дитина в процесі соціалізації вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіваючи досягненнями людства. Оволодіння дійсністю у дитини реалізується в її діяльності за допомогою дорослих, тим самим процес виховання є провідним у розвитку її особистості. Розвиток особистості відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних даній особистості” [4, с. 289].

Життєвою практикою доведено, що на розвиток людини впливає безліч різних чинників, як біологічних, так і соціальних. Головним соціальним чинником, що впливає на її становлення, є сім’я. Сім’ї бувають абсолютно різними. Залежно від складу сім’ї, від стосунків у ній до її членів і взагалі до людей людина дивиться на світ позитивно або негативно, формує свої погляди, будує свої стосунки з оточенням. Стосунки в сім’ї впливають також на те, як людина надалі будуватиме свою кар’єру, яким шляхом вона піде. Саме в сім’ї індивід набуває першого життєвого досвіду, тому дуже важливо, в якій сім’ї виховується дитина: в благополучній чи ні. Дитина – зазвичай досить точне відображення тієї сім’ї, в якій вона росте й розвивається. Сім’я багато в чому визначає коло її інтересів і потреб, поглядів та ціннісних орієнтирів. Сім’я ж надає умови, зокрема матеріальні, для розвитку природних задатків. Етичні й соціальні якості особи також закладаються в сім’ї.

У своїй книзі “Серце віддаю дітям” В.А. Сухомлинський пише: “Виключно важливу роль у формуванні особистості відіграють роки дитинства, дошкільний і молодший шкільний вік” [7, с. 23]. Роль сім’ї в суспільстві непорівнянна за своєю силою ні з якими іншими соціальними інститутами, оскільки саме в сім’ї формується та розвивається особистість, відбувається оволодіння соціальними ролями, необхідними для адаптації дитини в суспільстві. Сім’я виступає як перший виховний інститут, зв’язок з яким людина відчуває впродовж всього свого життя.

Проблема виховання, соціалізації й розвитку людини є однією із центральних у педагогіці. Розглядаючи її, важливо враховувати, що поняття “розвиток” є неоднозначним.

На формування особистості впливає середовище – все, що оточує дитину протягом усього життя: природні чинники (клімат, природні умови та ресурси); сім'я, близьке оточення; соціальні умови існування. Погіршення чи поліпшення стану середовища значною мірою впливає на розвиток людини, її духовну й моральну сферу.

Важливість середовища визнають педагоги всього світу, проте відрізняються погляди на оцінювання міри впливу середовища. Як відомо, абстрактного середовища не існує. Є конкретний суспільний лад, конкретні умови життя людини, її сім'я, школа, друзі. Природно, людина досягає вищого рівня розвитку там, де близьке й далеке оточення надає їй найбільш сприятливі умови.

За еволюційною теорією соціалізації Е. Еріксона, процес соціалізації полягає в подоланні індивідом критичних ситуацій на життєвому шляху. Автор виділяє вісім стадій розвитку індивіда як послідовності подолання специфічних життєвих криз, для яких характерним є розв'язання проблем [4, с. 97]:

1) довіри чи недовіри у віці немовляти: його перехід від стану занепокоєності, плачу до стриманості, заспокійливості при відлученні дорослого, який ним опікується;

2) автентичності, автономії або сорому, сумніву у віці 1–2 роки: вихід дитини з-під надмірного відслідковування батьками фізіологічного стану її організму, особливо роботи органів травлення, що запобігає формуванню в її свідомості почуття сорому, власної нікчемності;

3) ініціативи або почуття провини у віці 3–5 років: ініціація допитливості, цікавості, активності, уникнення рис безініціативності під впливом надмірної опіки батьків;

4) старанності чи недбайливості у молодшому шкільному віці: набуття впевненості в своїх силах і здібностях, усвідомлення своїх сил і можливостей у взаємодії з учителями, іншими дорослими, подолання рис недбайливості й байдужості;

5) становлення індивідуальності (ідентифікація) або рольової дифузії (невизначеність у виборі ролей) у підлітково-юнацькому віці: пошук свого місця в житті, вибір професії, занять за своїми здібностями, пошук партнера в інтимній сфері з розвитком статевого потягу;

6) інтимності або самотності в молоді роки: упадання за особою протилежної статі, вибір партнера для шлюбу й створення сім'ї, пошук інтимних стосунків та уникнення самотності;

7) творчої продуктивності чи творчої стагнації в середньому віці: реалізація творчого потенціалу, самореалізація особистості, уникнення станів стагнації;

8) заспокоєння або розпачу в старості: переживання стану власної гідності, значущості у зв'язку з досягненнями або розпачу й відчаю невдахи у зв'язку з невикористаними можливостями, неефективними діями.

Висновки. Таким чином, можна сказати, що соціалізація – це двосторонній взаємозумовлений процес взаємодії людини й соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин як

шляхом засвоєння соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість.

Література

1. Баранов С.П. Преподавание в начальных классах и общеобразовательных школах : учеб. пособ. для педагогических училищ / С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Сластенин. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 368 с.

2. Бочелюк В.Й. Педагогічна психологія : навч. посіб. / В.Й. Бочелюк, В.В. Зарицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 248 с.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1967. – 243 с.

4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

5. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : навч. посіб. / Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна ; [за ред. Є.І. Коваленко]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 139 с.

7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям [Электронный ресурс] / В.А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1972. – С. 72–73.

8. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника [Электронный ресурс] / Д.Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 291 с.

БІЛОСТОЦЬКА О.В.

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Українська система освіти як частина структури суспільства, яка розвивається в нових соціальних умовах, зумовила перегляд системи цінностей сучасної людини. Необхідність формування творчої інтелектуальної особистості, яка здатна зайняти ціннісну позицію щодо дійсності, зумовила зміни в ціннісно-цільовій спрямованості змісту та результату освіти, що набуло відображення в законодавстві про вищу освіту. Однією з важливих виховних можливостей науково-дослідницької роботи майбутнього педагога є формування загальної, педагогічної, методологічної та науково-дослідницької культури, що забезпечує особистісний розвиток і самореалізацію, здатність створювати та передавати цінності.

Проблеми професійно-педагогічної культури студентів та вчителів розглянуто у працях І.Ф. Білоусової, О.В. Бондаревської, М.М. Букача, О.Б. Гармаша, В.М. Гриньової, Т.В. Іванової, Т.Н. Левашової, Л.С. Нечепоренко, О.П. Рудницької, Ю.М. Рябової, В.А. Сластьоніна, Т.В. Ткаченка, А.І. Щербакова; викладачів вищої школи – А.В. Барабанщикова, В.В. Гаврилюк, І.Г. Гусева, І.Ф. Ісаєва, С.С. Муцинова. Водночас аналіз науково-методичної літератури дав змогу зрозуміти, що в сучасній психолого-

педагогічній науці недостатньо розглянуто питання науково-дослідницької культури майбутніх учителів як невід'ємної складової професійно-педагогічної культури студента.

Так, виявлено суперечності між підвищенням ролі науково-дослідницької роботи в процесі формування особистості майбутнього вчителя та формальним ставленням до процесу дослідження, нерозумінням цінності наукового знання з боку студентів.

Метою статті є обґрунтування сутності, структури та рівнів науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури [1; 3; 4] встановлено, що феномен “культура” багатозначний, відрізняється складністю та варіативністю. Незважаючи на велику кількість визначень поняття “культура”, можна виділити такі основні положення: сутність культури – гуманістична, людинотворча, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини; продуктом і одночасно творцем культури є людина; головним джерелом культури є діяльність людини; культура включає в себе способи та результати діяльності людини; культура розглядається як механізм, що регламентує й регулює поведінку та діяльність людини, оскільки людина є її носієм і ретранслятором; культура – специфічно людський спосіб буття, який визначає весь спектр практичної й духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою. Духовна культура є епіцентром особистості. Духовність і духовна культура є підґрунтям професійної культури спеціаліста, яке набуває відображення у професійній діяльності.

Професійна культура розглядається як певний рівень оволодіння професією, тобто способами та прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованості духовної культури особистості. Отже, можна простежити такий ланцюг: духовна – професійна – педагогічна культура.

Автори визначають педагогічну культуру як системне динамічне утворення (О.Б. Гармаш, С.Д. Омельченко), синтез компонентів (А.В. Барбаншиков, С.С. Муцинов, В.І. Писаренко), інтегральну якість (Т.Ф. Алексєєнко, Т.В. Іванова, І.Ф. Ісаєв, Н.О. Комар) [4].

Ми дотримуємось думки В.М. Гриньової, що педагогічна культура є системою й одночасно елементом педагогічної системи. Компонентами педагогічної культури є система знань, система умінь та система цінностей [2, с. 96–97].

Питання формування методологічної культури вивчали Є.В. Бережнова, А.І. Кочетов, В.В. Краєвський, В.К. Кирилов, С.В. Кульневич, В.А. Лісовий, Н.О. Нагорна, В.О. Сластьонін, В.Є. Тамарін [5].

В.І. Журавльов, Ю.К. Бабанський вважають, що успіх наукового дослідження цілком залежить від методологічної культури студента, його озброєності загальною та частково-науковою методологією [1, с. 224].

Методологічна культура характеризується в науковій літературі як багаторівневе й багатокомпонентне утворення, детерміноване властивостями інтегральної індивідуальності, яке містить у собі педагогічну філосо-

фію вчителя (переконання) та миследіяльність у режимі методологічної рефлексії (розуміння) як внутрішній план свідомості (самосвідомості).

Методологічна культура майбутнього вчителя – це особлива форма функціонування педагогічної свідомості, що керує мисленням педагога й виявляється в методологічних уміннях цілепокладання, визначення провідних принципів, відбору та перебудови змісту, моделювання й конструювання умов і засобів, що формують та розвивають особистісні структури.

Специфіка функціонування методологічної культури зумовлена тим, що в процесі методологічного пошуку формуються суб'єктність, співавторство, створення навчального матеріалу й педагогічних явищ, що є неодмінною умовою наступного формування вчителем суб'єктності й реалізації діяльності особистісних структур його учнів.

У сучасних дослідженнях культура педагогічного дослідження розглядається як оволодіння вчителями-практиками апаратом наукової діяльності, де вміння визначати мету, принципи, обґрунтовувати методи опосередковані операціями усвідомлення, формулювання, творчого вирішення педагогічних завдань, методичної рефлексії та спрямовані на перетворення конкретної ситуації (В.К. Кирилов, В.В. Краєвський, В.А. Сластьонін, В.Є. Тамарін) [4].

Рівень сформованості вмінь, які входять до складу культури педагога-дослідника, визначаються такими показниками, як: проблемне бачення, постановка перспективних цілей, виявлення причин невдач.

Учитель стає дослідником, коли ґрунтовно опановує ступенями педагогічної культури й дослідницької роботи: I ступінь – це розуміння того, що неможливо уникнути помилок і невдач у роботі; на основі їх аналізу відбувається розвиток професійних якостей; II – усвідомлення необхідності дослідницького підходу до навчання та виховання; III – професійне самовдосконалення (самоосвіта й самовиховання); IV – оволодіння культурно-педагогічним мисленням, яке включає в себе послідовність і логіку, нестандартність і обґрунтованість будь-якої педагогічної новації.

У праці С.В. Кульневич подано модель формування методологічної культури вчителя. Перший рівень моделі формування методологічної культури вчителя об'єднує системи гуманістичних цінностей, що задаються нормативно, у вигляді компонентів професійної культури (базові педагогічні професійні знання, уміння і якості: комунікативні, когнітивні, культурологічні, організаторські та ін.) в опосередкуванні якостей, пов'язаних із проявом особистісних функцій (критичності, мотивування, рефлексії). Стрижневий компонент моделі – зміст теоретико-методологічного блоку педагогічних дисциплін, відібраний як основа для сенсотворчої, цілепокладальної – у цілому особистісно розвивальної творчої діяльності, спрямованої на самоформування професійної культури майбутнього вчителя.

Другий рівень (критеріально-змістовий) орієнтує процеси осмислювання, усвідомлення, подолання кризових вузлів у теорії педагогіки, перебудови наявних знань на основі “дискредитації колишніх сенсів”, конструювання нових сенсів педагогічних знань, що відповідають гуманістичній парадигмі освіти.

Третій рівень (конструктивно-змістовий) визначає формування методологічної культури майбутнього вчителя за допомогою спільної з викладачем розробки мети, умови, змісту й засобів, необхідних для самостійного конструювання моделей виховного середовища, що розвивають системи змістів педагогічної діяльності як життєво-моральної цінності й сфери саморозвитку особистості вчителя і його майбутніх учнів.

Аналіз науково-педагогічної літератури надав можливість визначити чотири рівні системи розвитку педагогічної культури вчителя-дослідника:

1) базовий: сформованість якостей особистості (спостережливості, організованості, самовладання, кмітливості, професійної спрямованості в усій діяльності) – діагностування колективу й особистості, організації індивідуальної та групової роботи, сукупного використання методів і засобів виховання;

2) оптимальний: застосування теорії на практиці, засвоєння провідного педагогічного досвіду; загальнопедагогічні якості особистості – висока ефективність педагогічної праці; науковий аналіз своєї діяльності, об'єктивна самооцінка, вимогливість до себе;

3) творчий: методологічна культура, творча уява, психологічна зіркість, емоційно-вольова стійкість, нетерпимість до консерватизму, здатність до співтворчості – педагогічні інновації (педагогічна майстерність, авторські методики, програми, посібники й розробки);

4) дослідницький: дослідницькі якості особистості (допитливість, вдумливість, новаторське мислення) – наукова інформація (наукові статті, реферати, дисертації).

Останнім десятиліттям учені звертають увагу на вивчення науково-дослідницької культури вчителя (Т.Є. Клімова, Л.М. Кушів, Л.С. Подимова).

Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя в працях сучасних педагогів постає як соціальне явище, яке є єдністю безпосередньої діяльності студентів-дослідників з виробництва нових педагогічних знань і результатом цієї діяльності, що закріплений у цінностях, нормах, традиціях та соціальних інститутах. У цінностях, нормах, традиціях акумульовано культурно-історичний досвід різних поколінь педагогів-дослідників, який пов'язаний з пізнанням та перетворенням педагогічної дійсності.

Ми згодні з визначенням Т.Є. Клімової, яка під науково-дослідницькою культурою вчителя розуміє підсистему науково-дослідницької культури суспільства та вид педагогічної культури, в якому закріплені цінності та технології отримання нових педагогічних знань, які збагачують педагогічну культуру й культуру суспільства в цілому [3, с. 37].

Науково-дослідницька культура розподіляється за суб'єктами-носіями (науково-дослідницька культура суспільства, соціальної групи та людини); за джерелом формування (галузі знання) – природознавча, технічна та гуманітарна.

Функціями науково-дослідницької культури майбутнього вчителя є:

– інтегративна, яка визначається інтенсивним збагаченням культури сучасними ідеями та дослідницькими технологіями з різних галузей наукового знання;

– гуманістична, передумовами якої є усвідомлення гуманістичних цінностей як провідних у системі науково-дослідницьких цінностей, гуманістичного імператива як особистісно значущої системи вимог до пізнання та перетворення педагогічної дійсності.

Для розгляду науково-дослідницької культури ми застосували діяльнісний підхід, який дає змогу розглядати її як двобічний процес: з одного боку, як особистісне утворення, що включає засвоєння цілей, змісту, засобів науково-дослідницької діяльності, з іншого – як результат, який характеризує готовність та вміння майбутнього учителя здійснювати науково-дослідницьку роботу.

Аналіз виховного потенціалу науково-дослідницької роботи майбутнього вчителя передбачає виявлення цінностей, що набувають розвитку під час формування науково-дослідницької культури студентів.

Науково-дослідницьку культуру, на думку Н.В. Мотрошилової, регулюють три основні групи цінностей: пізнавальні, соціальні внутрішньонаукові й загальносоціальні. Пізнавальні цінності – це методологічні установки різного ступеня спільності, що набувають нормативного характеру, які регулюють ставлення людини, яка пізнає, до пізнаваного об'єкта, а також до знання, концепцій, гіпотез. Соціальні внутрішньонаукові цінності – це нормативні принципи, що регулюють сукупний процес науково-дослідницької роботи як діяльності соціальної, колективної (вони регулюють ставлення індивіда до своєї наукової праці, до інших учених і колективів, відносини між колективами й установами науки). Загальносоціальні цінності – це норми й принципи, які регулюють відносини між ученими, науковими колективами та установами, з одного боку, і суспільством у цілому – з іншого, нормативно фіксують роль, престиж, цінність наукового пізнання для цього суспільства.

Науково-дослідницькі цінності, які є умовою й результатом відповідної діяльності, мають різні рівні існування. Ми дотримуємось думки Н.В. Мотрошилової та Т.Є. Клімової, які виділяють такі рівні: індивідуально-особистісний, внутрішньонауковий і загальносоціальний. *Загальносоціальні* цінності функціонують у масштабах усього суспільства. Регулюючи відносини між ученими, науковими колективами й суспільством у цілому, вони фіксують роль, престиж, цінність наукового пізнання в педагогічній сфері для цього суспільства. *Внутрішньонаукові* цінності являють собою сукупність методологічних і морально-етичних ідей, норм, принципів, що панують у свідомості науково-педагогічного співтовариства й регулюють процес науково-дослідницької роботи майбутніх учителів як діяльності соціальної, а також ставлення студента-дослідника до пізнаваного педагогічного об'єкта. *Індивідуально-особистісні* цінності виступають як сукупність соціально-психологічних утворень, у яких відображаються мета, мотиви, ідеали, установки й інші світоглядні характеристики студента-дослідника, що становлять у своїй сукупності систему його ціннісних орієнтацій.

У процесі й результаті задоволення потреби студентів у науково-дослідницькій культурі в її сфері створюються цінності, що є відбиттям її функціонального аспекту. До них належать цінності *практичного* (дослідницькі вміння й навички, методики, техніки, технології духовного (знання, почуття власного достоїнства, професійно-особистісна самореалізація, професійно-наукове й особистісне самоствердження, естетичні й моральні цінності, ідеали), *психічного* (логічне мислення, творча уява, наукова інтуїція, риси характеру, вольові якості) характеру, які зумовлені науково-дослідницькою роботою. Поряд з ними відбувається об'єктивізація науково-дослідницької діяльності майбутніх педагогів у професійно значущі цінності, що функціонують далі, незалежно від їхніх творців. Таким чином, у сфері науково-дослідницької культури формуються різноманітні групи цінностей. Їх утворення й функціонування перебуває в тісному зв'язку з етапами розвитку та саморозвитку науково-дослідницької культури студентів. У центрі цих цінностей перебуває студент-дослідник, що є головним елементом системи цінностей.

Слід зазначити, що у сфері науково-дослідницької культури відбувається як освоєння цінностей, так і їхнє створення.

Висновки. Отже, під науково-дослідницькою культурою вчителя розуміють підсистему науково-дослідницької культури суспільства та вид педагогічної культури, в якому закріплені цінності й технології отримання нових педагогічних знань, які збагачують педагогічну культуру та культуру суспільства в цілому.

Так, система цінностей науково-дослідницької культури студентів-дослідників представлена такими групами: 1) пізнавальні; 2) естетичні; 3) науково-етичні (моральні внутришньонаукові); 4) соціально-гуманістичні (моральні позанаукові); 5) професійно-педагогічні.

Подальшого розгляду потребує проблема формування цінностей науково-дослідницької роботи студентів.

Література

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
3. Климова Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Т.Е. Климова ; Оренбургский государственный педагогический университет. – Оренбург, 2001. – 328 с.
4. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования / А.И. Кочетов. – 2-е изд., испр. и доп. – Мн. : Ред. журн. “Адукацыя і выхаванне”, 1996. – 312 с.
5. Кульневич С.В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С.В. Кульневич // Педагогіка. – 1997. – № 5. – С. 108–115.

ДОСВІД ПОЛЬСЬКИХ НАУКОВЦІВ У ВИЯВЛЕННІ ДИТЯЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Необхідність створення умов, які задовольнятимуть освітні запити обдарованих дітей, викликатимуть відчуття успіху та потреби, підкреслено в публікаціях багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Учені наголошують, що основною проблемою сучасної школи є слабе розпізнавання вчителями як інтелектуальних можливостей, так і вже розвинутих здібностей і таланту учнів. У психолого-педагогічній літературі підкреслено, що своєчасне виявлення інтелектуальних здібностей є ключем, що відкриває дитині двері до успіху в дорослому житті. Сьогодні твердження, що геній сам прокладе собі шлях, втратило свій сенс і значущість.

Застосування ефективних методів виявлення здібностей є першим кроком у процесі ідентифікації обдарованих учнів, а наступний – визначення подальших дій у розвитку їх потенціалу. Складність останнього завдання, на думку Л. Портер, зумовлена декількома причинами: по-перше, існуванням двох відмінних підходів до кількості обдарованих осіб: консервативний охоплює лише 3,5% обдарованих учнів, ліберальний – 15–20%; по-друге, розглядом здібностей як групи певних рис і властивостей людини; по-третє, сконцентрованістю уваги науковців на потенціалі, схильностях, можливостях дитини [6, с. 118].

Мета статті – розкрити традиційні способи виявлення обдарованих учнів у Польщі.

Американська вчена С. Рімм підкреслює, що дослідники не в змозі об'єктивно оцінити досягнення дитини, завжди трапляються помилки [6, с. 119]. На думку А. Таненбаума, існує два види помилок в оцінці здібностей дитини:

1) “фальшивий позитив”, пов’язаний з переконанням про особливі інтелектуальні можливості дитини, яке іноді призводить до їх переоцінювання, а результатом стає неефективна діяльність учителя [6, с. 119];

2) “фальшиве заперечення” – неврахування спеціальних інтелектуальних потреб дитини, недооцінювання її високого потенціалу. Результатом цієї помилки є неефективна діяльність вихованців. На думку польської дослідниці І. Чая-Худиби, обидва різновиди помилок виникають через неточність визначення поняття “здібність”.

Американською дослідницею Л. Портер проаналізовано багато досліджень з проблеми здібностей і на їх основі виокремлено вісім класів визначень здібностей і таланту:

1. Ототожнення здібностей з інтелектом, що виражається у формі коефіцієнта інтелекту. Останнім часом особливо гострої критики зазнали традиційні підходи до ідентифікації здібностей учнів, які ігнорують їх досягнення в інших сферах діяльності, крім академічного; не враховують творчість і динаміку розвитку людини, різномірність культур та умови се-

редовища. У багатьох дослідженнях підкреслено, що рівень інтелекту є не єдиним показником загальних здібностей (Р. Стенберг, Е. Нецка).

2. Ототожнення здібностей з інтелектом як багатовимірної людської особливості (модель здібностей Дж. Гілфорда, Г. Гарднера, Р. Стенберга).

3. Розгляд здібностей в аспекті метапізнавальних навичок. Відомо, що обдаровані діти навчаються краще, швидше опановують навчальний матеріал, оскільки застосовують метапізнавальні навички у вирішенні проблем, запам'ятовуванні інформації, свідомому та раціональному виборі матеріалу.

4. Розгляд здібностей з урахуванням якісних різниць перероблення інформації. Особливістю обдарованої дитини є її емоційна вразливість, яка виявляється у вирішенні проблем. Однак завдяки високій мотивації ця категорія дітей може краще їх структурувати та спрощувати їх складність.

5. Розгляд здібностей у творчому аспекті. Американський дослідник Дж. Рензулі наполягає, що всі обдаровані діти володіють творчими здібностями. Однак, на думку інших учених, наприклад, Р. Стенберга, творчість є частиною здібностей.

6. Розгляд здібностей як реалізаційної властивості, тобто визначення здібностей по факту. На думку М. Станковскі, здібності притаманні дорослим людям, оскільки визначено, що вони є рисою вже зрілої людини, яка сприяє досягненню успіху в суспільному і професійному житті.

7. Ототожнення здібностей з талантом. Це простежується в публікаціях багатьох науковців. Цієї думки дотримується А. Танненбаум, натомість, Ф. Ганьє вважає, що талант є проявом здібностей. Інші дослідники підкреслюють суттєву відмінність між цими поняттями, стверджуючи, що здібності – це внутрішні можливості, а талант є вже розвинутою здібністю, яка виявляється в щоденному існуванні.

8. Історичний і культурний підходи до визначення здібностей. Науковцями доведено, що дефініція поняття “здібності” залежить від цінностей, які є значущими в певній суспільній групі, культурі. Наприклад, абorigени поцінують такі людські здібності, як: зцілення, полювання, уміння розповідати історії, натомість в інших культурах ці вміння не становлять жодної вартості [6, с. 120].

Отже, у зв'язку із численними теоріями й концепціями обдарованості в науковій літературі можна знайти багато засобів виміру здібностей, у тому числі творчих. У психологічних дослідженнях домінує теоретичний підхід, у якому головним є знання типу *episteme* – достовірні знання, натомість у педагогіці переважає практична модель – орієнтована на знання типу *techne* – уміння, мистецтво, що протистоять творчості природи [6, с. 121].

Як свідчить практика, більшість батьків дуже рідко погоджується на ідентифікацію здібностей дитини через необ'єктивність методів, хоча усвідомлюють, що виявлення здібностей має велике значення як для самої дитини, так і для суспільства (А. Танненбаум, Дж. Галлахер, Е. Віечур).

Виявлення потенціалу дитини є процесом складним та довготривалим, оскільки вимагає від учителя глибоких педагогічних і психологічних знань.

Як зазначає польська дослідниця І. Чая-Худиба, у сучасних дослідженнях здібностей дитини простежуються два взаємодоповнювальні підходи: психометричний – номотетичний (описує відносини між окремими показниками здібностей із застосуванням кількісних досліджень) і пізнавальний – ідеографічний (поглиблення знань на тему розвитку певних здібностей, сконцентрованих на якісному описі рис) [2, с. 40].

У теорії Г. Гарднера відображено номотетичний підхід. Вимір здібностей – завдання складне, оскільки не дає змоги точно виміряти розумові риси й талант, а оцінювання їх рівня тісно пов'язано із суб'єктивними чинниками. При прогнозуванні дитячих здібностей (з метою визначення подальших напрямів навчання та майбутніх перспектив) учитель концентрує увагу не лише на суб'єктивних факторах, а й на чинниках середовища.

Ці положення ще раз підтверджують думку багатьох науковців, що не існує єдиних методів виявлення обдарованої особистості [2, с. 38].

У педагогічній та психологічній практиці застосовуються найчастіше такі:

- тести вимірювання рівня інтелекту, шкільних досягнень та творчого мислення;
- конкурси та олімпіади;
- методи спостереження: анкети та особливості поведінки обдарованих учнів;
- аналіз продуктів дитини (малюнки, витвори).

1. Визначення рівня інтелекту за допомогою стандартних тестів. Коефіцієнт інтелекту вище ніж 130 більшість дослідників вважає ознакою обдарованості. Рівень інтелекту є одним з найважливіших чинників, який сприяє отриманню високих оцінок.

Серед тестів інтелекту найпопулярнішими й часто використовуваними в діагностичній практиці обдарованих учнів у польських школах є:

Тести, що визначають вербальні здібності дитини:

Шкала інтелекту Стенфорд-Біне (вдосконалена Л. Терменом і М. Меррілл) – призначена для дослідження здібностей дітей віком від двох років; вимірює загальний інтелект: мовні здібності, розуміння загальної інформації, пам'ять, зорове сприйняття. Ця шкала застосовується для вимірювання шкільних досягнень, однак не вказує інших типів здібностей дитини, не визначає її слабких та сильних сторін в іншій діяльності, ніж інтелектуальній.

Шкала інтелекту Векслера (автор Д. Векслер) – призначена для дітей 6–16 років. Вимірює загальний інтелект та його складники: вербальний та невербальний інтелект. Тест Векслера складається з 11 окремих субтестів, які поділені на дві групи: 6 – вербальних і 5 – невербальних. До вербальних належать: субтести загальної інформації, загального розуміння, знаходження схожостей, арифметичний, повторення цифр, словниковий. До невербальних субтестів входять: шифрування, знаходження відсутніх деталей у картині, лабіринти, складання фігур. Хоча ця шкала надає якіснішу характеристику, ніж шкала Біне, що вказує на профіль здібностей дитини,

все ж таки вона сконцентрована на інтелектуальних здібностях та на таких рисах досліджуваного, як витривалість і мотивація.

Тести, що визначають невербальні здібності:

Колумбійська шкала розумової зрілості. Це невербальний тест, що застосовується для оцінювання рівня психічної зрілості дитини та визначає “здатність дитини до міркувань”. З огляду на невербальний характер завдань цей тест застосовується для дітей з вадами здоров’я.

Міжнародна шкала для оцінювання виконавчих функцій Р. Лейтера. Ця шкала є виміром загального інтелекту, що розуміється як здатність до навчання. Завдання цього тесту вимагають від дитини зорового аналізу та синтезу, індуктивного розуміння й пам’яті. Варто зазначити, що ця шкала найчастіше застосовується для досліджень дітей з проблемами слуху.

Тест Матриць Равена (кольоровий) – слугує для визначення загального інтелекту. При виконанні завдань дитина має проаналізувати структуру цього зразка, виявити характер зв’язків між елементами, визначити відсутній елемент та обрати той, що підходить. Самі серії побудовані за різними принципами. Цей тест застосовується часто при дослідженні занедбаних дітей, що мають труднощі в суспільстві, та з патологією.

Тест малюнка людини (Ф. Гуденафа-Харріса) досліджує основні пізнавальні процеси. Результати тесту свідчать про рівень засвоєння дитиною понять, процесів спостереження, абстрагування, узагальнення.

Діагностика інтелектуальних можливостей – тест, сконструйований Ф. Матчаком на основі теорії Ж. Піаже. Він слугує для визначення загального інтелектуального рівня: розумових можливостей дітей віком від 6 і до закінчення школи – на основі швидкості виконання конкретних або формальних (для дорослих) операцій; оцінювання рівня операційного мислення.

Представлені тести відіграють важливу роль при діагностиці дітей зі специфічними освітніми потребами, особливо з низьким рівнем інтелекту. Як зазначає І. Чая-Худиба, при діагностиці обдарованих дітей і дітей з високим рівнем здібностей ці тести є менш придатними [2, с. 41].

Більшість представлених тестів застосовується в так званих стандартних умовах: у школі під час занять, у діагностичному кабінеті, у психолого-діагностичному центрі. Звідси випливають часті нарікання на неадекватність завдань тестів ситуаціям, які виникають у житті, оскільки побудовані за принципами одного алгоритму. Штучно придумані завдання, їх відірваність від дійсності можуть призвести до подвійних наслідків: з одного боку, діти, які отримують у тестах високі результати, не можуть дати собі ради в природних ситуаціях (соціальний пресинг, емоційні чинники), з іншого – часто середні результати академічних здібностей має особа з високими досягненнями в якійсь певній діяльності [2, с. 41].

2. Результати показників знань і тестів компетенції. Перевагою цього типу методів є універсальність їх застосування, а недоліком – маленький діапазон. Цей тест застосовується для ідентифікації обдарованих дітей у 15 європейських країнах. Однак, як свідчить практика, вони не визначають здібності позапрограчним матеріалом.

3. Тести творчості. Психологічні дослідження над творчістю сконцентровані в більшості випадків на інтелекті, пов'язаному з творчим мисленням. Ці тести визначають: плинність, гнучкість, оригінальність творчого мислення.

На думку А. Джонсона, творчі задатки дитини, виміряні за допомогою тестів, є дійсними показниками майбутніх творчих досягнень, але лише стосовно тих дітей, які мають дуже високі результати в цих тестах. Натомість, низькі результати в творчих тестах не завжди підтверджуються, оскільки, наприклад, маленька дитини не завжди охоче виконує їх. Як підтверджують дослідження А. Джонсона, Дж. Бабаєва, в процесі збирання інформації на тему творчих здібностей необхідно звертати увагу на особисте ставлення дитини до виконання запропонованих їй завдань.

Для виявлення творчих здібностей дослідники виокремлюють понад 200 видів тестів. Майже всі вони стосуються оцінки витвору учня, його творчого мислення та особистісних чинників (біографія). Найпопулярнішими тестами творчості в Польщі є тести Єллена – Урбана (на основі тестів Дж. Гілфорда) та тести на конвергентне мислення (на основі тестів Медніка). Оцінка творчих здібностей свідчить про досконалість, унікальність, цінність та незвичайність дитини [2, с. 41].

4. Конкурси – особливо важливі при ідентифікації спеціальних здібностей.

Важливе значення має рівень проведення конкурсу, загальний рівень знань учасників, їх вік, компетентність членів журі (рівень професіоналізму та досвід). При організації конкурсу для дітей з особливими освітніми проблемами особливу роль відіграє мотивація, оскільки вона може мати подвійний ефект: сприяти передчасному суперництву, що негативно впливає на стосунки між дітьми, та позитивний, оскільки змушує дитину чекати винагороди, що є дуже важливим у процесі творіння.

5. Спостереження. Цей метод є дуже ефективним і водночас важким засобом здобування інформації про дитину. Він надає можливість зібрати інформацію про здібності дитини як у природному середовищі, так і під час виконання спонтанних завдань або спеціально запропонованих дорослими. Життєвою практикою доведено, що спостереження за дитиною необхідно розпочинати якомога раніше. Воно може бути проведене родиною, вчителями, експертами або однолітками учня.

Визнання здібностей батьками. Аналіз літератури свідчить, що завдяки щоденному спілкуванню з дітьми, спостереженню за їх успіхами та поразками батьки є першим важливим джерелом інформації про сильні та слабкі сторони розвитку дитини (Д. Фельдхузен, Ш. Баска, Д. Робінсон, Л. Сільверман, Л. Портер). Дослідження доводять, що у 76% випадках батьки правильно виявляють здібності дитини, тоді як коефіцієнт виявлення здібностей учителями дорівнює 22%. Деякі дослідження вказують, що батьки не завжди з бажанням визнають, що їх дитина є обдарованою, свідомо не зважаючи на таланти або недооцінюючи їх, оскільки не бажують розчаруватися в майбутньому. Цікавим є також той факт, що чим вища освіта батьків, тим більше вони недооцінюють можливості своїх дітей [5, с. 46].

Варто також зазначити, що батьківські спостереження не позбавлені небезпеки. По-перше, багато з них з підозрою ставляться до проблеми ідентифікації здібностей, оскільки не вірять в об'єктивність і ретельність методів; по-друге, саме батьки часто ігнорують здібності, особливо в тих випадках, коли вони не ціняться в цій культурі або соціальній групі; по-третє, не будучи спеціалістами в галузі обдарованості, батьки не можуть оцінити рівень та вид здібностей. Причиною батьківського табу обдарованим дітям виділятися в групі однолітків є страх за їх емоційний стан. Тому досить часто діти залишаються надані самі собі, і лише щасливий випадок може змінити долю дитини.

Практикою доведено, що батьки, які зазвичай у житті керуються емоціями, не можуть адекватно оцінити здібності власної дитини. Тому дуже важливою є співпраця зі спеціалістами, насамперед, з учителями.

Визнання вчителя. Як уже зазначалося вище, точність учительської діагностики здібностей дитини дорівнює 22% (нижча для молодших дітей, вища для старших). Такий низький відсоток польські дослідники пов'язують з недостатніми знаннями про здібності, браком віри у власні діагностичні можливості, оскільки більша частина вчителів не є спеціалістами в цій сфері, відсутністю часу, страхом за надані надії батькам та дітям. Також причини приховані у стереотипності мислення про здібності в академічному розумінні, оцінці вчителем інтелекту дитини, відсутності можливостей визначення творчих здібностей. Помилкою є також переконання суспільства, що рівень інтелекту є найкращим виміром, ніж результати спостережень учителя.

Однак учительські спостереження мають позитивне значення, оскільки надають можливість спостерігати поведінку дитини в різних навчально-виховних ситуаціях.

Визнання експерта. Залежить від його рівня професіоналізму та досвіду. Дуже важко знайти професіонала у своїй діяльності.

Визнання групою ровесників. Може мати як позитивні наслідки – визнання учня як візитки класу, так і негативні – ізолювання через завищену увагу вчителя або звичайні заздрощі. Визнання однолітками є малоїмовірним, оскільки діти часто називають своїх друзів або осіб, яких найбільше любляють у класі.

6. Листи рис обдарованої особистості та анкети. Розроблені й створені фахівцями спеціальні листи з рисами обдарованої особистості можуть надати допомогу як батькам, так і вчителям. Це простий метод, який є додатковою верифікацією інтуїції дорослих та стандартних тестів. Однак варто зауважити, що ці листи не виявляють ні рівня здібностей, ні відмінностей між дітьми.

7. Портфоліо. Серед нестандартних методів це один з популярних, оскільки містить інформацію про розвиток здібностей дитини впродовж тривалого часу. Аналіз зібраної в папках інформації свідчить про прогрес або регрес у здібностях. Дослідження А. Джонсона свідчать про низьку кореляцію результатів тестів інтелекту й аналізу портфоліо. Дослідник зазна-

час, що оцінка здібностей дитини на основі лише портфоліо потребує додаткових методів.

Розглядаючи методи виявлення здібностей, не можна не зупинитися на трьохетапній моделі здібностей Дж. Рензуллі, що включає: виявлення захопленнь, стилю навчання та сильних сторін дитини на основі результатів стандартних тестів; спостереження вчителя й альтернативні джерела інформації (самооцінка учня, родини та однолітків, розмова з батьками). Ця модель діагностує лише 15% обдарованих дітей та займає передбачає кілька кроків, під час яких відбувається перевірка точності вибору та мотиваційних чинників (захоплення й інтереси). Однак, як зауважують польські науковці, ця модель мало відома та рідко застосовується вчителями-початківцями [2, с. 44].

Висновки. Отже, розглянувши цілий ряд методів, варто зазначити, що виявлення здібностей учнів має здійснюватися за допомогою всіх методів: починаючи від збору інформації від батьків і вчителів на тему сильних сторін дитини та її успіхів, діагностики під час занять у класі, даних, отриманих від самих учнів про їх захоплення й інтереси, спостережень за спілкуванням між учнями, їх відносинами, контактів з однолітками, рекомендацій спеціалістів і експертів, застосування стандартних тестів та опитувальників та закінчуючи аналізом творів учнів. Лише застосування всіх цих методів гарантує правильне виявлення здібностей дитини й окреслення подальших перспектив її розвитку.

Література

1. Czaja-Chudyba I. Koło mysli tworczej / I. Czaja-Chudyba // Problemy Opiekunczo-Wychowawcze. – 1997. – № 6. – S. 12–14.
2. Czaja-Chudyba I. Jak rozwijać zdolności dziecka? / I. Czaja-Chudyba // Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. – Warszawa, 2009. – S. 160.
3. Giza Teresa. Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole / Teresa Giza. – Kielce : Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, 2006. – 359 s.
4. Limont Wiesława Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować Wydawca: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005. – 317 s.
5. Sękowski Andrzej E. Osiągnięcia uczniów zdolnych / Andrzej E. Sękowski. – Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 2000. – 242 s.
6. Uszyńska-Jarmoc J. Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie zdolności / J. Uszyńska-Jarmoc // W: Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych / pod redakcją naukową Wiesławy Limont i Joanny Cieślukowskiej. –Kraków : Oficyna Wydaw. “Impuls”, 2005. – T. 1. – S. 117–141.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

В умовах соціально-економічних змін, що відбуваються в сучасному суспільстві, важливу роль у становленні фахівця відіграє професійна освіта. Освітня система ВНЗ готує, головним чином, фахівця, який володіє певним інструментарієм для професійної роботи, а не фахівця, здатного самостійно оволодівати й творчо втілювати ефективні технології у своїй майбутній професії. У результаті виходить фахівець, здатний лише підкорятися загальноприйнятим принципам роботи й виконувати певний набір засвоєних ним методик і технологій у роботі. Це підтверджує думку про те, що у процесі навчання в студентів виникають різні труднощі, які, залишившись невирішеними, призводять до особистісних криз і виступають психологічними бар'єрами: соціальними, ціннісними, духовними, нормативними. Таким чином, нагальною стає проблема фундаментального системного дослідження теоретико-методологічних основ психологічних бар'єрів, що неможливо зробити без аналізу поглядів зарубіжних учених на природу цього явища.

Метою статті є узагальнення досвіду зарубіжних науковців щодо суті психологічного бар'єра, виділення підходів до природи цього явища.

Поняття “психологічний бар'єр” знайшло відображення в працях представників багатьох зарубіжних психологічних шкіл і напрямів. Особливий інтерес у межах нашого дослідження викликають психоаналітична теорія З. Фрейда і його послідовників (К. Юнга, Е. Фромма, К. Хорні, Е. Еріксона, А. Адлера та ін.), гуманістична концепція особистості К. Роджерса, теорії особистості, представлені Е. Берном і К. Левінім, когнітивний напрям у теорії особистості Дж. Келлі та ін.

Основна проблема особистості в психоаналітичній теорії З. Фрейда полягає в тому, щоб упоратися з перешкодами, різними бар'єрами, тривожністю, що зустрічаються на шляху розвитку людини. Вчений стверджував, що поведінка та всі психодинамічні процеси розгортаються в результаті взаємодії інстинктів і бар'єрів, зовнішніх і внутрішніх. Він описує людську поведінку за допомогою двох категорій – “катексис” і “антикатексис”. Перше поняття розуміється як спрямована на певні об'єкти психічна енергія інстинктів, що вимагає розрядки, а під антикатексисом – бар'єр, що робить неможливим задоволення інстинкту [8].

На думку З. Фрейда, психічне здоров'я особистості залежить від функціональної узгодженості її структурних компонентів: “Ід”, що являє собою сукупність природних бажань, інстинктів, ірраціональних прагнень; “Его”, відповідального за прийняття рішень, і намагання реалізувати бажання “Ід”; і “Супер-Его”, що містить у собі суспільні норми, правила поведінки тощо. Основною функцією “Супер-Его” є заборона бажань “Ід” [9].

Отже, у суперечність вступають енергія “Ід” й енергія “Супер-Его”. Саме енергія “Супер-Его” зумовлює виникнення психічного стану тривоги, який, у свою чергу, буде бар'єром на шляху задоволення потреб “Ід”.

На думку З. Фрейда, подолання бар'єрів можливо двома способами. Перший полягає в тому, щоб безпосередньо звернутися до ситуації, вступити у взаємодію з проблемою й тим самим зменшити її дію. У другому випадку захист від тривожності та перешкод полягає в спотворенні або запереченні самої ситуації, таким чином "Его" захищає особистість у цілому від загрози, спотворюючи суть самої загрози.

Проблеми особистісного зростання та чинників, що його ускладнюють, набувають відображення в теорії індивідуальної психології. На думку А. Адлера, психологічний бар'єр виникає з конфлікту комплексу неповноцінності та прагнення до переваги й може виявлятися в таких рисах особистості, як: нетерпимість, заздрість, агресія, які, у свою чергу, перешкоджають ефективній взаємодії людини з навколишнім середовищем [1].

Таким чином, прихильники психоаналітичного підходу джерело психологічного бар'єра вбачали в порушенні внутрішньоособистісної динаміки, а психологічні бар'єри розглядали як психічні стани (тривога, агресія, фрустрація), які, з одного боку, блокують бажання людини, а з іншого – регулюють їх, що, у свою чергу, дає людині змогу легше переносити тиск інстинктів і за допомогою регуляції своєї поведінки ставати повноцінним членом суспільства.

Якщо прихильники психоаналізу джерело психологічного бар'єра вбачали в порушенні внутрішньоособистісної динаміки, то представники біхевіоризму – у деструктивному впливі середовища.

З точки зору Б. Скіннера, фактором впливу середовища на людину є умовне підкріплення. Соціальна поведінка часто підкріплюється за принципом відносин. Дитину за те, що вона не галасує, нагороджують умовним підкріпленням – посмішкою. Чим більш вона спокійна, тим більше підкріплень одержує. При цьому, як відзначено в дослідженнях Б. Скіннера, іноді виникають розбіжності між соціальною поведінкою й умовним підкріпленням, наприклад, одна людина поводить себе дружелюбно, а інша – агресивно. Ця розбіжність поведінки першої з умовним підкріпленням, отриманим від другого учасника взаємодії, може породжувати психологічні бар'єри, що виявляються в таких станах, як, наприклад, образа, страх, фрустрація тощо [14].

Згідно з концепцією транзактного аналізу, розробленою Е. Берном, людина – це жива енергетична система, напругу якої викликають бажання, а завдання людини – задовольняти ці бажання, не вступаючи в конфлікт із собою, з іншими людьми й навколишнім світом. У концепції Е. Берна напруга виступає як бар'єр, що заважає задоволенню бажань [2].

Прихильники гуманістичної психології (К. Гольдштейн, К. Левін, К. Роджерс та ін.) розглядають суперечність між тими відносинами, у які люди за збігом обставин та за наявних можливостей вступають у реальному житті та між тими, які б вони могли здійснити в ідеалі людського розвитку. Таким чином, вони стверджують, що ці суперечності усвідомлюються самою людиною як розбіжність між "Я-реальним" і "Я-ідеальним".

Засновник гештальт-психології К. Гольдштейн як джерело психологічних утруднень розглядає порушення рівноваги між індивідом і навко-

лишнім середовищем, причому труднощі людини виникають не з її бажання відкинути цю рівновагу, а з неправильності рухів, покликаних її встановлювати й підтримувати. Подібний дисбаланс виникає тоді, коли індивід і група водночас відчують різні потреби. Індивід, будучи частиною цієї групи, відчуває потребу в контакті з нею, але коли одночасно із цією потребою він відчуває якусь особисту потребу, задоволення якої вимагає виходу з групи або відхилення від групових норм, виникають труднощі [12].

Якщо людина тривалий час не може вирішити суперечність між своїми потребами й потребами оточення, вона тривалий час перебуває в стані тривоги й занепокоєння, що, у свою чергу, знижує якість її взаємодії із середовищем [6, с. 41–48].

У теорії особистості К. Левіна психологічний бар'єр розглядається як певний соціальний фактор, що обмежує зону вільного руху дитини, соціальним фактором може виступати реальна влада дорослого, загроза покарання [3].

Трохи інакше трактують психологічний бар'єр прихильники когнітивної психології. Дж. Келлі відводить важливу роль інтелектуальним і розумовим процесам у розвитку особистості. На думку автора, усвідомлені емоційні стани (тривога, провина, загроза й ворожість) виступають як психологічні бар'єри та перешкоджають ефективному розвитку й функціонуванню особистості [12].

Згідно з когнітивною моделлю А. Бека, в основі психологічних бар'єрів лежить схильність людини до неадекватної інтерпретації певної ситуації. Можна припустити, що в цьому випадку йдеться про індивідуально-особистісні особливості людини. На думку прихильників цієї теорії, неадаптивні розумові схеми, тобто неадекватні когніції запускають неадекватні відчуття й дії, які не відповідають реальній ситуації. Досліджуючи депресію як психологічний бар'єр, А. Бек вважає, що смуток під впливом неадекватних когніцій трансформується в глибоке відчуття безвихідності. Інша ситуація може сприйматися як надмірно загрозлива, що, у свою чергу, може спровокувати гнів, тривогу, уникання тощо.

Виходячи із цього, можна стверджувати, що прихильники когнітивної психології трактують психологічні бар'єри не просто як емоційні стани, а як усвідомлення власної невідповідності та безпорадності, що породжені неадекватними когніціями.

Головна ідея теорії Л. Фестингера полягає в тому, що наявність у свідомості двох суперечливих психологічних знань (установок, думок) породжує когнітивний дисонанс. За умови, що цей дисонанс не буде усунений, у людини може настати зниження активності.

В екзистенціальній психології Е. Фромма людина вимушена долати екзистенціальні суперечності, прагнучи до гармонії із собою та природою. Це конфлікт між прагненням до реалізації всіх можливостей і недостатньою для цього тривалістю життя та суперечність між відчуттям самотності й зв'язку з іншими людьми. У цьому підході стверджується, що якщо людина не може усунути ці об'єктивні суперечності, вона може по-різному на них відреагувати: відмовою від власного "Я", від тягаря свободи й авто-

номності, найгіршим виявом цього є конформізм, при якому людина повністю засвоює тип особистості, що їй пропонується соціальним шаблоном, втрачаючи при цьому власну індивідуальність. Прагнення до трансценденції відповідає потребі людини піднятися над своєю живою природою, не залишатися утворенням, а стати творцем. Якщо на шляху творчих прагнень виникають нездоланні перешкоди, людина стає руйнівником. Якщо суспільство висуває до людей вимоги, що суперечать їхній природі, то воно деформує та фруструє людей [10]. У такому випадку чинником, що блокує активність людини, є невирішена суперечність між прагненням людини до творчої самореалізації й нормативами, встановленими середовищем, що, у свою чергу, породжує фрустрацію у вигляді стану, що знижує активність людини.

Найбільший інтерес викликають ідеї прихильників гуманістичної психології, а саме концепція К. Роджерса. У теоріях гуманістичної психології життя – це процес розгортання прагнення до актуалізації своїх можливостей і здібностей, генетично закладених у людині. К. Роджерс вводить поняття “конгруентність” і “неконгруентність” особистості. Конгруентність визначається як ступінь відповідності між тим, що було повідомлено, випробувано та є наявним у досвіді індивіда. Високий ступінь конгруентності означає, що повідомлене, досвід і усвідомлене є приблизно однаковими [13].

Неконгруентність наявна, коли є відмінності між усвідомленим, досвідом і повідомленим, яка може відчуватися як напруга, тривожність, внутрішнє замішання і, таким чином, виступати як психологічний бар’єр особистості.

Крім психологічних бар’єрів, які визначаються індивідуальним досвідом людини, К. Роджерс виділяє бар’єри спілкування. Він вважає, що взаємодія з іншими дає індивідууму можливість безпосередньо знайти, відкрити, пережити або зустріти себе істинного. “Я вважаю, ... що основний бар’єр, що заважає спілкуванню між людьми, це наша природна тенденція судити, оцінювати, схвалювати або не схвалювати твердження іншої людини або іншої групи” [13].

З точки зору К. Роджерса, джерело внутрішньої конфліктності лежить у прагненні особистості до позитивної оцінки як з боку оточення, так і власної. Поступова заміна своїх цінностей чужими є основою механізму виникнення конфлікту. Коріння цього явища слід шукати в суспільстві, яке вимагає від людини неодмінного підпорядкування загальноприйнятим нормам і правилам за рахунок розвитку своєї індивідуальності. Головною причиною виникнення цієї суперечності є, на думку автора, внутрішня логіка руху діяльності. Нерідко колишні мотиви, колишні уявлення про свої можливості перестають відповідати можливостям, що змінилися, таким чином, подальший розвиток багато в чому визначається здатністю особистості до усвідомлення змін, що відбуваються.

Заслужують на увагу дослідження американських психологів А. Холла і П. Хілла, які вивчали труднощі пізнавальних процесів особистості. Так, характеризуючи перешкоди в творчому та критичному мислен-

ні, автори до психологічних бар'єрів відносять: конформізм, цензуру, ригідність, бажання знайти відповідь негайно [11].

А. Холл виділяє такі психологічні бар'єри: перцептуальні перешкоди, що можуть виявлятися в тому, що людина сприймає те, чого немає, або не сприймає того, що є. Перше може бути пов'язано зі схильністю до ілюзій, а також з властивістю людини краще "бачити" певні структури й не помічати інші. Друге може бути наслідком дефектів органів відчуття або особливістю людини не завжди звертати увагу на те, що вона сприймає; інтелектуальні перешкоди (швидка й дуже енергійна критика власних ідей, надмірне звуження завдань або недостатнє їх обмеження); емоційні перешкоди (страх висловлюватися першим, щоб не бути піднятим на сміх колегами і начальниками, недостатня впевненість у собі).

Крім внутрішніх перешкод, що існують у самій людині, А. Холл виділяє також перешкоди творчості з боку зовнішнього середовища (фізичного й соціального). Перше характеризується впливом клімату, кількістю і якістю їжі, комфорту та дискомфорту тощо. Друге – соціальними умовами й ситуаціями, характерними для певного суспільного та державного ладу.

П. Хілл до психологічних бар'єрів відносить перешкоди як психічного, так і організаційного порядку, зазначаючи, що вони можуть перетинатися. До особистісних перешкод він зараховує: відсутність гнучкості; силу звички (використання колишнього напряму думок, а також колишніх методів і прийомів під час вирішення нових проблем); вузькопрактичний підхід (передчасна концентрація на деталях губить будь-яку можливість творчості); надмірну спеціалізацію (вона може настільки обмежувати кругозір, що пізнання людини, її розуміння реального світу будуть неглибокими й перешкоджатимуть тим самим пошуку ідей, що лежать на стику різних дисциплін); вплив авторитетів (творчі ідеї не потребують підтримки авторитетів, оскільки вони є оригінальними й можуть виникати лише в результаті самовираження); страх критики.

До організаційних перешкод П. Хілл відносить: прагнення до негайного використання ідей; звичну недовіру до оригінального рішення; прагнення керівництва вказувати творчо мислячим людям, що і як робити; ієрархічну організаційну структуру; небажання керівництва покладати відповідальність на підлеглих; відсутність довгострокових цілей; розбіжності всередині керівництва щодо основних цілей; невдачу експерименту; часту зміну основних рішень; відсутність ефективної системи контактів між підлеглими й керівниками; горизонтальний, а не вертикальний потік нових ідей; невміння керівництва виявляти та заохочувати творчі здібності; негативне ставлення керівництва до нових ідей; небажання керівництва ризикувати; неправильне використання або неправильний розподіл матеріальних благ; задоволеність існуючим становищем; прагнення дотримуватися заведеного порядку або слідувати сталій практиці; відмова в прийомі на роботу людям, які творчо мислять.

Видатний представник гуманістичної теорії особистості А. Маслоу [4] вважав, що кожна людина народжується з певним набором якостей,

здатностей, які становлять сутність її “Я”, які людині необхідно усвідомити й виявити у власній життєдіяльності. Тому саме усвідомлені прагнення й мотиви, а не несвідомі інстинкти становлять сутність людської особистості, відрізняють людину від тварини. Однак це прагнення до самоактуалізації, на думку А. Маслоу [5], стикається з різними труднощами й перешкодами, нерозумінням оточення, власною невпевненістю. Якщо людина відступає перед труднощами, відмовляючись від бажання виявити себе, самоактуалізуватися, то така відмова певним чином позначається на особистості, зупиняючи її зростання, призводячи до неврозів.

Згідно з теорією А. Маслоу, суспільство, з одного боку, необхідно людині, тому що самоактуалізується людина тільки серед інших людей. Водночас суспільство за своєю сутністю не може не перешкоджати прагненню людини до самоактуалізації, тому що будь-яке суспільство прагне зробити людину шаблонним представником свого середовища, відчужуючи особистість від її сутності, від її індивідуальності. Відчуження, зберігаючи індивідуальність особистості, ставить її в опозицію до навколишнього, а також позбавляє її можливості самоактуалізуватися, тому в своєму розвитку людині необхідно зберегти рівновагу між цими двома механізмами. Оптимальною, за словами А. Маслоу, є ідентифікація в зовнішньому плані, у спілкуванні людини з навколишнім світом, у відчуженні у внутрішньому плані, у плані її особистісного розвитку, у розвитку самосвідомості. Саме такий підхід дасть можливість людині ефективно спілкуватися з навколишніми й водночас залишатися собою, таким способом долаючи перешкоди, бар'єри. “Самоактуалізація – це не відсутність проблем, а рух від нереальних проблем до проблем реальних” [4]. Самоактуалізація становить для нас інтерес як стратегія подолання психологічних бар'єрів, коли доводиться вибирати між “зростанням” і “безпекою”, між “прогресом” і “регресом”, доводиться переживати почуття задоволення, “милування собою” від подолання труднощів.

Цікавою є думка В. Штерна [7], який вважає, що психічний розвиток особистості визначається тим середовищем, у якому живе людина. Середовище допомагає людині усвідомити себе, організує її внутрішній світ, надаючи йому чіткої, оформленої й усвідомленої структури. При цьому людина намагається вибрати із середовища все те, що відповідає її потенційним внутрішнім нахилам, ставлячи бар'єр на шляху тих впливів, що суперечать їм. Конфлікт між зовнішніми (тиском середовища) і внутрішніми нахилами має, на думку В. Штерна, і позитивне значення для розвитку, тому що саме негативні емоції, які викликає ця невідповідність у людей, є стимулом для розвитку самосвідомості. В. Штерн довів, що емоції, викликані бар'єром, пов'язані з оцінкою навколишнього, допомагають процесу соціалізації людей і розвитку в них рефлексії.

Висновки. Проведений науковий аналіз літератури дає підстави стверджувати, що в зарубіжних дослідженнях проблема психологічних бар'єрів розглядається в межах психоаналітичних теорій розвитку особистості, когнітивної та гуманістичної психології. При цьому акцент у цих те-

оріях робиться головним чином на тому, що психологічні бар'єри породжуються глибинними й нерідко природженими особистісними утвореннями (інстинкти, несвідоме прагнення до переваги, рівноваги та соціального схвалення); по-друге, вони мають свої змістовні й динамічні характеристики; по-третє, існують різні способи подолання психологічних бар'єрів: заперечення важкої ситуації, "вибіркова увага" до подразників, співробітництво, боротьба або ізоляція від людей, активна взаємодія з проблемою, самоактуалізація, формування життєвих цілей, які можна поділити на два типи подолання психологічних бар'єрів: пристосування й перетворення. До першого типу належить психологічний захист, різні аспекти якого висвітлено в працях А. Адлера, Е. Еріксона, З. Фрейда, Е. Фромма, К. Хорні. Головною метою захисту вважається досягнення цілісності внутрішнього світу, усунення тривоги й напруженості. Другий тип – перетворення, що відбувається при виборі стратегії самоактуалізації, представлений у працях А. Маслоу, К. Роджерса.

Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : Академия, 1993. – 230 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – М. : Прогресс, 1988. – 400 с.
3. Левин К. Типы конфликтов / К. Левин // Психология личности / [под ред. Ю.Б. Гиппенрейнер, А.А. Пузыря]. – М., 1982. – 577 с.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы : пер. с англ. / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
5. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М., 1997. – 304 с.
6. Осницкий А.К. Вопросы исследования субъективной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 41–48.
7. Теория личности в западно-европейской и американской психологии : хрестоматия по психологии личности. – Самара : Бахрах, 1996. – 480 с.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
9. Фрейд З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд ; [сост. Д.И. Донской]. – Мн. : Попурри, 1997. – 660 с.
10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : Республика, 1994. – 447 с.
11. Холл А.Д. Опыт методологии для системотехники / А.Д. Холл // Советское образование. – 1975. – № 4.
12. Kelly G.A. The psychology of personal construct / A.G. Kelly. – N. Y. : Norton, 1955. – Vol. 1.
13. Rogers C.R. Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory / C.R. Rogers. – Boston : Houghton Mifflin, 1951.
14. Rogers C.R. Some issues concerning the control of human behavior / C.R. Rogers (Symposium with B. F. Skinner.) // Science. – 1956.

ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НА РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Успішна робота освітньої установи значною мірою залежить від професіоналізму, особистісних і ділових якостей її керівника. Керівник сучасної освітньої установи є центральною фігурою всього освітнього процесу. Він повинен уміти вирішувати найрізноманітніші управлінські проблеми, уміти не тільки керувати освітньою установою зі сталими традиціями та устроєм, а й уміти піднімати її на якісно новий рівень [6]. Це вимагає високої компетентності керівника.

Питання підвищення компетентності керівників закладів освіти досліджує багато вітчизняних і зарубіжних учених: Т.П. Афанасьєва, С.Я. Бастишева, Т.Г. Браже, Р.П. Вдовиченко, І.О. Єлисеєва, Г.В. Єльнікова, Л.М. Калініна, В.І. Маслов та ін. У працях Дж. Дьюї, Д. Джонса, В. Кілпатріка, М. Кнолля, Ф. Паркера, Д. Фрідбута, А. Флітнера та інших розглянуто теоретико-методологічні й практичні питання проектної діяльності.

Одним із завдань курсів підвищення кваліфікації директорів навчальних закладів у післядипломній освіті є підвищення їх професійної компетентності шляхом засвоєння додаткових знань і вмінь з питань їх діяльності. Актуальним залишається питання виміру впливу таких курсів на рівень компетентності керівників.

Мета статті – розглянути питання визначення професійної та управлінської компетентностей керівника навчальних закладів.

Існуюча практика призначення керівників загальноосвітніх навчальних закладів засвідчує, що цю посаду, як правило, обіймають педагоги, більшість яких має тільки вищу педагогічну освіту, якої недостатньо для формування належного рівня управлінської компетентності. Виникає суперечність між тим, що керівник має кваліфіковано на рівні посадових вимог здійснювати управління загальноосвітнім навчальним закладом, бути обізнаним не тільки в педагогіці, а й у психології, соціології освіти, психопедагогіці та освітньому менеджменті, тобто бути компетентним у різних галузях науки з наявним рівнем готовності до професійної управлінської діяльності [2].

Одним з основних завдань системи післядипломної педагогічної освіти щодо освіти директорів ЗНЗ є надання знань керівникам освіти як менеджерам-фахівцям у галузі управління, що оцінюються лише за їх компетентністю та професійними здібностями [4].

Компетентність керівника ЗНЗ – мета й результат професійної підготовки у вищому навчальному закладі та в процесі неперервної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій (загальних, педагогічної, психологічної, інформаційної, комунікативної, міжкультурної, управлінської та ін.), що сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних та науково-професійних поглядів, визна-

чають успішність діяльності (у тому числі професійної педагогічної), здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення.

Отже, бути компетентним – уміти мобілізувати в кожній конкретній ситуації знання та досвід [11].

У сучасній науковій літературі немає єдності щодо змісту поняття компетентності керівного працівника. Одночасно існують такі поняття, як “компетентність”, “професійна компетентність”, “управлінська компетентність”. Логічно було б прийняти поняття управлінської компетентності як проекцію більш загального поняття професійної компетентності на сферу діяльності керівника. Проте аналіз праць різних авторів показує, що часто ці поняття вживаються одне поряд з іншими і спроб якось їх упорядкувати спостерігається мало [1].

О.М. Атласова пропонує виділяти такі ознаки поняття “професійна компетентність” керівника школи:

- здатність до управлінської діяльності;
- готовність до виконання різноманітних управлінських функцій;
- професійно значущі вміння;
- професійно значущі якості особи, що забезпечують управлінську діяльність.

Спроба типологізувати поняття професійної компетентності й систематизувати його відношення з іншими поняттями, що використовуються в психології праці, була здійснена в монографії А.К. Маркової [7]. Компетентність подається як “індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії, як психічний стан, що дає змогу діяти самостійно й відповідально, як володіння людиною здатністю та вмінням виконувати певні трудові функції” [7].

Вона виділяє чотири види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особи;
- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохочість до професійного старіння, уміння раціонально організувати свою працю без перевантажень.

Виходячи із цієї класифікації, управлінська компетентність як проекція професійної компетентності на обмежену сферу діяльності могла б бути віднесена до спеціальної компетентності.

Таке розуміння узгоджується з думкою дослідників, що обмежують поняття управлінської компетентності сукупністю знань, умінь і навичок у галузі теорії наукового управління. При цьому воно разом із соціально-психологічною, комунікативною та іншими компетентностями вкючається в поняття професійної компетентності керівника [5].

Управлінська компетентність є складовою професійної кваліфікації керівника, визначальним чинником удосконалення управління закладом і результативності його управлінських дій [2].

Відсутність однозначного тлумачення поняття можна вважати природним педагогічним явищем. У зв'язку з багатогранністю й багатоаспектністю діяльності керівника навчального закладу визначення поняття “управлінська компетентність” буде або дуже загальним, або дуже заплутаним. Однак при визначенні поняття “компетентність” доречно використовувати однорідні категорії, що характеризують особистість, і розглядати їх у взаємозв'язку, що буде його доповнювати та конкретизувати.

Багато вчених, практиків, дослідників при визначенні цього поняття застосовували різні його концепти, такі як права, коло питань, якість управлінської діяльності (авторитетність), обсяг функціональних повноважень, професіоналізм як професійно-особистісну якість керівника навчального закладу.

Однак більшість досліджень підтверджує той факт, що категорія “управлінська компетентність” визначається головним чином наявним рівнем професійної освіти, досвідом, індивідуально-психічними особливостями (темперамент, характер, соціально-психологічні, професійно-ділові, адміністративно-організаторські, вольові якості), мотивацією професійної діяльності й безперервної освіти, самовдосконаленням і рефлексією, рівнем творчого потенціалу [10].

Основа професійної діяльності керівника – управлінська компетентність – розглядається як функціональна взаємодія цілей і мотивів діяльності, змісту, засобів досягнення мети, контролю за участю об'єктів управління у вирішенні поставлених завдань, регулювання діяльності й оцінювання її результатів. В. Бондар характеризує ці компоненти управлінської діяльності не лише як увесь шкільний управлінський цикл, а й управління окремими підсистемами: на рівні одного або кількох навчальних предметів, усього навчального процесу або його окремих ланок.

Питання компетентності в управлінській діяльності керівника тісно пов'язане з професіоналізмом і тому категорія “управлінська компетентність” визначається знанням етапів та методів управління, розумінням суті організації, структури підходу до вибору оптимальних методів управлінської діяльності, стилю управлінської взаємодії, сучасних методів добору керівників та виконавців, оцінки їх ділових якостей, уміння формувати управлінські команди тощо. Управлінська компетентність визначає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері управлінської діяльності [3].

Професійна управлінська компетентність визначає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері управлінської діяльності, тобто коло питань,

в яких суб'єкт володіє знаннями, досвідом, що відображають соціально-професійний статус та управлінську кваліфікацію, а також певні особистісні, індивідуальні здібності для реалізації професійної діяльності [9].

Проаналізувавши наукові підходи до визначення й розробки критеріїв оцінювання професійної компетентності керівника освітнього закладу, можна зробити висновок, що професійна компетентність управлінця в освіті має декілька загальних суттєвих компонентів: 1) теоретико-методологічний (знання та вміння з основ педагогіки, з основ менеджменту, нормативно-законодавчі знання тощо); 2) науково-методичний (знання та вміння, практичні навички з основ наук, методик і технологій); 3) діяльнісно-особистісний (психологічні особливості, моральні якості особистості керівника, здібності та здатності до діяльності, вміння й практичні навички) [8].

Г.В. Єльнікова в базовій кваліметричній моделі професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу виокремлює дві групи факторів: 1) фактори безпосереднього впливу (педагогічне керівництво суспільним вихованням учнів; управління навчально-виховним процесом; загальноадміністративна й фінансово-господарська діяльність); 2) фактори опосередкованого впливу (предметно-фахова діяльність; особистісні якості керівника) [6].

Проте необхідно зазначити, що діяльність людини не може бути суворо регламентована та стандартизована, тому в умовах змінюваності складності, структури, напрямів, зусиль діяльності, залежно від умов і обставин, у яких вона здійснюється, можна говорити лише про створення моделей компетентності, а не стандартів як зразків якості діяльності [8].

Висновки. Таким чином, неможливо виміряти безпосередній вплив курсів підвищення кваліфікації на розвиток професійної компетентності керівника навчального закладу, проте можна виділити окремі компоненти професійної компетентності, які можна оцінювати за допомогою методів кваліметрії. Така оцінка дасть змогу побачити реальну ефективність підвищення курсів кваліфікації в системі післядипломної освіти.

Література

1. Атласова О.М. Развитие профессиональной компетентности руководителей школы в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.М. Атласова. – СПб., 1995. – 187 с.
2. Вдовиченко Р.П. Діяльність міського управління освіти з підвищення управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р.П. Вдовиченко ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2006.
3. Ворон М. Роль проектної діяльності у розвитку управлінської компетентності керівників ЗНЗ [Електронний ресурс] / М. Ворон // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 2. – Режим доступу: http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_2/Voron.pdf.

4. Дивак В.В. Удосконалення економічної компетентності керівників середньої освіти для ефективної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / В.В. Дивак // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – Вип. 5 (13). – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/content/08dvvsgo.htm>.

5. Елисеєва И.А. Отношение руководителей школ к повышению собственной управленческой компетентности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И.А. Елисеєва. – М., 2001. – 167 с.

6. Литвиненко Э.В. Квалиметрические модели и технология оценки управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Э.В. Литвиненко. – М., 2005. – 376 с.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

8. Мокану Г. Розвиток професійної компетенції керівника закладу освіти на засадах адаптивного управління [Електронний ресурс] / Г. Мокану // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 1. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/MokanuG.pdf.

9. Оліфіра Л. Проблема формування професійної управлінської компетентності керівників закладів освіти в психолого-педагогічних дослідженнях [Електронний ресурс] / Л. Оліфіра // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – Вип. 3. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10olippr.pdf>.

10. Сергеева Л.М. Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу [Електронний ресурс] / Л.М. Сергеева // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – Вип. 3. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10sereel.pdf>.

11. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

ГУРОВА Д.Д.

ПОНЯТТЯ “МОНІТОРИНГ” ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ “МОНІТОРИНГ ТУРИСТСЬКОГО РИНКУ”

Останнім десятиліттям в Україні швидко розвивається індустрія туризму: з'являються нові готелі, туристські комплекси, туроператорські й турагентські фірми, екскурсійні бюро, підприємства з виробництва сувенірів, інформаційні й рекламні служби. Індустрія туризму сьогодні – це великий господарський комплекс, у якому зайнята велика кількість людей, від кваліфікації яких залежить продуктивність роботи цього комплексу.

Незважаючи на це, грамотних, творчих фахівців поки що недостатньо. Особливо гостро відчувається недостача фахівців з організації контролю й спостереження за туристським ринком, який швидко розвивається та змінюється. В умовах конкуренції можуть вижити тільки ті підприємства, які пропонують якісні послуги й постійно вдосконалюються, тому на-

зріла необхідність підготовки спеціалістів, які б могли вести спостереження за туристським ринком і вчасно реагувати на його зміни.

Мета статті – розглянути поняття “моніторинг” при вивченні курсу “Моніторинг туристського ринку” у вищих навчальних закладах спеціальності “Туризмознавство”.

Саме поняття “моніторинг” становить інтерес із погляду його теоретичного аналізу, тому що немає точного однозначного тлумачення, адже вивчається й використовується в рамках різних сфер науково-практичної діяльності. Складність формулювання визначення поняття “моніторинг” пов’язана також із належністю його як сфері науки, так і сфері практики. Його можна розглядати і як спосіб дослідження реальності, що використовується в різних науках, і як спосіб забезпечення сфери управління різними видами діяльності за допомогою надання своєчасної і якісної інформації.

Поняття “моніторинг” (від англ. *monitoring* – відстеження, на базі латинського кореня *monitor* – що нагадує, застерігає) стало загальноновизнаним як у науці, так і в інших сферах суспільної практики. Мова йде про постійне спостереження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Інакше кажучи, якщо діагностика ситуації здійснюється систематично з певною заданою періодичністю й з використанням однієї й тієї самої (у всякому разі базової) системи індикаторів, ми маємо справу з моніторингом.

Уперше моніторинг був використаний у ґрунтознавстві, потім в екології й інших суміжних науках. У наш час його вивчають і використовують у технічних, у суспільних науках, а також у різних сферах практичної діяльності. Є підстави говорити, що залишилося мало сфер діяльності, де тією чи іншою мірою не проводився б моніторинг.

Проаналізувавши різні тлумачення поняття “моніторинг” у рамках конкретних сфер його застосування, можна наблизитися до більш точного й повного розуміння його сутності. Межі використання моніторингу за останнє десятиліття розширилися.

Основні сфери, що виявляють інтерес до моніторингу як способу наукового дослідження, – це екологія, біологія, соціологія, педагогіка, економіка, психологія, теорія управління.

Основна сфера практичного застосування моніторингу – це управління, точніше інформаційне обслуговування управління в різних сферах діяльності. Моніторинг являє собою досить складне й неоднозначне явище. Він використовується в різних сферах і з різними цілями, але при цьому має загальні характеристики й властивості.

Для одержання найбільш повного уявлення про сутність моніторингу розглянемо докладніше, що він являє собою щодо різних сфер його використання.

Найбільшого розвитку теорія й практика використання моніторингу набули в екології й соціології.

В екології поняття “моніторинг” визначається як безперервне спостереження за навколишнім середовищем з метою запобігання небажаним

відхиленням за найважливішими параметрами. Наприклад, В.Є. Лукіна трактує екологічний моніторинг як інформаційну систему спостережень, оцінювання й прогнозу змін у стані навколишнього середовища, створену з метою виділення антропогенної складової цих змін на тлі природних процесів [1].

Н.Ф. Реймерс відзначає, що зміст моніторингу полягає у виконанні двох взаємопов'язаних функцій – спостереження (спостереження) і запобігання [2]. Такий моніторинг націлений на фіксацію негативних наслідків господарських дій і їх вторинних ефектів, тому має низький прогностичний потенціал.

У рамках соціології моніторинг можна використовувати для розв'язання різних завдань.

Існує ряд визначень поняття “моніторинг” як виду соціологічного дослідження:

1. Моніторинг (запобіжний; такий, що охороняє) – система регулярного вимірювання змін, що відбуваються в суспільстві або якихось його підгрупах, за умови регулярного застосування тих самих принципів вибірки й того самого інструментарію для збору даних.

2. Соціально-політичний моніторинг – постійний, систематичний збір інформації з метою спостереження й контролю за ходом розвитку якогось-небудь соціально-політичного явища або процесу і його прогнозування.

3. Кейс-стаді – дослідження одиничних випадків досліджуваного феномену і їх інтенсивний аналіз, що включає інтерв'ювання індивідуума, вивчення документів його життя або випадку, який з ним відбувся, аналіз соціальної ситуації у світлі поставленої проблеми, формулювання основних висновків і рекомендацій з вирішення проблеми, що виникла.

Поняття “моніторинг” прийшло в педагогіку й соціологію з екології та соціології. Педагогічний моніторинг – це форма організації збору, зберігання, обробки й поширення інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і прогнозування її розвитку. Загалом моніторинг можна визначити як постійне спостереження за якимось процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Більш конкретизоване визначення може бути таким: моніторинг – це визначення невеликої кількості показників, що відображають стан системи. Методом повторних вимірів накопичується й аналізується інформація в динаміці, при цьому використовується порівняння з базовими й нормативними документами.

З метою більш повного висвітлення проблем, що цікавлять нас, торкнемося сфери діяльності, де моніторинг стали широко використовувати лише останніми роками, а саме психології й медицини.

В.Г. Алямовська у своїй праці трактує психолого-педагогічний моніторинг як складний процес, що включає в себе систему взаємозалежних специфічних видів діяльності, носіями яких є різні учасники, що виконують різні функції, необхідні для оперативного відстеження результатів педагогічних впливів і середовища дошкільної установи на здоров'я, фізич-

ний та психічний розвиток дитини. Основною метою психолого-педагогічного моніторингу є корекція освітньої й оздоровчої діяльності, умов середовища дошкільної установи для запобігання можливим несприятливим впливам на розвиток дітей [3].

У медицині предметом моніторингу є інтегральний вплив на людину навколишнього природного середовища. Здійснюється він з метою виявлення й запобігання критичним ситуаціям, небезпечним для здоров'я людини. У медицині більше, ніж у якій-небудь іншій галузі, набули поширення різні локальні й приватні системи моніторингу. Крім цього, можна відзначити, що в медицині моніторинг використовується також у наукових цілях для доведення тих або інших гіпотез.

Моніторинг у туризмі передбачає, насамперед, аналіз і спостереження за туристським ринком. Моніторинг здійснюється різними як державними, так і приватними компаніями. Основними рубриками й темами моніторингу є:

- компанії – учасники ринку: новини, згадування в ЗМІ, угоди про співробітництво між туристськими компаніями, перевізниками й готельними мережами;
- нові продукти й послуги: нові напрями, туристські програми, сервіс у країні перебування, спеціальні пропозиції;
- популярні курорти й напрями: огляди, локальні події, що впливають на розвиток туризму в різних країнах і регіонах світу, взаємозв'язок економіко-політичної ситуації й стану туристської сфери;
- правові аспекти організації туристського бізнесу: зміна законодавства, проекти нормативних актів і постанов органів влади, порядок одержання віз громадянами й акредитації туристських компаній при консульствах іноземних держав і МЗС України;
- аналітичні статті й маркетингові дослідження туристського ринку: оглядові дослідження ринку в цілому, тенденції й прогнози, рейтинги та порівняльний аналіз учасників ринку;
- думки споживачів: відгуки про подорожі й тури, особисті враження;
- помітні події, скандали: невиконання зобов'язань перед клієнтами, судові розгляди, курйози, правові колізії.

У період вивчення дисципліни “Моніторинг туристського ринку” передбачено такі форми організації навчального процесу: лекції, семінарські й практичні заняття, виконання контрольних робіт, написання тематичних рефератів, складання іспиту.

У результаті навчання студент повинен:

- знати: визначення понять “моніторинг” та “туристський ринок”; структуру туристського ринку; критерії класифікації туристських макрорегіонів та місце окремих країн на туристському ринку світу; ознаки сегментації туристського ринку; цінові стратегії формування туристського продукту;
- вміти: проводити моніторинг туристського ринку; аналізувати розвиток міжнародного туристського ринку; використовувати методи просування туристського продукту.

Відповідно до навчального плану, студенти виконують контрольну роботу. Обсяг контрольної роботи не повинен перевищувати 20 сторінок формату А4. Контрольна робота з дисципліни “Моніторинг туристського ринку” передбачає створення конкурентоспроможного туру. Для виконання цієї контрольної роботи студентам необхідно визначити нормативно-правові акти, що регламентують процес проектування туру; основні й специфічні потреби туристів; вихід на диференціацію туристських маршрутів; туристську технологічну документацію з проектування турів.

Як приклад можна навести таке завдання: скласти проект програми обслуговування туристів на пізнавальному дитячому турі за маршрутом Запоріжжя – Київ – Запоріжжя тривалістю 3 дні/2 ночі.

Студентам необхідно визначити:

- назву туру – кількість туристів;
- строки обслуговування;
- перелік постачальників турпослуг;
- період надання послуг кожним підприємством;
- перелік договірних технологічних особливостей для узгодження з постачальниками послуг;
- перелік туристсько-екскурсійних об’єктів показу, тематику екскурсій;
- комплекс культурно-дозвільних заходів;
- види внутрішньомаршрутного транспорту, кількість використаних годин;
- зміст інформаційного листка до туристської путівки.

Самостійна робота студентів з дисципліни передбачає вивчення як теоретичних основ моніторингу, так і закріплення знань і навичок при підготовці до практичних занять для їхнього використання у сфері своєї майбутньої професійної діяльності. Тематика самостійної роботи студентів збігається з темами лекцій і практичних занять.

Головною проблемою викладання навчальної дисципліни “Моніторинг туристського ринку” є повна відсутність наукової та навчальної літератури з вищеназваного курсу. Уся література, яка зустрічається в бібліотеках чи в Інтернеті, так чи інакше пов’язана виключно з екологічним моніторингом, визначенням методів моніторингу (дистанційними, фізико-хімічними, біологічного моніторингу тощо). Застосування цієї літератури, цих методів при вивченні моніторингу туристського ринку неможливе. Тому необхідним є написання методичних вказівок з цього курсу, а також підручників і навчальних посібників.

Висновки. Отже, поняття “моніторинг” широко використовується майже в усіх сферах науки та сучасних досліджень. Моніторинг у туризмі передбачає, насамперед, аналіз і спостереження за туристським ринком. Моніторинг здійснюють як державні, так і приватні компанії. Головними напрямками моніторингу в туризмі є компанії – учасники ринку, нові продукти й послуги, правові аспекти організації туристського бізнесу, популярні курорти та напрями, думки споживачів, аналітичні статті й маркетингові дослідження туристського ринку.

У результаті вивчення навчальної дисципліни “Моніторинг туристського ринку” студенти навчаються проводити моніторинг туристського ринку, аналізувати розвиток міжнародного туристського ринку, використовувати методи просування туристського продукту. Головною проблемою вивчення курсу є відсутність літератури з цієї дисципліни.

Література

1. Лукіна В.Є. Вплив викидів автозаправних станцій на стан атмосферного повітря, м. Донецьк [Електронний ресурс] / В.Є. Лукіна. – Режим доступу: <<http://yandex.ua/yandsearch?text=ua&lr=960>> [Посилання дійсне на 30.01.2011 р.]

2. Реймерс Н.Ф. Экологизация. Введение в экологическую проблематику / Н.Ф. Реймерс. – М. : Изд-во РОУ, 1994. – 102 с.

3. Алямовская В.Г. О некоторых актуальных проблемах профессионально-личностной подготовки педагога системы специального образования / В.Г. Алямовская // Вестник высшей школы. – М. : Альма-матер, 2006. – № 4. – С. 45–49.

ЖЕРНОВНИКОВА О.

ПИТАННЯ СТИМУЛЮВАННЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Національна доктрина розвитку освіти проголошує головною метою державної політики створення необхідних умов для творчої самореалізації кожного громадянина України. Вперше освітня політика держави стала чітко детермінованою цивілізаційними процесами, що відбуваються в Європі і прогресивній світовій спільноті. У зв'язку з цим провідною тенденцією вищої школи стає збільшення обсягу й підвищення якості самостійної навчальної діяльності студентів як основного чинника їхнього особистісного розвитку й набуття професійної компетентності.

Дослідження Г. Романової, Л. Онучак, А. Цюприка, І. Шимко довели, що самостійна навчальна діяльність студентів дозволяє їм успішно формувати свідомість і зміцнювати знання; вдосконалювати професійні вміння і навички; розвивати пізнавальні здібності, потребу ефективно підвищувати освітній рівень; виховувати культуру розумової та фізичної праці; стимулювати до навчання.

Аналіз наукової літератури свідчить про розробку проблеми педагогічного стимулювання студентів у навчальному процесі, зокрема, авторами розглядається його сутність (А. Алексюк, І. Лернер, В. Лозова, М. Махмутов), роль і місце окремих методів стимулювання, а саме: заохочення та покарання (Т. Греков, В. Коротов), сократичної бесіди (Я. Бурлака), дискусії (Г. Щедровицький), сюжетно-рольової гри (А. Вербицький, Д. Ельконін, В. Мамігонов, Л. Нечепоренко). Проте дослідниками не виявлено впливу педагогічного стимулювання на ефективність самостійної навчальної діяльності студентів.

Мета статті – розкрити проблеми стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу.

Педагог має усвідомлювати основне призначення педагогічного стимулювання: створити атмосферу творчого підходу до набутих знань, збудити прагнення до пошуку нової інформації, сформувати потребу особистості в самовдосконаленні. Засобами досягнення цієї мети виступають:

- постановка навчально-пошукової мети, що реалізується в проблемному завданні;
- роз'яснення студентам вагомості цього завдання;
- окреслення висунутої педагогічної вимоги;
- змальовування перспектив цього завдання;
- оцінювання результатів діяльності;
- створення ситуації успіху, емоційно-моральних ситуацій при досягненні кінцевого результату.

Спеціальне та планомірне використання цих засобів перетворює їх на педагогічні умови навчального процесу, що сприяють формуванню пізнавального інтересу й утвердженню особистості студента [1, с. 48].

Педагогічне стимулювання студентів передбачає ті засоби й способи впливу, які породжують і розвивають у них позитивні почуття, погляди, переконання, спрямовані на формування кожного як особистості та спеціаліста. До них можна віднести гру в навчальному процесі [2; 3; 4]. Основними положеннями педагогічного стимулювання є:

1. Проблема стимулів – це проблема активізації внутрішніх сил розвитку й діяльності особистості. Стимули, які є найважливішими факторами формування особистості, виступають як безпосередні спонукальні причини життєдіяльності суб'єкта, що активізують його.

2. Спонукальна дія стимулу стає реальною, якщо спонукання, об'єктивно викликане ним, сприймається свідомістю й емоційно-вольовою сферою особистості та правильно оцінюється нею. У цьому випадку стимули впливають на формування мотиваційної сфери суб'єкта діяльності. Таким чином, природа діяльності розкривається в особливому виявленні чинників, що детермінуються.

3. Ефективність педагогічного стимулювання багато в чому залежить від індивідуалізації й диференціації стимулів, від того, наскільки точно вони зорієнтовані на індивідуально-психологічні особливості внутрішнього світу студентів.

4. Зовнішні впливи можуть особистістю не сприйматися, а сам стимул в одному випадку буде стимулювати студента, в іншому – залишиться лише потенційним чинником.

5. Сутність процесу стимулювання має враховувати вікові й психологічні особливості людини, тому що з віком більшої значущості набувають стимули, що викликають прагнення одержати схвалення оточення та зберегти своє місце в ньому.

Педагогічне стимулювання сприяє розумовій активності студента щодо навчального процесу й досягається, насамперед, способами організа-

ції цього процесу з боку викладача. Структура цього процесу пов'язана із загальними й спеціальними інтересами пізнання, актуальними й довгостроковими мотивами. Стимулювання розумової активності студентів передбачає створення таких умов навчання, в яких вони значною мірою будуть брати участь в освоєнні змісту навчального процесу. Цікавий у цьому сенсі досвід німецьких ВНЗ, де мотивація є проблемою самих студентів, проте в знаходженні знань й академічних ступенів вони вільні обрати власний шлях. Досягненню такого рівня зацікавленості й самостійності німецьких студентів сприяли покладені в основу навчального процесу дидактичні установки, які виражаються в:

- скороченні частки пропонованої інформації на користь презентації й застосування методів розробки та вирішення поставлених завдань;
- розподілі довгострокових навчальних завдань, цільова настанова яких може поширюватися як на суб'єктивне одержання знань, так і на наукове дослідження, однак завжди розумова діяльність повинна супроводжуватися набуттям здібностей і навичок у методиці роботи, засвоєнні знань і дослідженні;
- скороченні детального вивчення заздалегідь указаних літературних джерел на користь надання керівництва й стимулювання до ефективного відбору літератури [5].

Сприяння студентові в розумовій діяльності необхідне, оскільки як у навчанні, так і в професійній практичній діяльності значна частина необхідних знань має бути перейнята в готовому вигляді. Рівень набуття знань, виявлення здатності оперувати виробленими вміннями залежить від того, як студент при одержанні нових знань цілеспрямовано відтворює й застосовує вже наявні знання.

Отже, передача знань викладачем і кероване самим студентом набуття й засвоєння цих знань мають бути взаємопов'язаними в навчальному процесі. Дидактично розроблена проблематика може стимулювати потребу в новій інформації та в її застосуванні, а також може стати стимулом до самостійного розширення знань. Велике значення має й те, що студент усвідомлює проблему та пов'язану з нею проблемну ситуацію, а також те, що при вирішенні останньої він набуває методичних знань, які відповідають цільовій настанові в цій галузі. Якщо студент одержує довгострокове завдання, то це потребує від нього більше самостійності у виборі інформації й прийнятті рішень, розподілі часу, ніж короткострокове виконання детально розробленої програми.

Робота над довгостроковими завданнями передбачає формування вміння вільно приймати рішення, підвищує рівень мотивації студента. Такі завдання сприяють особистісному зростанню студента тільки в тому разі, якщо їх можна реалізувати в тих часових межах, які визначаються формами навчання. У цьому сенсі важливо, на думку Л. Клінберга [6, с. 63], оптимально розподіляти весь курс навчання з урахуванням його вимог.

Розвиток розумової активності студентів є тим завданням, що не можна вирішити самими лише дидактичними заходами. Зміни можна досягти

лише в тому разі, якщо загальна організація процесу навчання спрямована на те, щоб здійснити зв'язок між поданою інформацією, інструктажем і самостійністю студентів, більше того, домогтися активної участі студентів в одержанні знань. Деякі підходи німецькі педагоги реалізували за рахунок того, що скоротили передачу готових знань, посилили управління роботою студентів з літературою, інтегрували виконання довгострокових завдань у загальну систему вимог [7, с. 65].

Викладене свідчить про те, що процес педагогічного стимулювання є однією з рушійних сил навчального процесу, оскільки забезпечує спільну та скоординовану активність викладачів і студентів у досягненні мети навчання. У процесі педагогічного стимулювання відбувається збіг інтересів і здібностей студентів із засвоєнням педагогічних знань, які особистість поступово диференціює та конкретизує.

Нас цікавлять стимули самостійної навчальної діяльності студентів, а тому доцільно розглянути їх класифікацію.

Г. Щукіна поділяє стимули на три групи [8]. До першої групи вона відносить стимули, які пов'язані зі змістом навчального матеріалу, серед яких:

- стимул новизни змісту;
- стимул оновлення вже засвоєних знань;
- стимул історизму;
- стимул практичної необхідності для подальшого життя.

Також учена виділяє стимули, які пов'язані з організацією та характером перебігу навчальної діяльності студентів:

- стимул різноманітних форм самостійної навчальної діяльності;
- стимул проблемності в навчанні;
- стимул творчості;
- стимул практичних робіт студентів.

До третьої групи належать ті стимули, які пов'язані з відносинами між педагогом та студентом:

- емоційність самого педагога;
- взаємна підтримка між педагогом і студентом;
- елементи змагань.

Дослідженню питань використання педагогічних стимулів в активізації пізнавальної діяльності студентів присвячує свої праці В. Шуман, підкреслюючи значення стимулів як гуманних, ненасильницьких засобів управління діяльністю студента і виходячи зі свого трактування проблеми, виділяє цілу низку стимулів, до яких відносить: методи, засоби, прийоми навчання; різноманітні способи заохочення і в м'якій формі примушення, організації колективної і групової діяльності; проблемний і дослідницький підходи в навчанні; спеціальні шляхи та засоби спонукання пізнавального інтересу; міжпредметні зв'язки.

Використовується також такий дієвий метод стимулювання, як змагання. Воно повинно сприяти стабілізації позитивного ставлення студентів до своїх обов'язків, охоплює різні види їхньої діяльності, але, передусім, змагання організовується в таких видах діяльності, як участь у виставках

технічної майстерності, спортивно-оздоровчі роботи. Передумовою ефективної поведінки в змаганні є обговорення тих шляхів та способів, за допомогою яких потрібно досягати запланованих результатів. При цьому основна увага звертається на розташування учасників майбутньої діяльності, поділ праці, щоб стимулювати інтерес усіх студентів для досягнення спільного результату, а не егоїстичне прагнення тієї або іншої групи.

Щоб змагання було дієвим, воно повинно відповідати інтересам студентів і бути відчутним для них у процесі його організації. Воно має стати основним складником перспектив і завдань колективу, хід його має повсякчасно обговорюватися всіма учасниками змагання. При цьому потрібно використовувати в основному моральні стимули, але іноді й матеріальні (подяка, дошка пошани, книги, премії для всього колективу). Організацію змагання, широку популяризацію її результатів та їх обговорення необхідно завжди проводити спільно з представниками студентських колективів, які представляють молодіжні групи.

Недостатність дослідження проблеми стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів дала змогу зробити висновок про необхідність розробки нових стимулів навчання у процесі самостійної навчальної діяльності.

Пізнавальна діяльність зумовлена великим комплексом чинників, серед яких особливе місце посідає пізнавальна самостійна активність студентів, яка потребує підтримки та стимулювання з боку викладачів.

Висновки. Отже, сутність самостійної навчальної діяльності є специфічною організаційною формою навчально-виховного процесу, яка охоплює як позааудиторну, так і аудиторну діяльність; вона ніколи не є абсолютно самостійною, бо весь час спрямовується викладачем і передбачає діалогічний підхід. Проблема активізації самостійної навчальної невід'ємна від усього комплексу проблем стимулювання навчання й пов'язана з індивідуалізацією, самостимулюванням пізнавальної діяльності студента, та водночас вона не виключає використання зовнішнього впливу, матеріально-технічної бази педагогічного керівництва нею.

Література

1. Методические рекомендации к самостоятельной работе студентов при практическом анализе текстов в курсе истории русского литературного языка. – Ставрополь : СГПИ, 1992. – 56 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Хачирова И.Х. Организация самостоятельной работы студентов / И.Х. Хачирова. – Л. : ЛГУ, 1997. – 190 с.
4. Эркенова М.А. Технологические основы игрового стимулирования в педагогике : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М.А. Эркенова. – Карачаевск, 2000. – 204 с.
5. Анисимов Н.М. Обучение студентов решению инновационных задач / Н.М. Анисимов. – М. : Педагогика, 1998. – 62 с.

6. Klinberg L. Unterrichtsprozeß und didaktische Einstellung / L. Klinberg. – Berlin, 1984. – 223 s.

7. Орлов Ю.М. Как определить эффективность учебной работы / Ю.М. Орлов // Вестник высшей школы. – 1986. – № 6. – С. 12–15.

8. Щукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1984. – 80 с.

ЖИДКИХ Т.М.

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ

За загальним визнанням учених, політиків, економістів, педагогів, громадських діячів багатьох країн світу та міжнародних організацій, саме освіта є найефективнішим, найперспективнішим шляхом вирішення багатьох проблем і водночас запорукою прогресу людства. Освіта – найголовніший чинник поступу високорозвинутих цивілізованих держав, формування високої духовності, інтелігентності, культури, почуття соціальної відповідальності за результати впровадження науково-технічних ідей, нових технологій – за все те, що залишає нащадкам кожне покоління. Розв’язання такого грандіозного комплексу проблем, пов’язаних з перспективами розвитку людства, можливо лише шляхом переходу до неперервної освіти. За таких умов цілком закономірно зростає необхідність виважено й всебічно проаналізувати та визначити сутність поняття “неперервна освіта”.

У сучасних умовах набуло актуальності вивчення впливу глобалізаційних процесів на розвиток неперервної освіти, що відображено в працях Л. Гур’євої, М. Згуровського, В. Кременя, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін.

Важливе значення для дослідження проблем неперервної освіти мають праці з філософії освіти В. Андрущенка, Б. Гершунського, П. Грютінгса, І. Зязюна, В. Кудіна, М. Кузьміна, Ф. Кумбса, В. Лутая, А. Марковича, М. Михальченка.

Багатогранність неперервної освіти зумовлює наявність багатьох підходів до визначення її особливостей, зокрема визначення поняття “неперервна освіта”. Згідно з інформацією ЮНЕСКО, існує близько 20 термінів стосовно поняття неперервної освіти. За іншим даними, у зарубіжній літературі їх налічується до 30. Серед них такі, як триваюча освіта, довічна освіта, перманентна освіта, освіта, що відновлюється, освіта дорослих, подальше навчання, післядипломне навчання, компенсаторне навчання тощо. Їх порівняння показує, що у визначеннях перехрещуються ознаки різних тлумачень. У зв’язку із цим зростає необхідність поглиблення досліджень щодо визначення сутності поняття неперервної освіти, які вже тривалий час є предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних дослідників.

Мета статті – проаналізувати існуючі погляди й підходи до визначення поняття “неперервна освіта”.

Перші теоретичні розробки з проблем неперервної освіти з’явилися в першій чверті ХХ ст. у працях англійських дослідників. У публікаціях, присвячених цій проблемі, ішлося переважно про освіту дорослих як порівня-

но малорозроблене питання теорії і практики. У 1919 р. в доповіді Британського міністерства освіти наголошено, що навчання повинно бути доступним усім дорослим людям, а не тільки обраним, оскільки воно є складовою суспільного життя. Цій проблемі була присвячена спеціальна конференція, проведена в 1929 р. у Кембриджі, а після Другої світової війни під керівництвом ЮНЕСКО аналогічні конференції пройшли в Ельсинорі (1949 р.), Монреалі (1960 р.) і Токіо (1972 р.) [6]. Науковці розглядали неперервну освіту, насамперед, з позицій компенсаторного навчання, яке сприяло ліквідації прогалин у базовій освіті дорослих, або необхідного у зв'язку зі старінням одержаних знань. При цьому початковий період навчання (у школі, ВНЗ, середньо-спеціальному навчальному закладі) ніби виводився “за дужки” і не розглядався в рамках неперервної освіти. Вважалося, що неперервне навчання людини протягом усього життя починалося після того, як вона здобувала якусь освіту та ставала до роботи.

Як відзначає П. Щедровицький, ідея неперервної освіти стала основною ідеологічною й організаційно-практичною установкою в багатьох країнах світу. При цьому саме виникнення й розвиток ідеї неперервної освіти стали антитезою існуючим освітнім програмам, а саме: а) “автономізації освіти” (переміщенню освіти тільки в “автономні” освітні установи); б) підпорядкування освіти виробничим завданням, де здійснюється “спеціалізована” підготовка [16].

Можна сказати, що “концепція навчання упродовж усього життя у країнах Центральної Європи сформувалася під впливом факторів зовнішнього середовища на базі накопиченого досвіду розвитку систем освіти і є прикладом діалектичного переходу до якісно нового етапу розвитку систем освіти – неперервної освіти” [11, с. 4–5, 6].

На особливу увагу заслуговує погляд на сутність неперервної освіти польського вченого Ч. Кулисевича, який вважає, що “метою неперервної освіти має бути підготовка людей до навчання інноваційного, альтернативного й одночасно всеохопного мислення, до об'єднання інтересів особистості й суспільства в єдине гармонійне ціле... Неперервна освіта не повинна залишатися на другому плані, мати вузькоспеціальний характер; її необхідно розглядати як повноцінний компонент формального навчання та виховання” [9].

Більш чітке визначення неперервної освіти дає російський дослідник проблем неперервної освіти О. Владиславлев: “Під неперервною освітою ми розуміємо систематичну, цілеспрямовану діяльність з одержання й удосконалювання знань, умінь і навичок як у будь-яких видах загальних і спеціальних навчальних закладах, так і шляхом самоосвіти” [3].

Російські вчені А. Даринський, Ю. Кулюткін, В. Онушкін [4; 14] та інші розглядають неперервну освіту як систему освітніх установ, що функціонують. “Неперервна освіта – це реально функціонуюча система державних і суспільних установ, що забезпечують можливість освітньої і професійної підготовки людини з урахуванням суспільних потреб і особистих її запитів. У цьому значенні вся система і її ланки виступають як об'єкт організації та управління” [14, с. 16].

Комплексно підходить до зазначеної проблеми А. Новіков, на думку якого, поняття “неперервна освіта” стосується трьох об’єктів:

1. *Особистості*. У цьому випадку вона означає, що людина учиться постійно: як у навчальних закладах, так і займається самоосвітою. Тут можливі три вектори руху людини в освітньому просторі. По-перше, людина може, залишаючись на тому самому формальному освітньому рівні, удосконалювати свою професійну кваліфікацію (“вектор руху вперед”). По-друге, або послідовно підніматися ступіннями й рівнями професійної освіти, або деякі рівні та ступені пропускати (“вектор руху нагору”). По-третє, неперервність освіти також передбачає можливість не тільки продовження, а й зміни профілю освіти (“вектор руху по горизонталі, убік”).

2. *Освітніх процесів (освітніх програм)*. Неперервність в освітньому процесі є характеристикою включеності особистості в цей процес на всіх стадіях її розвитку, що характеризує наступність змісту освітньої діяльності при переході від одного її виду до іншого, від одного життєвого етапу особистості до іншого,

3. *Навчальних закладів*. Неперервність у цьому випадку характеризує таку номенклатуру мережі навчальних закладів, освітніх програм і їхній взаємозв’язок, що створює простір освітніх послуг, які забезпечують взаємозв’язок і наступність освітніх програм, здатних задовольнити розмаїття освітніх потреб, що виникають як у суспільстві в цілому, так і в окремому регіоні, так і в кожній людині.

При цьому, на думку зазначеного автора, системоформувальним чинником неперервної освіти є цілісність, тобто не механічне збільшення елементів, а глибока інтеграція всіх підсистем і процесів освіти [13].

Психолог А. Вербицький, розглядаючи проблему неперервної освіти, звертає увагу на розуміння принципу неперервності. Деякі відомі науковці трактують неперервну освіту, підкреслює А. Вербицький, як навчання працівників із заздальгідь установленою періодичністю, тобто механічне вирішення проблеми. Змістовне вирішення цієї проблеми автор пропонує за допомогою поняття “кваліфікація”, яке характеризує не суму отриманих документів про освіту, а рівень компетентності фахівця, його здатність вирішувати певні класи професійних і соціальних завдань. Що стосується освітніх структур, після закінчення яких видаються відповідні документи, то це лише формально створює переривчастість в освіті, але вона не повинна перешкоджати неперервному розвитку особистості. А. Вербицький вважає, що свого роду заповнювачем резервів неперервності (тобто переривчастості) виступає самоосвіта, яка передбачає збереження й розвиток пізнавального ставлення людини до світу, її вміння вчитися. І тут автор, на наш погляд, робить досить істотний висновок: для такого збереження необхідно створювати відповідні умови в структурах базової освіти [2]. По суті, А. Вербицький підводить нас до думки про те, що ключ до розгадки поняття неперервної освіти в органічному включенні потреб людини до постійного пізнання власного “Я”.

Як слушно зауважує академік Н. Ничкало, “поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція єдності світу, згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації тісно взаємопов’язані та взаємозумовлені. І саме Людина є найважливішою цінністю, найважливішою умовою і найпотужнішим “виробником” усього, що потрібно для життя на планеті Земля”. “Людство, – як зазначав В. Вернадський, – стає могутньою геологічною силою”, і “сила ця пов’язана не з його фізичною вагою, яка надзвичайно мала порівняно з масою Землі, а з розумом і направленою цим розумом працею” [12].

Безпосередньо проблема неперервної освіти досліджується в працях українських науковців В. Алфімова, В. Докучаєвої, А. Литвина [1; 5; 10]. У них неперервність визначається як педагогічний ланцюг діалектично пов’язаних рівнохарактерних явищ. Науковці підкреслюють, що сутність неперервної освіти полягає в розвитку спрямованості особистості в напрямі від життєвого самовизначення до адаптації та практичного залучення до професії, формування світоглядних і морально-професійних якостей спеціалістів.

На думку І. Зязюна, “важливішими цілями створення системи неперервної освіти є, по-перше, творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої її переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого на людські цінності. По-друге, формування особистісних якостей людини, які визначають не лише її суто професійні характеристики, а й стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток” [8, с. 9].

Аналіз наукової літератури показав, що сутність феномену неперервної освіти в освітньому вітчизняному і європейському просторах розкривається в таких положеннях (І. Зязюн, Н. Ничкало) [12]:

1. Динамізм сучасної цивілізації, нарощування її культурного шару, посилення соціальної ролі особистості, зростання потреб, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки й технології передбачають заміну формули “освіта на все життя” формулою “освіта через усе життя”, “освіта впродовж життя”.

2. Центральною ідеєю неперервної освіти є розвиток людини як особистості, суб’єкта діяльності та спілкування протягом усього життя.

3. Розуміння розвитку як неперервного процесу необхідно поєднати з принципом розвивального навчання, з орієнтацією освітньо-виховної діяльності не тільки на пізнання, а й на перетворення, трансформацію дійсності, самоздійснення, самореалізацію особистості, що потребує переходу від інформаційного до продуктивного навчання, від школи пам’яті до школи думки, почуття й активної соціальної дії.

4. Системоформувальним чинником неперервної освіти постає суспільна потреба в постійному розвитку особистості кожної людини, її творчого самоздійснення.

5. Для кожної людини неперервна освіта постає процесом формування та задоволення її пізнавальних запитів і духовних потреб, розвитком задатків та здібностей у мережі державно-суспільних навчальних закладів і

шляхом самоосвіти, гарантією збереження її як особистості й професіонала в динамічному, мінливому світі.

6. Для суспільства в цілому неперервна освіта є механізмом розширеного відтворення професійного й культурного потенціалу нації, умовою розвитку суспільного виробництва, прискорення соціально-економічного прогресу країн.

7. Головними особливостями неперервної освіти є гуманізм і демократизація освіти, що випереджає характер змісту і спрямованості освітніх програм стосовно потреб суспільної практики, гнучкість і різноманіття використовуваних засобів, способів і організаційних форм, відкритість освітньої системи процесу подальшого самовдосконалення та розвитку.

8. Досягнення цілей неперервної освіти людини вимагає наступності та багатоваріантності змісту загальної, професійної та вищої освіти відповідно до динаміки потреб індивідуальної діяльності й суспільної практики.

Ми погоджуємося з думкою С. Змейова, що концепція неперервної освіти впродовж усього життя розпочинається в ранньому віці й не закінчується практично до останніх днів людини. Процес неперервної освіти практично передбачає більш рівномірний розподіл протягом життєвого циклу людини періодів навчання та виробничої (у широкому значенні цього слова) діяльності й надання можливості людині одержувати необхідні їй знання, уміння, навички, якості, цінності не раз і назавжди, а в міру того, як у неї виникає в цьому потреба. Реалізація концепції неперервної освіти зводиться до створення всіх необхідних умов для того, щоб доросла людина здобувала необхідну їй особисто, а також суспільству та державі освіту в зручний для неї час для досягнення поставленої мети методами при відповідних термінах навчання [7].

Незважаючи на різні трактування поняття “*неперервна освіта*” зарубіжними й вітчизняними дослідниками, основні принципи неперервної освіти у світовій і вітчизняній літературі багато в чому збігаються, що свідчить про загальні тенденції її розвитку. Відповідно до позиції Міжнародного інституту освіти ЮНЕСКО (Гамбург), основними принципами неперервної освіти є гуманістичний характер, демократизація освіти, інтеграція формальних і неформальних освітніх структур традиційного й нового типу, гнучкість навчальних планів і програм, альтернативність підходів до організації навчального процесу, особлива увага до освіти жінок, молоді, інвалідів, незалежність і самоспрямованість навчання, зв'язок навчання з життям, професійною й соціальною активністю індивіда [15].

Узагальнюючи зазначені принципи, Р. Дейв [17] трансформує їх у такі характеристики неперервної освіти, як загальність, інтеграція, гнучкість, демократичність. Загальність означає включеність усього населення в різні рівні й структури освіти, інтеграція – взаємодію формальної й неформальної освіти, а також зв'язок освіти з життям індивіда й суспільства; гнучкість – множинні навчальні стратегії, самопрограмування й самооцінку навчальної діяльності; демократизм – рівність доступу до освіти.

Виходячи з аналізу зазначених принципів, можна вивести таку загальну формулу, що характеризує сутність підходу до реалізації ідеї неперервної осві-

ти: “Рівноправність можливостей (доступу до освіти) – урахування різноманітних здібностей і освітніх потреб людей – версифікований зміст навчання – гнучкі навчальні плани й програми – різні рівні здобутої освіти” [15, с. 152].

Висновки. Невизначеність термінології, розпливчастість понятійних ознак неперервної освіти в науковій літературі відображає суперечливість самого процесу розвитку освіти, недостатність спеціальної методологічної й теоретико-педагогічної роботи зі створення єдиної концепції неперервної освіти й чітких програм її реалізації, складність самого феномену освіти як засобу соціокультурного спадкування й розвитку соціального досвіду.

Література

1. Алфімов В.М. Педагогічні основи організації навчально-виховного процесу в ліцеї : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.М. Алфімов ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1997. – 51 с.
2. Вербицкий А. Сфера духовного производства / А. Вербицкий // ВВШ. – 1986. – № 9. – С. 14.
3. Владиславлев А. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы / А. Владиславлев. – М., 1978. – 178 с.
4. Даринский А.В. Пепрерывное образование / А.В. Даринский // Советская педагогіка. – 1975. – № 1. – С. 16–25.
5. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем в сучасному освітньому просторі : монографія / В.В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
6. Зинченко Г.П. Предпосылки становления теории непрерывного образования / Г.П. Зинченко // Советская педагогіка. – 1991. – № 1. – С. 81–87.
7. Змеєв С.И. Основы Андрагогіки : учеб. пособ. для вузов / С.И. Змеєв. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 152 с.
8. Зязюн І.А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології / І.А. Зязюн // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти : міжнародна наукова конференція, 16–17 травня 2000 р. / [за ред. С.О. Сисоевої і О.Г. Романовського]. – Х. : ХДПУ, 2000. – С. 8–16.
9. Кулисевиц Г. Проблемы непрерывного образования / Г. Кулисевиц // ВВШ. – 1988. – № 1. – С. 89.
10. Литвин А.В. Наступність у професійній підготовці фахівців машинобудівного профілю в системі “ВПУ – вищі заклади освіти” : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.В. Литвин ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2002. – 20 с.
11. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз / Н.Г. Ничкало. – Черкаси : ВИБІР, 2000. – 322 с.
12. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта : монографія / Н.Г. Ничкало ; [за ред. І.А. Зязюна] // Неперервна професійна освіта: проблеми, помилки, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
13. Новиков П.М. Оперезающее профессиональное образование: науч.-практ. пособ. / П.М. Новиков, В.М. Зуев. – М. : РГАТиЗ, 2000. – 266 с.

14. Онушкин В.Г. Непрерывное образование – приоритетное направление науки / В.Г. Онушкин, Ю.Н. Кулюткин // Сов. педагогика. – 1989. – № 2. – С. 14–19.

15. Сорокоумова Г.Д. Развитие теории непрерывного образования / Г.Д. Сорокоумова. – М., 1982. – 314 с.

16. Щедровицкий П.Г. Избранные труды / П.Г. Щедровицкий. – М. : Педагогика, 1995. – 435 с.

17. Dave R.H. Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects. In: Foundations of Lifelong Education / R.H. Dave. – Hambourg, 1976. – P. 34.

ЗАЙКОВСЬКА С.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНОСТІ В СОБІ

Нова гуманістична парадигма освіти у вищих навчальних закладах орієнтована на вивчення глибинних механізмів особистісного саморозвитку студента, внутрішніх закономірностей цього процесу, що лежать у його основі, тобто акцент у навчанні, вихованні та розвитку робиться на особу того, хто навчається. Сьогодні в суспільстві, з одного боку, існують запити на вільного, мобільного, висококваліфікованого, здатного до саморозвитку, впевненого в собі спеціаліста, а з іншого – наявний низький рівень розвитку в студентів потреби в особистісному саморозвитку та недостатня комплексна розробка проблеми психолого-педагогічної підтримки цього процесу. Отже, гостро постає необхідність створення такого навчального простору у вищих навчальних закладах, що буде сприяти активізації процесів особистісного саморозвитку студентів та формуванню в них впевненості в собі.

Проблема психолого-педагогічної підтримки розглядається в наукових працях Г.З. Арутюнової, С.П. Іванової, Т.В. Колонтаєвської, Г.В. Мітіної, С.Г. Рудкової.

Мета статті – проаналізувати існуючі погляди сучасних науковців на психолого-педагогічну підтримку особистісного розвитку студентів як невід'ємну частину процесу формування впевненості в собі.

На основі аналізу наукових праць щодо особистісно орієнтованої спрямованості освіти можна виділити найбільш значущі ознаки:

- розвиток і саморозвиток студента забезпечуються, виходячи з його індивідуальних особливостей;
- студентові надається можливість максимально реалізувати себе в пізнанні, діяльності, поведінці;
- ефективність навчання включає оцінку досягнутого рівня знань і вмінь, розвиток інтелекту студентів;
- сукупність знань, умінь і здібностей використовується як найважливіший засіб становлення особистісних та культурних норм життєдіяльності, інтелектуальних якостей студента;

– найбільш значущими складовими освітнього процесу є ті з них, які розвивають індивідуальність студентів та створюють умови для їх особистісного саморозвитку [3, с. 59–62].

У ході дослідження психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів в процесі навчання у ВНЗ С.П. Іванова передбачає системність і комплексність як елементи виховно-освітнього процесу, що об'єднуювали в єдине ціле, у системне явище.

Системність передбачає всебічний і комплексний розгляд досліджуваного об'єкта як сукупності різних елементів освітнього процесу у ВНЗ, виділення інтеграційних системотвірних зв'язків і відносин, облік сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників та умов, підпорядкування цільових орієнтирів у діяльності підсистем різного рівня.

Таким чином, у ході побудови теоретичної моделі психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів виділено такі теоретичні підстави цього процесу:

– концептуальною основою виступає педагогіка співпраці, яка передбачає наявність певних умов, що створюють оптимальний морально-психологічний клімат і спирається на суб'єкт-суб'єктні відносини викладача та студента за допомогою спілкування, співпраці, поваги прав студентів, допомоги в розкритті своїх потенційних можливостей;

– процесу особистісного розвитку студентів сприяє така організація педагогічної співпраці, за якої предметом аналізу в студентів стають реальні проблеми, зумовлені особистісно значущими мотивами. Це дає змогу розглядати психологічні механізми особистісного вибору з урахуванням особистісної психодинаміки [3, с. 65–79].

Психолого-педагогічний аспект процесу особистісного розвитку студентів залежить від обох сторін, що беруть участь у ньому: від рівня особистісного саморозвитку студента та від діяльності й стилю спілкування викладача, дії найближчого соціуму. Результатом процесу психолого-педагогічної підтримки є підвищення рівня сформованості особистісного саморозвитку студентів, що забезпечує успішність подальшої життєдіяльності.

На основі теоретичного аналізу суті освітнього процесу ВНЗ і специфіки особистісного розвитку студентів визначено конгломерат принципів, реалізація яких забезпечує цілеспрямованість психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів:

– системності й послідовності, що передбачає єдність поставлених цілей, завдань, педагогічних дій і результату, що досягається. Особистісний саморозвиток студентів у процесі освіти розглядається як єдина система з різноманітними внутрішніми зв'язками, цілеспрямованістю та узгодженістю змін, що вносяться в усі компоненти навчально-виховного процесу на всіх його етапах і щодо всіх суб'єктів;

– природовідповідності, що визначає побудову психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів у єдності та згоді з природою людини як чинника, який визначає її життя; що зумовлює спів-

відношення біологічного й соціального в них (студент як частина природи і природа людини як біосоціальної істоти);

- інтеграції як одного із засобів розуміння власного “Я”, саморозвитку, заснованого на єдиних образних характеристиках, цінностях культури людського існування, діях, що виявляється в зближенні та зв’язку всіх навчальних дисциплін ВНЗ;

- активності й самостійності, що створює спрямованість інтересів, мотивів і зусиль студентів на самопізнання, розвиток адекватної самооцінки, розвиненої вольової саморегуляції, власної продуктивності, визнання вибраної професії як провідної цінності;

- гуманізації, що розглядає студента як суб’єкт життя, як вільну й духовну особу, що має здатність до самопізнання, саморефлексії, саморозвитку;

- демократизації, що визначає відповідний стиль відносин учасників освітнього процесу, суб’єкт-суб’єктний характер їх взаємодій, надання права на самовизначення [2, с. 50–52].

Ці принципи визнають цінність людини як особи, її право на свободу, розвиток і прояв усіх здібностей; забезпечують створення необхідних умов для повної реалізації її потенціалу, досягнення гармонії в соціальній і духовній сферах життя, якнайповніше розкривають інтелектуальні та моральні якості особи, а також сприяють кількісному зростанню даних їй від природи здібностей, якостей і її індивідуального досвіду як головної умови самореалізації. Вони сприяють побудові психолого-педагогічної підтримки, спрямованої на те, щоб допомогти знайти своє місце у світі, розібратися зі своїм внутрішнім світом, адекватно оцінити свої здібності та можливості. Зміст цих принципів у комплексі передбачає цілісність, гармонійне поєднання та взаємодію всіх елементів освітньої системи й означає єдність компонентів освітнього процесу.

Т.В. Колонтаєвською узагальнено такі функції психолого-педагогічної підтримки: діагностичну, організаційно-технологічну, управлінську, навчально-виховну, розвивальну, оцінно-коригувальну.

Діагностична функція передбачає з’ясування соціокультурних можливостей навчально-виховного середовища ВНЗ і суб’єктів освітнього процесу, виявлення педагогічних ресурсів ВНЗ, діагностику рівня сформованості особистісного розвитку студентів, вивчення динаміки цього процесу, здійснення моніторингу якості змісту, форм і методів психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів.

Організаційно-технологічна функція передбачає вибір та обґрунтування цілей, мотивації діяльності, підбір способів досягнення цілей (зміст етапів роботи, об’єднання всіх суб’єктів освітнього процесу, створення педагогічних умов для ефективної психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів).

Управлінська функція передбачає використання педагогічного супроводу культурних, моральних, життєвих, професійних цінностей, психолого-педагогічної підтримки розвитку особистості через навчання й виховання.

Навчально-виховна функція передбачає забезпечення освоєння студентами норм поведінки та способів діяльності, що існують у суспільстві, постановку цілей і визначення засобів їх досягнення, результативне та активне відтворення індивідом соціального досвіду в процесі особистісного саморозвитку на основі самоконтролю.

Розвивальна функція передбачає створення умов для якісних і кількісних змін в особистісному саморозвитку студента, формування уявлень індивіда про самого себе (“Я-концепція”) на різних життєвих етапах.

Оцінно-коригувальна функція передбачає організацію моніторингу ефективності психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів для виявлення відповідності поставленої мети, самоаналізу особи та корекції суб’єктами освітнього процесу способів і результатів діяльності [4, с. 37–42].

Зміст психолого-педагогічної підтримки спрямований на особистісний саморозвиток у процесі освіти. При цьому особлива увага приділяється актуалізації прагнення особи до вибору особистісних, ціннісно-змістових позицій, що визначаються особистими потребами та співвідносяться з вимогами суспільства й професійної діяльності. У процесі психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів за допомогою виховних можливостей освітнього середовища в студентів формується психологічна готовність до визнання вибраної спеціальності як провідної цінності. Основою психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів є антропоцентричний, особистісно орієнтований, соціально орієнтований підходи.

Антропоцентричний підхід визначає орієнтацію процесу психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студента на розвиток його як цілісної унікальної особистості, а не окремих його властивостей і якостей.

Соціально орієнтований підхід передбачає знання про соціальне середовище та професійну структуру суспільства, зміст різних сфер життєдіяльності й праці за вибраною майбутньою спеціальністю, можливостей і шляхів саморозвитку, уявлення про шляхи узгодження особистих можливостей і вимог майбутньої професійної діяльності.

Особистісно орієнтований підхід передбачає наявність образу “Я”, прагнення до пізнання внутрішніх можливостей, їх співвідношення з вимогами в різних сферах життя, умінь долати внутрішні й зовнішні труднощі при цілеспрямованій реалізації своїх можливостей і регулювати поведінку особи, її вольові зусилля до досягнення поставлених цілей [5, с. 21–27].

Психолого-педагогічна підтримка особистісного саморозвитку студентів здійснюється за такою схемою співпраці: викладач – студент; студент – викладач; викладач – група. При цьому формами співпраці є: поточна (вирішення завдання на всіх етапах колективно) і підсумкова (вирішення завдання, призначеного для спільної роботи, може бути індивідуальним). Контроль та оцінка академічних успіхів і особистісного саморозвитку здійснюються спільно в процесі обговорення підсумкового результату [1, с. 3–4].

Висновки. Психолого-педагогічна підтримка студентів у процесі освіти є складним багатофакторним процесом адресного конструювання освітнього

простору майбутнього фахівця та спрямована на актуалізацію механізмів “Я-концепції”, розвиток здібностей індивіда до самопізнання, пошук самого себе та сприяння усвідомленню особистістю своєї індивідуальної творчої суті.

В освітньому просторі педагогічна взаємодія – це соціально зумовлений і особистісно значущий спосіб реалізації міжособистісних контактів учасників, у ході та результаті якого здійснюється усвідомлений, продуктивний саморозвиток особистості. Цілеспрямованість процесу психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів забезпечується на основі реалізації принципів: системності й послідовності; природовідповідності; інтеграції; активності та самостійності; гуманізації; демократизації.

Психолого-педагогічна підтримка особистісного саморозвитку студентів здійснюється через реалізацію в педагогічному процесі ВНЗ комплексу педагогічних умов, що забезпечують дозрівання цих чинників як рушійних сил цього процесу:

- здатності викладача надати психолого-педагогічну підтримку студентам у їх пізнанні самих себе, забезпечення стабільного внутрішнього світу, що стимулює процес професійного становлення;
- включення студентів у багатогранну інтерактивну взаємодію в рамках педагогічного процесу, активізація їх особистісно-професійної самоактуалізації, що сприяє саморозвитку;
- актуалізації особистісних сенсів саморозвитку; спрямованих на розвиток внутрішнього потенціалу студента й віри у власні можливості, що допомагають максимально реалізувати себе в пізнанні, розвитку та зміцненні ціннісних позицій, збагаченню власної “Я-концепції”.

Література

1. Арутюнова Г.З. Психолого-педагогическая поддержка в профессиональном самоопределении учащегося : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.З. Арутюнова. – Якутск, 2001. – 18 с.
2. Воронкова И.В. Опыт построения модели педагогической поддержки в гимназии / И.В. Воронкова // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании : материалы всерос. конф. – М. : Инноватор, 1996. – С. 50–52.
3. Иванова С.П. Психолого-педагогическая поддержка личностного саморазвития студентов в процессе вузовского образования : дис. ... канд. пед. наук / С.П. Иванова. – Якутск, 2009. – 224 с.
4. Колонтаевская Т.В. Педагогическая поддержка личностного саморазвития студентов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Колонтаевская. – Хабаровск, 2002. – 128 с.
5. Митина Г.В. Психолого-педагогическая поддержка личностного становления школьника в социально-воспитательной работе (на материале школы первой ступени) : дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Митина. – Биробиджан, 2000. – 126 с.
6. Рудкова С.Г. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе : дис. ... канд. пед. наук / С.Г. Рудкова. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – 138 с.

ПІДГОТОВКА ДИТИНИ ДО ОПАНУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Мовленнєва підготовка охоплює увесь період перебування дітей у дошкільних навчальних закладах і зумовлена програмами розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови. Правильне писемне мовлення – запорука успішного навчання в цілому й розвитку мовлення зокрема, тому важливо, насамперед, сформувати в дитини активну позицію щодо цієї діяльності.

Роль навчання в засвоєнні дитиною рідної мови підкреслювали Л. Пенєвська, Є. Тихєєва, О. Усова, К. Ушинський та ін.

Визначення основних компонентів підготовки дітей до школи впродовж перебування дитини в дошкільному навчальному закладі окреслено в працях Л. Артемової, З. Борисової, Н. Ветлугіної, Е. Вільчковського, Р. Зініч, В. Логінова, В. Нечаєвої, Г. Петроченко, О. Усової та ін.

Значний внесок у вивчення проблеми підготовки старшого дошкільника до писемного мовлення зробили праці Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, Р. Буре, Р. Жуковської, В. Логінової, В. Нечаєвої та ін.

Окремі аспекти вищезгаданої проблеми висвітлено в працях Е. Ельконіна, Л. Журової, О. Запорожця, Г. Леушиної, Г. Люблінської, Г. Ляміної, Ф. Сохіна та ін.

Мета статті полягає в розкритті закономірностей формування рухових навичок у дітей.

Мовлення – це діяльність спілкування, що виражається через мову. Підготовка дитини до опанування писемного мовлення охоплює всі періоди дошкільного дитинства.

Перш за все, з'ясуємо зміст таких понять, як “підготовка” та “мовленнєва підготовка”.

У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” поняття “підготовка” розглядається як дія за значенням підготувати; запас знань, навичок, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [3, с. 767]. Результатом підготовки є готовність, що трактується в цьому словнику у двох значеннях: “як стан готового і бажання зробити щонебудь” [3, с. 194]. Готовність є важливою умовою успішного виконання будь-якої діяльності. Це зумовлено складністю й багатогранністю навчально-виховного процесу. У визначенні поняття готовності дослідники йдуть різними шляхами: одні акцентують увагу на його структурних складових, інші – на його сутності. У науковій літературі існує декілька підходів до визначення структурних складових готовності: готовність як сукупність знань, умінь, навичок (Н. Кузьміна, Л. Кондрашова, В. Моляко, В. Слассьонін, О. Щербаков); готовність як функціональний стан (Н. Букіна, Ф. Генів, А. Ковальов, Л. Лавров, М. Левітов, А. Ліненко); готовність як складне особистісне утворення (М. Дяченко, Ю. Гільбух, Л. Кандибович); готовність як синтез властивостей особистості (В. Крутецький). Отже, зазначений термін збагачує поняття “підготовка”.

Поняття “мовленнєва підготовка” в “Лінгвістичному енциклопедичному словнику” трактується таким чином:

1) загальномовленнєва підготовка – розвиток навичок усного мовлення, навичок використання одиниць мови для мислення, спілкування;

2) спеціальна мовна (мовленнєва) підготовка – пропедевтика вивчення мови, початкове усвідомлення її знакової системи, формування основ спеціальних умінь у галузі читання, письма, аналіз мовних явищ [6].

Читання є складною аналітико-синтетичною діяльністю. За визначенням Д. Ельконіна, читання є відтворенням звукової форми слова на основі його графічного позначення.

Сучасна дослідниця І. Карабаєва зазначає, що являє собою читання та письмо в дошкільлі. На її думку, читання дошкільняти – це вміння сприймати, озвучувати й розуміти тексти, написані друкованими літерами. Письмо дошкільняти – це перехід від ігрового відтворення форм до використання графічних знаків (букв) як елементів мови. Вона звертає увагу на те, що читання та письмо мають велике значення в психічному розвитку дитини, оскільки перед нею розкривають нові форми спілкування з оточенням. Також автор зазначає, що формування психологічних передумов до оволодіння старшими дошкільниками писемною мовою розпочинається з ознайомлення з літерою. Літера – один з початкових знаків грамоти, писемності, з літер будуються склади, слова. Це комплексний подразник, який включає форму, величину, просторове відношення знака чи його елемента, кількість подібних елементів. Основа подразника – звук. Зі звуками мови (фонемами) діти ознайомлюються на попередніх етапах навчання. Літери – знаки для писемного позначення звуків мови [4].

А. Богуш розглядає поняття “мовленнєва підготовка” як “оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій дійсності, формування її усвідомлення” [1].

Проблеми розвитку писемної мови в дітей здавна привертала увагу психологів і педагогів. Так, відомий психолог Д. Ельконін зазначав, що в дошкільному віці перебудова рухів і дій дитини полягає в тому, що вони починають практично виконуватися, контролюватись і регулюватись самою дитиною на основі уявлення про майбутню дію та умови її здійснення.

Для опанування писемного мовлення, як зазначає сучасна дослідниця І. Карабаєва, у дітей старшого дошкільного віку слід сформувати: інтерес до друкованого слова та розуміння старшим дошкільником його значення; цілісне сприймання на слух друкованого тексту, розуміння його змісту та емоційне ставлення до подій, про які йдеться; вміння виділяти з мовного потоку речення, у реченнях розрізняти слова, у словах – склади та звуки [4].

Зазначимо, що впродовж дошкільного віку зростає роль слова у формуванні рухових навичок. Це підвищує ефективність рухового навчання, навички набувають усвідомленого й узагальненого характеру, легко переносяться в нові умови, знижується кількість помилок, зменшується час, необхідний на засвоєння нових навичок, що сприяє формуванню в дітей старшого дошкільного віку складніших рухових навичок.

В основі оволодіння письмом лежать рухові навички. Фізіологічною основою навичок є вчення І.П. Павлова про утворення тимчасових нервових зв'язків у корі головного мозку. У центральній нервовій системі є два відділи: відділ прямого проведення нервового струму, що забезпечує постійний зв'язок, і відділ, який забезпечує тимчасові зв'язки. Оволодіння руховими навичками, зокрема графічними, і є утворенням тимчасових нервових зв'язків у корі головного мозку дитини. Розвиток рухів і формування рухових навичок залежить як від дозрівання нервово-м'язового апарату дитини, так і від змісту й будови діяльності на певному віковому етапі. За даними фізіології, нервова система та нервово-м'язовий апарат дитини в 6 років уже сформовані, як у дорослої людини. Після 5–6 років у дітей у корі головного мозку, згідно із законом утворення умовних рефлексів, утворюються умовно-рефлекторні функції читання та письма. У психічному розвитку дитини рухи руки мають особливе значення, вони починають розвиватися досить рано. Вже в переддошкільному віці дитина легко маніпулює предметами та іграшками, хоча рука її ще недостатньо рухома, рухи некоординовані, неточні. У дошкільному віці діяльність дитини урізноманітнюється, вдосконалюються рухи руки, пов'язані з використанням інструментів і знарядь праці (ножиці, молоток, пензлик, олівець). Дошкільний вік вважається “специфічною” орієнтовною стадією, під час якої дошкільник ознайомлюється з графічними рухами й формами. Виокремлюють три групи навичок письма:

- 1) технічні – це вміння правильно користуватися письмовим приладдям, координувати рухи руки, дотримуватися гігієнічних правил;
- 2) графічні – це вміння зображати окремі літери та слова (правильний нахил, розмір, розташування літер на лінійці);
- 3) орфографічні – це вміння правильно визначати звуковий і буквенний склад слів [2, с. 695].

Сучасна дослідниця Н. Кравець вважає, що підготовку дитини до письма варто починати саме з формування технічних навичок. Ми погоджуємось з думкою Н. Кравець щодо важливості привчання дитини до таких гігієнічних правил під час письма:

- 1) зошит доцільно розміщувати напроти осі тіла під кутом 60–70 градусів;
- 2) відстань від очей до зошита має бути не менше ніж 30–35 см;
- 3) голову тримати прямо (не нахиляючи в жоден бік);
- 4) руки повинні лежати на поверхні стола (лікть можуть виступати за край стола);
- 5) ліва рука має підтримувати зошит і рухати його вгору в міру заповнення рядків;
- 6) ноги слід зігнути під прямим кутом. Неприпустимо випрямляти їх уперед під столом, загинати під стілець чи сідати на одну з них, бо від цього втрачається точка опори, і дитина лягає грудьми на стіл [5].

Крім цього, дітей необхідно посадити так, щоб стіл і стілець відповідали їхньому зростові. Відстань від грудей дитини до краю стола має дорівнювати ширині долоні, тобто 3–4 см. Джерело світла повинно бути зліва.

Відомий фахівець у галузі дошкільного виховання, зокрема дошкільної лігводидактики, А. Богуш підкреслює, що технічні навички письма мають свою специфіку та свої труднощі. Разом з тим не менш складні й графічні навички. Для сформованості графічної навички в дитини ми маємо утворити в неї асоціації між тим, що вона чує, говорить, та тим, що відтворює (звук, складом, словом). А. Богуш звертає увагу на те, що в оволодінні навичкою письма, як і будь-якою іншою руховою, набувають значення підготовчі вправи, мета яких полягає в підготовці руки дитини до письма, формуванні рухового стереотипу, допомозі дитині позбутися тих труднощів, які виникають на початкових етапах оволодіння навичками письма. Вона наголошує на тому, що корисними вправами для підготовки руки дитини до письма є декоративне малювання фарбами та олівцями на обмеженому просторі. Крім вправ, вона пропонує використовувати опис зорових і слухових диктантів, які допоможуть закріпити рухові навички, сформовані на заняттях, та проводити їх у всіх вікових групах. Для дітей старшого дошкільного віку доцільно вводити спеціальні вправи, покликані підготувати руку до письма: навчити безвідривних рухів, проведення прямих і похилих, ламаних, вертикальних і горизонтальних ліній, орієнтування в зошиті. Значну увагу приділяє дидактичним іграм з дрібним дидактичним матеріалом (паличками, соломинками, кульками, втулками), що сприяють розвитку дрібних м'язів рук [2].

Досліджуючи вищезазначену проблему, Н. Кравець зазначає, що основним методом підготовки дошкільника до письма є гра. Вона пропонує використовувати різноманітні ігри: ігри-вправи, ігри-заняття. Особливого значення надає автодидактичним іграм зі спеціальними об'єктами, якими дитина маніпулює: з мозаїкою, нитками, шнурками, тістом, пластиліном, геометричними фігурами, фігурками казкових персонажів, овочами, фруктами, що сприяє тренуванню пальців рук, розвитку зорової й тактильної пам'яті, сенсорно-перцептивної сфери. Поряд із цим значну увагу приділяє штрихуванню шаблонів, трафаретів. Під час штрихування закріплюються дрібні рухи пальців та кисті рук, розвивається зорово-просторове сприйняття, формується зорова пам'ять тощо [5].

Таким чином, готуючи дитину до письма, варто подбати про розвиток: кисті руки й дрібних м'язів пальців; координації рухів руки, пальців, передпліччя; вміння визначати центр, середину, підпорядковувати рухи руки, очей контролю за свідомістю; просторових уявлень (ліворуч, праворуч, внизу, вгорі, у правому верхньому кутку, у правому нижньому кутку, у лівому верхньому кутку, у лівому нижньому кутку, над і під лінією, між лініями); плавності, точності й ритму рухів; уміння проводити півхвилини безвідривні лінії на окремому аркуші паперу, у зошиті [2].

Висновки. Отже, в основі оволодіння письмом лежить формування “рухової навички”. У процесі письма утворюються зв'язки між елементами мови й рухами, потрібними для їх позначення на письмі. Подальші розвідки в заданому напрямі пов'язані з подальшим дослідженням сутності поняття “писемне мовлення”.

Література

1. Богуш А.М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників / А.М. Богуш // Наука і освіта. – 1998. – № 1–2. – С. 16–20.
2. Богуш А.М. Підготовка руки дитини до письма / А.М. Богуш // Дошкільна лігводидактика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [упорядн. А.М. Богуш]. – К. : Слово, 2005. – С. 694–704.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. гол. ред. В.Г. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
4. Карабаєва І. Я вчуся читати і писати / І. Карабаєва // Дошкільне виховання. – 2000. – № 9. – С. 6–7.
5. Кравець Н. Підготовка руки дитини до письма / Н. Кравець // Дошкільне виховання. – 2003. – № 10. – С. 18–19.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / [ред. В.Н. Ярцева]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – 636 с.

ЗОРОЧКІНА Т.С.

ПІДХОДИ ДО ДІАГНОСТИКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Раннє виявлення, навчання та виховання обдарованих і талановитих дітей, учнів, студентів являє собою нове завдання вдосконалення системи освіти [1, с. 29]. Зокрема, у наш час значна увага приділяється виявленню обдарованості.

Аналіз зарубіжних праць щодо обдарованих дітей свідчить, що в них судження про ступінь обдарованості базуються переважно на тестових методиках вимірювання інтелекту.

Психологічні праці, присвячені вимірюванню дитячого інтелекту, зводяться до того, що завдяки тестовим методикам з'ясовується успішність розв'язання дитиною певних завдань, а потім шляхом співвіднесення рівня досягнень із нормами віку встановлюється величина здібностей. Вважається, що мірою обдарованості є "інтелектуальний коефіцієнт (IQ)": діти є обдарованими, якщо інтелектуальний коефіцієнт IQ дорівнює 130 і більше) [2, с. 135].

Прагнення до інтегративних підходів до дослідження обдарованості було завжди одним з головних. Воно заявлено в нашій країні в унікальних логніюдних експериментах Н. Лейтеса, сформульовано як важливий напрям досліджень В. Шадриковим. Один із таких інтегральних напрямів полягає в тому, щоб зрозуміти природу обдарованості й таланту як загальну передумову розвитку творчої людини [1, с. 33].

Мета статті – розглянути підходи до діагностики обдарованих дітей.

Дослідження в галузі психології творчості становить основу концепції творчої обдарованості А. Матюшкіна [1], як у розумінні природи обдарованості, так і в розв'язанні проблем діагностики й розвитку. Ця концепція дає змогу розкрити обдарованість як передумову становлення й розвитку творчої особистості, здатної не лише до створення нового, а й до самовираження, до саморозкриття.

Ми вважаємо, що наші вчені єдині в думці про доцільність виявлення обдарованих дітей. Суттєво, що надзвичайно рано може заявити про себе не лише спеціальний талант у галузі мистецтва, а й власне розумові здібності. Н. Лейтес визначає загальний фактор обдарованості: від схильності та здібності до розумових зусиль багато в чому залежать можливість здійснення та рівень успішності будь-яких видів діяльності. Однак далеко не в усіх дітей, що привертають до себе увагу тими чи іншими ознаками обдарованості, формується справжній талант, розвиваються соціально значущі здібності. Матеріали дослідження вченого свідчать про те, що діти, які виділялися здібностями та значно випереджали свій вік, хоча й виявляли згодом тенденцію до “вирівнювання”, як правило, зберігають рівень можливостей значно вище від середнього. Вивчення інтелектуальних вундеркіндів молодшого шкільного віку дає можливість виявити роль вікових передумов у становленні загальних здібностей [2, с. 150–153]. Як зазначає Н. Лейтес [2, с. 138], питання про ранні ознаки здібностей недостатньо вивчено. Необхідно виявити умови, що сприяють розвитку інтелекту.

Одні вчені, особливо зарубіжні, недооцінюють зовнішні умови життя й виховання в зміні інтелекту. Інші недооцінюють роль внутрішніх умов – індивідуальні та вікові фактори розвитку здібностей [2, с. 217–218].

Деякі вчені вважають, що неможливо охарактеризувати явище обдарованості лише за тестами, які не можуть дати повну його характеристику й за результатами аналітико-практичних досліджень доходять висновку про необхідність комплексної діагностики цього явища. Зокрема, на думку Н. Лейтеса, більшість тестів, на маючи під собою обґрунтованої бази, мають бути визнані “сліпими спробами”, які не можуть дати науково яскравих результатів [2, с. 234].

Б. Теплов у загальнотеоретичному плані у своєму дослідженні, присвяченому “практичному мисленню”, виступав проти вузького інтелектуалізму в уявленнях про обдарованість [2, с. 234].

Думку Н. Лейтеса та Б. Теплова поділяє С. Олексюк, який своїм дослідженням засвідчує: “високий показник коефіцієнта інтелекту мало говорить про те, чи стане дитина в майбутньому видатним ученим, керівником, художником. Адже аналіз відомих тестових завдань свідчить, що майже всі вони розраховані на активізацію та виявлення лише одного виду розумових процесів – логічного (конвергентного). Для видатних досягнень у практичній сфері треба не лише вміння виявляти закономірності, наслідувати алгоритм, а більшою мірою вміння нестандартно, оригінально мислити, вміння знаходити нові проблеми та незвичні шляхи вирішення цих проблем” [3, с. 6].

Н. Лейтес відстоює свої переконання: “Навіть якби вдалося зрівняти в дітей основні умови розвитку та врахувати вікову специфіку розв’язання завдань, то чи можна було б погодитися з тим, що “одномоментні” випробування можуть дати дійсне знання про потенції особистості? Матеріали спостережень за розвитком здібностей у дітей свідчать проти цього. Використання досить тривалих та всебічних спостережень учений протиставляє

тестовому методу: якщо там важливим є лише результат діяльності, то тут – і сам процес її; якщо в тестах здібностей зазвичай досліджуються окремі функції, то тут є можливість одержання цілісної, всебічної характеристики; якщо там фіксуються досягнення лише в певний момент, то тут з'ясовується й хід розвитку”. І далі: “Якщо ж “сліпі спроби” поступляться місцем методикам науково обґрунтованим, спостереженню в природних умовах, то короткі “спроби” зможуть слугувати загальній справі, доповнюючи одна одну” [2, с. 235–236]. На основі проведених обстежень дітей у початковій і середній школі виявлено, що оцінка творчих проявів – завдання, яке не може розв’язуватися лише за допомогою тестів на обдарованість.

Такі результати дослідження підтримує М. Ярмаченко. Він зазначає: “Ознак обдарованості не можна виявити лише на основі тестів. Їх установлюють і визначають лише в процесі навчання та виховання, в ході виконання дитиною певної змістової діяльності”. Вчений зазначає, що виявленню й розвитку обдарованості в дітей сприяють спеціальні школи (музичні, образотворчого мистецтва, з математичним чи іншими ухилами), різноманітні гуртки і студії, олімпіади, конкурси тощо [4, с. 344].

Як зауважує І. Волощук, для отримання об’єктивних даних щодо розумових здібностей особистості потрібно об’єднати дані діагностики її інтелектуальних і творчих здібностей. У зв’язку із цим з’являються численні тести креативності, які будуються на виявленні в людини зовнішніх проявів її творчих здібностей (гнучкість та оригінальність мислення тощо).

Помітне місце серед існуючих тестів креативності посідають тести Е. Торренса і його погляди на природу творчих здібностей як основу їх діагностики. Е. Торренс, зокрема, підкреслював, що заслуговує на увагу процес творчого мислення, а не його продукти [5, с. 111].

Дослідження Дж. Рензулі також значно вплинуло на розробку програм виявлення та навчання обдарованих не лише у США, а й у багатьох інших країнах [6].

Н. Роджерс порівнює творчість із джерелом, що плескочеться, адже вона породжується не лише інтелектом, а всім нашим організмом. Це частина нашого тіла, нашого розуму, емоцій, духу [7, с. 165]. Ці слова перегукуються з дослідженням І. Волощука, який наголошує на тому, що при розробці методики діагностики інтелектуально-творчої обдарованості потрібно виходити з того, що творча діяльність, отриманий індивідуумом творчий продукт є акумулятором усіх його психічних сил. Враховуючи той факт, що традиційні тестові методики зорієнтовані на фрагментарні ситуаційні завдання (що є суттєвим їхнім недоліком), потрібно діагностику спрямувати не на вимірювання окремих проявів (характеристик) мислення, пам’яті тощо, а на інтелект у цілому. З іншого боку, при розробці діагностичних методик потрібно врахувати мотиваційний і вольовий фактори. Щоб забезпечити належну мотивацію випробовуваного, йому, щонайменше, потрібно запропонувати чималий перелік проблемних ситуацій на вибір для творчого розв’язання. Діагностика вольових зусиль, які виявляв випробований у процесі розв’язання проблемної ситуації, має бути індика-

тором його мотивації, і в кінцевому випадку потрібно оперувати величиною рівня інтелекту, співвідносного одиниці вольового зусилля.

У загальному випадку інтелектуальні здібності людини виявляються в здатності побачити проблему, сформулювати її і розв'язати [5, с. 113–114].

Дж. Гілфорд [8] за критерій інтелектуальної обдарованості взяв швидкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення та уяву.

Дослідження О. Кульчицької засвідчують, що застосування тестів, які діагностують рівень творчості, – це одна з найскладніших процедур, бо і саме поняття творчості, і його критерії досить не визначені. На практиці частіше за все використовується характеристика творчості, заснована на дослідженнях Дж. Гілфорда і Е. Торренса. Ця характеристика розкриває такі особливості розумових процесів, що забезпечують творчість, як побіжність (легкість), гнучкість, точність, оригінальність, а також уява. Щодо дошкільників і молодших школярів тестом передбачено виконання таких завдань, як: завершення початої картинки, використання паралельних ліній або кіл для складання зображень, танграми тощо. Тестування включає також оцінювання вміння дитини ставити інформативні питання, встановлювати можливі причини та наслідки стосовно ситуацій, зображених на серії картинок, пропонувати оригінальні способи застосування звичайних предметів, задавати нестандартні запитання з приводу добре знайомих предметів тощо. На думку деяких психологів, тести можна використовувати як додаткові методи дослідження, а домінуючу роль у вивченні психіки дитини, а тим більше творчості, повинен відігравати метод спостережень, а також метод вивчення продуктів діяльності. Багато дослідників вважає, що тестові методики дуже жорсткі, не завжди дають можливість оцінити динаміку творчості, не завжди виявляють такі приховані резерви психіки, як творчість [9, с. 42].

Як показали дослідження Ю. Гільбух, О. Гарнець, С. Коробко, використання IQ-тестів не може з достатньою повнотою й точністю відобразити творчу індивідуальність дитини, бо вони побудовані на вікових (середньостатистичних) нормах виконання тих розумових дій, якими, хоч і в різному віці, оволодіває більшість дітей. Специфічні для обдарованої дитини інтелектуальні вміння й навички в цих тестах не представлені. Інформація, одержана при тестуванні, виявляється значною мірою однобічною, оскільки відображає темп засвоєння лише звичайного, “загальнодоступного” фонду інтелектуальних умінь та навичок [10, с. 154].

Як зауважує Ю. Бабаєва, принципове значення має розробка методів виявлення “прихованої” обдарованості. Щоб зняти психологічні перепони, що заважають прояву обдарованості, можна використовувати різні групові методи: методи групової психокорекції та психотерапії, розвивальні психологічні тренінги (в основному для розвитку високого потенціалу дитини). При цьому виявляються не лише психологічні фактори, які можуть позитивно впливати на процес подолання перепон [11, с. 158–160]. Показники, одержані під час проведення такого тренінгу, суттєво розходяться з результатами тестування. Дослідниця доходить такого висновку: “У багатьох

випадках причини, що заважають прояву обдарованості під час тестування, приховані в особливостях різних відносин, які приводять до зниженої самооцінки обдарованої дитини, невпевненості у своїх силах, підвищеної залежності від думки оточення, яскраво вираженої тривожності” [11, с. 166].

О. Кульчицька підкреслює: результати тестування кожної дитини – це ніякий не вирок і не остаточний прогноз; все надалі залежатиме від того, наскільки педагогічно грамотно з конкретною дитиною працюватимуть в сім’ї та школі [9, с. 44]. Значну увагу дослідниця приділяє застосуванню біографічного методу при виявленні обдарованих. За її даними, названий метод “передбачає ретельне вивчення біографічних даних людини, у нашому випадку – людини талановитої” [12, с. 5]. На думку О. Кульчицької, що стосується діагностики обдарованості, то на сучасному етапі існує два підходи: перший заснований на системі єдиної оцінки (різні інтелектуальні тести, за допомогою яких визначається рівень інтелектуального розвитку дитини), другий – на системі комплексної оцінки (включає багато оцінних процедур, у тому числі групове тестування, рекомендації вчителів, дані батьків, біографічний метод) [12, с. 3]. І справді, ранні ознаки здібностей не можуть залишати байдужими батьків, педагогів, громадськість, адже “вони можуть вказувати на народження справжнього таланту” [2, с. 134].

Висновки. Аналіз матеріалів досліджень вітчизняних і зарубіжних учених щодо творчих людей дав можливість зробити висновок, що показники IQ, як і успішність, ерудиція, не мають прогностичної сили, що неабияку роль у цьому відіграють біографічні дані: види занять, що переважали в дитинстві; незалежність суджень; упевненість у собі; схильність до знаходження порядку в безпорядку.

Отже, виявлення обдарованих дітей вимагає комплексного підходу: всебічні спостереження, у тому числі лонгітюдні, і їх психологічний аналіз; облік біографічних даних; проведення тестів; використання можливостей діагностики здібностей у молодших школярів на комп’ютері. При цьому треба враховувати, що навчання й виховання – рухомі сили психічного розвитку.

При виявленні та врахуванні рівня обдарованості нам імпонує думка Н. Лейтеса про те, що розвиток розумових сил відбувається немовби по спіралі – від одного рівня й переваги одних передумов здібностей до нового, більш високого рівня з іншими передумовами здібностей [2, с. 244].

Література

1. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
2. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 280 с.
3. Олексюк С.В. Освітня програма “Обдарована дитина” приватної школи “Європейський колегіум” / С.В. Олексюк // Обдарована дитина. – 2008. – № 5. – С. 4–13.
4. Педагогічний словник / [за ред. М.Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

5. Волощук І.С. Педагогічні основи розвитку творчих здібностей молодших школярів в умовах сільської загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / І.С. Волощук. – К., 1998. – 551 с.
6. Renzulli J. The Enrichment triad model: A Guide for developing defensible programs for the gifted and talented / J. Renzulli. – Mansfield center, CT : Creative Learning press, 1977. – P. 18.
7. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопр. психол. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
8. Guilford J.P. Creativity: Yesterday, today, and tomorrow / J.P. Guilford // Journal of Creative Behavior. – 1967. – Vol 1. – P. 3–14.
9. Кульчицька О.І. Методика діагностики інтелектуальної обдарованості / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 42–44.
10. Гильбух Ю.З. Феномен умственной одаренности / Ю.З. Гильбух, О.Н. Гарнец, С.Л. Коробко // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 147–155.
11. Психология одаренности детей и подростков / [Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др. ; под ред. Н.С. Лейтеса]. – М. : Академия, 1996. – С. 407.
12. Кульчицька О.І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2004. – № 8. – С. 2–9.

КНЯЗЄВА С.В.

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРАВОЗНАВСТВА

Реформування системи вищої професійної освіти, а саме вдосконалення процесу навчання правознавців, передбачає підготовку висококваліфікованих юридичних кадрів, які б змогли швидко та адекватно вирішувати професійні завдання, були здатними до активної творчої участі в правовому житті держави, володіли політичною, правовою та мовною культурою. Мовлення людини – це перший показник, який свідчить про її освіченість, начитаність, ерудицію та рівень сформованості загальнофахових комунікативних умінь. Відіграючи роль центральної фігури у вирішенні правових питань, майбутній правознавець повинен гідно виконувати комунікативну функцію.

Проблема дослідження професійно-комунікативної компетентності була предметом теоретичного та практичного аналізу багатьох науковців. Цілісне осмислення концепцій формування професійно-комунікативної компетентності базується на дослідженнях педагогів, психологів, соціологів, філософів, які вивчали різні аспекти цієї проблеми.

Проблемам дослідження професійно-комунікативної компетентності присвячено багато наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців: В. Беспалько, Д. Годлевської, А. Дубакова, Ю. Ємельянова, К. Ларсона, С. Петрушина, Дж. Равена, А. Холідея та ін.

За результатами аналізу наукових досліджень виявлено, що феномену професійно-комунікативної компетентності, її функціям та компонен-

там приділялася достатня увага. Проте сама структура професійно-комунікативної компетентності ще не була предметом дослідження вітчизняних науковців.

Мета статті – проаналізувати різноманітні підходи до визначення структурних компонентів професійно-комунікативної компетентності та розробити власну структуру .

За результатами аналізу наукових досліджень педагогів та психологів (Т. Андрєєвої, В. М'ясищєва, Б. Паригіна, І. Плужника, І. Розина та інших), існують різні підходи до визначення структурних компонентів комунікативної компетентності.

На основі вивчення праць деяких психологів та педагогів можна зробити висновок, що професійно-комунікативна компетентність постає як багатогранний і структурний феномен, який, у свою чергу, складається з умінь, знань, навичок, цінностей та мотивів, саме із цих причин, на наш погляд, з'являються різноманітні підходи до визначення структурних компонентів професійно-комунікативної компетентності.

У своєму дослідженні, присвяченому педагогічним умовам формування комунікативної компетентності, Є. Прозорова залучає тільки два компоненти до структури комунікативної компетентності. До першого компонента дослідниця відносить комунікативні цінності, орієнтацію та специфіку мотивації комуніканта, його потребу в спілкуванні. Другий компонент визначає прояви комунікативної компетентності безпосередньо в спілкуванні, комунікативній поведінці та містить дві складові, а саме: дії під час акту комунікації (уміння та навички спілкування) і знання про спілкування [5, с. 193–195].

Досліджуючи структуру комунікативної компетентності редактора, вітчизняний науковець О. Жирун доходить висновку, що комунікативна компетентність має ієрархічну та складну структуру. По-перше, науковець виділяє два компоненти.

Перший компонент – *інструментальний* – це вміння й навички спілкування, серед яких є інформаційно-поведінкові, особистісно-перцептивні та ситуаційно-рефлексивні вміння, а також знання про закономірності спілкування, про свої комунікативні властивості та комунікативні властивості інших.

Другий компонент – *мотиваційно-ціннісний* – містить комунікативні цінності, настанови. У свою чергу, інструментальна складова розподіляється на професійну, психологічну, комунікативну та риторичну складові.

Зміст професійного компонента охоплює знання особливостей професійно спрямованої редакційної діяльності, а також систему знань про сутність, структуру, функції й особливості спілкування в цілому та професійного зокрема.

Зміст психологічного компонента містить гуманістичну настанову на спілкування, готовність вступати в діалогічні відносини, розвинуті емпатію та рефлексію, адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани, а також орієнтування в особливостях особистості автора в умовах редакційної діяльності.

Конативний компонент охоплює загальні та специфічні комунікативні вміння, які дають змогу успішно налагоджувати контакт зі співрозмовником, адекватно пізнавати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним, застосувати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях; культуру мовлення; експресивні вміння, які забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; перцептивно-рефлексивні вміння, які забезпечують можливість проникнення у внутрішній світ партнера по спілкуванню та розуміння самого себе; домінуюче застосування організуючих впливів у взаємодії з людьми (порівняно з оцінками й особливо дисциплінуючими).

Зміст риторичного компонента, який належить до галузі психолінгвістики, містить професійне володіння мовою, яке передбачає успішну взаємодію редактора з автором [2, с. 9–10].

Традиційним вважається структурування комунікативної компетентності з трьох компонентів.

Структуру комунікативної компетентності досить чітко та змістовно проаналізовано в працях російського психолога С. Петрушина. Він розглядає комунікативну компетентність як інтегративне утворення та вважає, що до складу зазначеної компетентності входять пізнавальний, поведінковий та емоційний компоненти. Науковець включає до складу когнітивного (пізнавального) компонента орієнтованість, психологічні знання та перцептивні здібності фахівця. Також сюди входить самопізнання особистості та пізнання партнерів по спілкуванню. Зміст поведінкового компонента комунікативної компетентності, на думку С. Петрушина, охоплює вміння ефективно використовувати різні засоби вербального та невербального спілкування. Щодо змісту емоційного компонента, то науковець наголошує на важливості досвіду різноманітного спілкування, позитивному ставленні та налаштуванні на партнера по спілкуванню [4, с. 89–111].

Розглядаючи комунікативну компетентність менеджерів та аналізуючи особливості їх спілкування, вітчизняний науковець В. Черевко вносить до структури комунікативної компетентності такі компоненти:

- когнітивний (теоретичні знання з психології спілкування; адекватна орієнтація менеджера в собі, у партнерові, у ситуації професійного спілкування, у конкретних професійно-комунікативних цілях);
- емоційно-оцінний (мотиви вибору професії менеджера, інтерес до обраної професії, прийняття себе та інших, комунікативні установки на участь у тренінгах, роботу з комунікативного самовдосконалення), поведінковий (володіння технікою спілкування (вербальні та невербальні засоби));
- перцептивні вміння, володіння прийомами атракції та фасцинації, уміння конструктивного розв'язування конфліктів, діалогічний стиль взаємодії в комунікативних професійних ситуаціях, ситуативна адаптивність у професійно значущих ситуаціях [6, с. 11].

Запропонована російською дослідницею І. Куламіхіною структурно-функціональна модель містить такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, який визначає потребу студентів торгово-економічного ВНЗ у

розширенні професійних контактів та толерантного ставлення до партнерів; когнітивний компонент визначає сукупність мовленнєвої, міжкультурної та соціальної компетенцій, які допомагають виробити стратегію позитивної взаємодії; операційний компонент, який характеризується наявністю вмінь самоуправління своєю діяльністю, спілкуванням та комунікативно-рефлексивних умінь [4, с. 4].

Порівнюючи та аналізуючи зміст структурних компонентів професійної та комунікативної компетентності у своєму дослідженні, С. Вишневська виділяє такі структурні компоненти професійної комунікативної компетентності юриста: інформаційно-комунікативний, афективно-комунікативний та регуляційно-комунікативний. Має місце факт розбалансованості між назвою структурних компонентів професійної комунікативної компетентності та переліком здібностей і вмінь, що автор відносить до відповідних структурних елементів. Позитивним надбанням цієї праці варто вважати змістову модель професійної комунікативної компетентності, яку дослідниця подає у вигляді схеми [1, с. 10–11].

Результати аналізу наукових досліджень дають змогу зробити висновок, що існує декілька різних підходів до обґрунтування професійно-комунікативної компетентності фахівця та наявна різниця в складових компонентах, які науковці включають до її структури. Спираючись на цілісний особистісно орієнтований та методологічний підходи, треба констатувати, що структура професійно-комунікативної компетентності повинна бути адекватною психологічній структурі особистості.

На наш погляд, до структури професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця з правознавства мають бути залучені такі складові: духовно-моральна, ціннісно-мотиваційна, когнітивно-професійна, афективно-регулятивна, соціально-перцептивна.

Спираючись на рисунок, у структурі професійно-комунікативної компетентності фахівця з правознавства, ми виділили п'ять компонентів:

– *духовно-моральна* складова полягає в здатності до вирішення професійно-колективних завдань з урахування визнання абсолютної цінності кожної людини, пріоритету її прав на повноцінну реалізацію своїх здібностей та інтересів;

– *ціннісно-мотиваційний* компонент полягає в спрямованості особистості студента на гуманістичне спілкування в юридичній сфері; усвідомленість потреби в здійсненні комунікативного акту, до комунікативного самовдосконалення з урахуванням етичних, моральних і правових цінностей;

– *когнітивно-професійний* компонент передбачає знання стилів, структури, функцій професійного спілкування; наявність інтелектуальних здібностей, які притаманні професійної діяльності; формування загальнокультурних знань; знання правил і норм мови; вміння оперувати спеціальною лексикою; вміння будувати текст з урахуванням спеціального стилю та жанру; знання вербальної й невербальної комунікації; теоретичні та практичні знання з психології;

– до складу *афективно-регулятивного* компонента слід віднести емоційні здібності майбутнього фахівця, а саме: гуманність, чесність, відповідальність, принциповість, організованість, лідерські якості, які виявляються в здатності встановлювати та підтримувати емоційний контакт з опонентом, здатність до самоаналізу й корегування дій;

– *соціально-перцептивний* компонент охоплює вміння, що виявляються в здатності людини відокремлювати контекст зустрічі, відчувати настрій опонента за його вербальними та невербальними сигналами, враховуючи всі психологічні сигнали співрозмовника під час комунікативного акту, а саме: розуміння зовнішнього вигляду та дій опонента. Соціально-перцептивні навички виявляються в доречному встановленні контакту з прогнозуванням подальшого напрямку спілкування.



Рис. Структура професійно-комунікативної компетентності фахівця з правознавства

Висновки. Таким чином, на основі аналізу наукової та методичної літератури, де науковцями запропоновані різноманітні структури професійно-комунікативної компетентності, ми робимо висновок: структура професійно-комунікативної компетентності повинна бути адекватною психологічній структурі особистості; жодний з авторів не проектує відповідну структуру на основі поєднання особистісно орієнтованого та цілісно-методологічних підходів; структура професійно-комунікативної компетентності – це досить складне явище, яке поділяється на структурні елементи залежно від конкретних завдань, що поставлені в дослідженнях, та містить п'ять складових.

Література

1. Вишневская С.Л. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности юриста в системе высшего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Л. Вишневская. – Ижевск, 2006. – С. 18.
2. Жирун О.А. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності у майбутніх редакторів у взаємодії з авторами : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.А. Жирун. – К., 2006. – С. 20.
3. Куламихина И.В. Педагогическое управление развитием коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе торгово-экономического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.В. Куламихина. – Омск, 2007. – С. 13.
4. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек) / С.В. Петрушин. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – С. 256.
5. Прозорова Е.В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности / Е.В. Прозорова // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 191–202.
6. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності менеджера у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.П. Черевко. – К., 2001. – С. 27.

КУЛЬЧИЦЬКА Я.

ШЛЯХИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У КАНАДІ

Проблема навчання обдарованих дітей є однією з найактуальніших проблем сучасної освіти. Це пов'язано з багатьма різноманітними факторами. Одним з таких факторів є невирішене питання стосовно того, яка з освітніх систем є найсприятливішою для навчання талановитих учнів. Одним з підходів до вирішення цієї проблеми є те, що до обдарованої особистості необхідно застосовувати індивідуальний підхід у навчанні, спираючись на її потреби, психологічні та фізіологічні особливості, а також беручи до уваги тип обдарованості тієї чи іншої дитини, оскільки адекватний вибір системи навчання сприяє повноцінному розвитку обдарованої особистості.

У 1988 р. О.М. Матюшкін зазначав, що сучасне навчання орієнтовано на середнього учня, і держава витрачає багато коштів на створення та реалізацію програм для дітей, які мають труднощі в навчанні, які потребують особливої уваги, але не приділяє достатньої уваги обдарованим дітям. Звісно, з того часу багато що змінилося, зроблено багато, але, на нашу думку, недостатньо для того, щоб сказати, що проблема навчання обдарованих учнів повністю вирішена. Ще триває процес пошуку ідеальної моделі навчання обдарованої особистості. Розвиток науково-педагогічних досліджень у цьому руслі дасть змогу більш успішно вирішувати проблему розвитку обдарованих і талановитих учнів. Сьогодні у світі простежується те-

нденція зростання уваги до індивідуальної освіти дітей, до створення сприятливих умов для навчання обдарованої молоді. Це пов'язано з тим, що на рубежі ХХ–ХХІ ст. окреслилися принципово нові риси світової цивілізації, пов'язані з особливостями функціонування постіндустріальних суспільств, інформаційних технологій, процесів глобалізації, що дає підстави стверджувати про формування нової цивілізації – неосферно-космічної. Найбільшого успіху досягатимуть держави, які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва. Тому проблема обдарованості, творчості, інтелекту виходить на передній план у державній політиці; визнається необхідність пошуку, навчання й виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист талантів.

У нашій статті ми намагаємося з'ясувати, яка освітня система, які методи навчання є найсприятливішими для обдарованої дитини. На нашу думку, індивідуальний підхід до навчання кожної окремої обдарованої дитини та адекватний вибір системи навчання є найбільш ефективними.

Мета статті – розкрити проблему індивідуалізації навчання обдарованих дітей та проаналізувати різні освітні системи їх навчання в Канаді.

На сьогодні існує дуже багато різних систем навчання, які реалізують індивідуальний підхід до кожного учня. Так, у Канаді популярними є домашня освіта, дистанційна освіта, екстернат, а також нова освітня система – Unschooling (розшколювання). Ми коротко зупинимось на кожній із цих систем окремо.

При навчанні екстерном дитина не відвідує школу щодня, а лише отримує завдання, консультиється з викладачами і здає контрольні роботи, складає заліки, а у випускних класах (9 і 11) – державні випускні экзамени. Наведемо ще декілька принципів процесу навчання екстерном:

- класно-урочна система замінена консультаційно-атестаційною;
- строки навчання скорочені або подовжені;
- до програми навчання включені базові загальноосвітні навчальні предмети;
- у процесі навчання учні працюють з текстами підручників, посібників та додаткової літератури, спираючись на індивідуальний план, методичні вказівки.

Термін “unschooling” ввів у обіг у 1970-х рр. педагог Дж. Холт, який здобув визнання як “батько” unschooling. У деяких дослідженнях “unschooling” вважається різновидом домашньої освіти, і хоча остання стала предметом широкого громадського обговорення, засоби масової інформації мало уваги приділяють unschooling. Його популяризації перешкоджають критики, схильні розглядати таку систему освіти як ту, що надто радикально відрізняється від традиційних методів і систем навчання. Вони вважають, що діти будуть позбавлені соціальних навичок, структури й мотивації своїх колег, особливо на ринку праці. Unschooling відрізняється від звичайної шкільної освіти головним чином тим, що стандартні навчальні програми та звичайні методи відбору, а також інші особливості традиційного навчання йдуть у розріз із завданням забезпечення максимальної осві-

ти кожної окремо взятої дитини. Основною передумовою unschooling є те, що дітям притаманна вроджена властивість навчатися. Із цього судження можна зробити висновок, що навчання дітей у системі освіти, де “один розмір підходить усім”, неефективно використовує час дітей. Традиційні методи навчання вимагають, щоб кожна дитина отримувала знання за визначеною програмою, у визначені терміни, у визначений час, незалежно від індивідуальних потреб, інтересів, цілей або знань, отриманих самотійно. Вікові психологи, які підтримують unschooling, відзначають, що діти готові вчитися в різному віці. Подібно до того, як деякі діти починають ходити у віці від восьми до п’ятнадцяти місяців, розмовляти ще в більшому віковому діапазоні, і це є в межах норми, також діти готові читати, наприклад, у різному віці (від двох до семи років). Оскільки традиційна освіта вимагає, щоб усі діти починали читати, писати й рахувати в один і той самий час, прихильники unschooling вважають, що деякі діти, які не вписуються у визначені вікові рамки, не можуть без шкоди для свого розвитку навчатися за такою системою. Система навчання unschooling є різновидом домашньої освіти, але з тією відмінністю, що дитина, яка навчається unschooling, самотійно керує власною освітою, обираючи структуру, напрям, обсяг отримуваних знань, а також викладачів. Критерієм оцінювання знань є тест, який складається після закінчення курсу середньої освіти. На перший погляд, така система освіти може здатися несерйозною і невідповідальною, тому що попередні покоління, ми й наші діти звикли до тотального контролю за процесом навчання з боку викладачів, батьків та держави загалом, але за результати несе відповідальність лише сама людина.

Навчання вдома, або homeschooling (домашня освіта, домашнє навчання), – це навчання дітей у сім’ї, як правило, батьками, іноді й викладачами, але не в офіційній обстановці загальноосвітньої або приватної школи. Хоча до введення законів про обов’язкове відвідування школи освіту здобували переважно в сім’ї. Батьки, обираючи домашню освіту, повинні навести причини та мотиви такого вибору, а саме: віддаленість проживання від школи, тимчасове проживання за кордоном, обраний стиль виховання в сім’ї, надання кращого рівня освіти (за результатами тестування), неможливість дитини навчатися в шкільному середовищі (за станом здоров’я, пришвидшений або сповільнений ритм здобуття освіти тощо), але домашня освіта може бути обрана за умови, якщо батьки дитини можуть забезпечити достатній рівень освіти.

Дистанційна освіта – тип навчання, заснований на освітній взаємодії віддалених один від одного педагогів і учнів, що реалізується за допомогою телекомунікаційних технологій та ресурсів мережі Інтернет. Для дистанційного навчання характерні всі компоненти, які притаманні навчальному процесу системи освіти: смисл, цілі, зміст, організаційні форми, засоби навчання, система контролю й оцінювання результатів.

Висновки. Проаналізовані нами освітні системи для навчання обдарованих дітей є дуже популярними в Канаді (тільки в Онтаріо налічується 20 000 таких учнів), оскільки надає можливість дитині самотійно керува-

ти освітнім процесом з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку та потреб. Сьогодні подібні форми навчання поступово набувають популярності й у інших країнах світу, таких як США, Франція, Росія. Що стосується України, то останнім часом ми широко почали застосовувати систему дистанційної освіти, яка є дуже зручною в період вимушених карантинів та надає можливість дітям навчатися навіть під час канікул. Але, що стосується використання інших систем освіти в нашій країні, то необхідно розширити потік інформації про існуючі системи навчання для того, щоб мати більш чітке уявлення про перспективи використання таких освітніх систем, як *unschooling*, домашня освіта, екстернат.

Література

1. Матюшкин А.М. О создании научно-практической программы по выявлению, обучению и воспитанию одаренных и талантливых детей в СССР / А.М. Матюшкин, Д.А. Сиск // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 88–97.
2. Clark B. Growing up gifted: Developing the potential of gifted at home and at school / B. Clark. – 5th ed. – Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1997.
3. Colangelo N. Handbook of gifted education / N. Colangelo, G. Davis. – 2nd ed. – N. Y. : Allyn and Bacon, 1997.
4. Greer B. Unschooling or homeschooling? [Електронний ресурс] / B. Greer. – Режим доступу: http://www.unschooling.org/fun12_unschooling.htm.
5. Patricia A. Handbook of educational psychology / A. Patricia, H. Winne Philip. – Routledge, 2006. – 1055 с.

КУРИННАЯ А.Ф.

РАБОТА НАД СЛОВОМ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЧЕВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Достижением методической науки последних десятилетий можно считать усиление коммуникативной направленности школьного лингвистического образования. Формированию коммуникативной компетенции учащихся на сегодняшний день посвящено большое количество исследований (Л. Антонова, Е. Архипова, В. Аннушкин, В. Беломорец, М. Баранов, Е. Баринова, Т. Воителева, Е. Голобородько, Л. Давидюк, Н. Демидова, А. Еремеева, В. Капинос, Т. Ладыженская, М. Львов, Л. Мацько, Г. Михайловская, Е. Никитина, М. Пентилюк, Г. Сагач, М. Соловейчик, В. Стативка, Л. Ходякова и др.).

Методика сейчас активно занята поиском ответа на вопросы о том, что значит “свободно владеть языком” и как научить умению извлекать необходимую информацию, заключенную в слове, его семантике и стилистическом компоненте, приобретать общекультурные и специфические знания, “сопряженные с историческими, географическими, национальными, социальными и другими факторами”, благодаря которым можно организовать эффективное общение.

Вопрос важности и значимости работы над словом в формировании коммуникативного потенциала личности рассматривался и рассматривается виднейшими методистами, лингвистами, лингводидактами и психологами в контексте лексического анализа текста (Ф. Буслаев, И. Срезневский, К. Ушинский, А. Пешковский, Л. Щерба, В. Виноградов, Н. Шанский, Л. Максимов, Л. Новиков и др.), восприятия слова в тексте (Л. Выготский, А. Леонтьев, С. Рубинштейн и др.), толкования различных лексических и текстовых понятий (Е. Галкина-Федорук, И. Гальперин, Н. Шанский, А. Калинин, В. Виноградов, Д. Шмелев, А. Реформатский и др.), современных положений методики обучения русскому языку (М. Баранов, Е. Архипова, Т. Ладыженская, Г. Приступа, М. Львова и др.).

В связи с коммуникативностью, текстоцентризмом и словоцентризмом обучения русскому языку актуальным на сегодняшний день является обращение к речеведческим дисциплинам вообще и к урокам риторики в частности, которые, в первую очередь, способствуют выработке у школьников навыков общения и взвешенного, взыскательного отношения к работе над словом, как со стороны учителей, так и со стороны учеников (В. Аннушкин, А. Власенков, А. Горшков, С. Львова, Н. Шанский и др.).

Таким образом, актуальность статьи обусловлена усиливающимся в последнее время интересом к проблемам целостного гуманитарного образования; недостаточной исследованностью вопросов, касающихся организации интегративной словоцентричной работы; отсутствием исследований по развитию лексических умений и навыков при интегративном изучении лексики русского языка.

Цель статьи – наметить пути формирования словоцентричного подхода к выбору методического инструментария при изучении лексической системы русского языка в контексте речеведческих дисциплин.

В. Иваненко в статье “Риторика: теория и практика целесообразной речи”, анализируя напечатанные в последнее время пособия по риторике, подчеркивает их значимость в определении места риторики в образовательном лингвориторическом процессе: “...риторика в современных условиях – это не только наука о красноречии, но и наука о речевой целесообразности, осознанной и корректной, тактичной, учливой повседневной умственной речевой деятельности” [2, с. 59].

Профессор-ритор Г. Сагач, подвижница возрождения школы украинского красноречия, обращая внимание на ныне существующий “дефицит речемыслительной, коммуникативной культуры выпускника” [4, с. 66], настаивает на формировании риторической личности, которая владеет словом, коммуникативной компетентностью, то есть готовностью получать необходимую информацию, убеждать в правоте своих мыслей, влиять на принятие решений, отстаивать свои позиции на основе толерантного отношения к ценностям и интересам других людей [4].

Сегодня следует избрать такой путь развития языкового образования, который обеспечит фундаментальность и настоящую научно-методическую обоснованность формирования креативной личности, которая

овладеет коммуникативными знаниями, умениями и навыками с целью адаптации к новым социально-экономическим, политическим условиям, полностью реализует свой творческий потенциал в условиях конкуренции и нестабильности.

Интегрированные курсы словесности, риторики, красноречия, ораторского искусства, эристики, стилистики и культуры речи, журналистики в школах нового типа и вузах Украины в сочетании с интерактивными формами обучения (деловые, ролевые игры и т. п.) будут способствовать формированию коммуникативной компетенции учащейся молодежи.

И. Ипатова в своём докладе “Нериторические вопросы риторики” на Конгрессе международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы “Русское слово в мировой культуре” (Россия, 2003 г.) говорит о “востребованности конкретных риторических знаний, которые обусловили появление новых частных риторик: деловой риторики, риторики рекламы, риторики массовой информации и др.” [3, с. 44].

Преподавание риторики – ответственное и творческое дело. Ритор-педагог сам должен мастерски владеть словом, быть способным написать, провозгласить, сымпровизировать то, чему он хочет научить своих учеников, отыскать в художественной литературе, публицистике, грамзаписях образцы речей, которые иллюстрируют учебный материал по риторике. Он должен одновременно владеть литературными и актерскими данными, быть широко просвещенным и культурным человеком. Главное в подготовке педагога к занятиям – это стремление к тому, чтобы лекции по риторике были примерами яркой и неординарной ораторской речи.

На подготовительном этапе внедрения риторики в школьную практику учитель знакомит учеников с ритуальными компонентами на основе словоцентричного и текстоцентричного подхода, которые входят в структуру уроков риторики: психолого-речевые разминки, артикуляционные гимнастики, скороговорки, разрешение речемыслительных ситуаций и ситуаций-проб, коммуникативные тренинги; проверка домашних заданий с рецензированием экспертами или саморецензированием; творческая лаборатория учеников и учителя: составление тренингов, речемыслительных ситуаций, мнемонических формулировок, фрагментов сценариев уроков риторики; выездные задания (разрешение речемыслительных ситуаций за пределами школы); подготовка к домашнему заданию: определение уровня домашнего задания, выбор творческой группы для выполнения задания, распределение ролей и обязанностей в творческой группе; яркие мини-выступления учителя и учеников на произвольную тему, конкурсы (“Слово-символ урока”, “Самая удачная фраза урока”, “Лучшая публичная речь урока”, “Лучший эксперт”, “Лучший ведущий спора”, “Мастер слова”, “Мастер импровизации” и др.).

Если говорить о том, что риторизация школьного языкового образования проходит не только в диадах “учитель – ученик”, “ученик – ученик”, а и в диадах “учитель – учитель”, “учитель – родители”, “учитель – администрация”, “родители – администрация”, число которых определяется

числом ритуальных и стихийно возникающих речемышлительных ситуаций образовательного микро- и макросоциума, то следует поднимать вопрос подготовки преподавателя риторики.

Можно ли сказать однозначно о типичном преподавателе риторики, если учитывать специфическую особенность данной дисциплины – быть сквозной, проникая во многие другие дисциплины, не только речеведческие. Риторика несёт в себе весь окружающий мир, который, в первую очередь, помещается в голове человека и через слово аккумулируется в собственной речевой деятельности носителя языка. В каком виде? Скорее всего, этот внутренний мир формируется из информации, полученной наследственным путем; из информации, полученной в процессе рефлексии внутреннего моделирования.

Если оставаться в рамках материализма и не рассматривать сверхчувственный опыт, то монопольным “поставщиком” представлений в мире все же являются органы восприятия. Информация, переданная генетическим путем, тоже ведь была получена предками через органы чувств. А рефлексия и внутреннее моделирование могут получить пищу только от внешних сенсоров. Поэтому одним из фундаментальных свойств информации является принадлежность тому или иному каналу восприятия, которых современные психологи выделили три:

В – визуальный. Образы, картины, видения, движущиеся и статичные.

А – аудиальный. Звуки, шумы.

К – кинестетический. Телесные ощущения: удовольствие, боль, стресс – покой, голод – сытость и т. д.

У человека существует наиболее актуальный для него канал восприятия, так, что он даже информацию вторых сенсорных систем описывает терминами своей предпочтительной системы, которая называется ведущей репрезентативной системой. Можно заявить, что репрезентация – это троп. Однако когда человек говорит “Я чувствую время”, “Я вижу время”, “Я слышу время”, то он, скорее всего, буквально видит, слышит и чувствует в прямом, а не в переносном смысле.

Видеть, слышать, чувствовать и самое главное убеждать других на лингвистическом, паралингвистическом и кинестетическом уровнях общения в правоте своих чувствований – задача современных речеведческих дисциплин. Из этой основной задачи вытекает весь набор средств работы над словом в контексте языкового обучения школьников и подготовки к этому обучению высокопрофессионального педагога.

Творческий процесс учителя речеведческих дисциплин, в том числе риторики, похож на творческий процесс художника слова. Учитель риторики предлагает ученикам ассоциативно представить себя живым или неживым предметом:

Представьте себе, что Вы художник, только вместо красок у Вас слова. Нарисуйте зимнее утро, дождливый день, ночь, рассвет, закат.

Представьте себе, что Вы не просто художник, а художник-портретист. Нарисуйте портрет своего одноклассника так, чтобы он был узнаваем.

Представьте себе, что Вы экскурсовод. Познакомьте нас с достопримечательностями Вашего города.

Представьте себе, что Вы сказочник, о ком или о чём бы Вы написали сказку.

Представьте себе, что Вы знаменитый артист, музыкант, кролик, дерево, небо...

Этот ряд можно продолжить. Ситуацию, в которую попадает данный живой или неживой предмет, придумать несложно. На подготовку учащимся даётся одна-две минуты (отсюда название ролевой игры-разминки – “Экспромт”). Начиная урок или деловую игру с разминки, учитель приводит в движение все механизмы ораторской машины: лингвистические, паралингвистические, кинетические. Разминки могут готовиться учащимися дома.

Так, например, интересна и продуктивна игра-разминка *“Подбери определение к слову...”*.

Учащимся предлагается дома или в классе подобрать как можно больше определений к заданному слову с целью отработки быстроты пользования словарным запасом, не теряя при этом чувства правильности и уместности подобранного слова. Ведь не зря ещё Ф. Прокопович в своём труде *“О поэтическом искусстве...”* подчеркивал: *“Необходимо производить отбор предметов и слов, рассматривая важность каждого в отдельности, чтобы не всякое попавшееся слово заняло место. Слова должны быть обычными, обыденными и не слишком громкими, если речь идёт о чем-то простом... Если же описывается нечто величественное, поразительное, огромное, то следует подыскивать и слова более звучные. Но если речь будет идти о среднем между самым простым и самым высоким, то равным образом и слова нужно подбирать в таком же роде – не очень звучные и возвышенные, но и не низменные или пустые”* [1, с. 13].

Данное утверждение автора подчеркивает специфику указанной игры-разминки. Лексика должна подбираться учеником-оратором с учётом места говорения, времени говорения, темы и идеи говорения, возрастной и социальной разновидности аудитории.

Возможен такой вариант игры-разминки *“Подбери определение к слову...”*.

Учащимся в качестве домашнего задания предлагается подобрать определения к словам *“жизнь”* и *“ум”*.

Воропай М., ученик 9 класса, лицей № 99

Жизнь: активная, бедная, бездомная, беззаботная, безрассудная, беспокойная, беспорядочная, беспутная, бессодержательная, бесцельная, богатая, будничная, бурная, веселая, вечная, внутренняя, вольготная, вольная, гармоничная, гениальная, грешная, двойная, добропорядочная, долгая, духовная, загадочная, испорченная, каторжная, кипучая, короткая, кочевая, личная, нелепая, беспокойная, несуразная, обеспеченная, одинокая, однообразная, омраченная, опасная, отрешенная, повседневная, покорная, политическая, размеренная, разносторонняя, светская, семейная,

скучная, собачья, спокойная, спортивная, счастливая, тайная, творческая, тихая, тревожная, трудная, трудовая, тягостная, тяжелая, угрюмая, удалая, унылая, утонченная, цельная, шумная.

Ум: аналитический, блестящий, блистательный, видный, властный, возбужденный, восторженный, враждебный, встревоженный, выдающийся, гармоничный, гениальный, гибкий, глубокий, деликатный, дерзкий, диктаторский, доверчивый, дотошный, загадочный, замечательный, заносчивый, изобретательный, изысканный, изящный, инфантильный, исключительный, каверзный, капризный, кроткий, ленивый, логический, напряженный, невежественный, недюжинный, незаурядный, одаренный, осторожный, острый, отвлеченный, педантичный, поразительный, последовательный, причудливый, пронизательный, пугливый, пытливый, разносторонний, резвый, робкий, светлый, схоластический, тонкий, торжествующий, трусливый, утонченный, холодный, чуткий, щедрый, энергичный, яркий.

Данный лексический материал зачитывается, анализируется на предмет речемыслительной ситуации (речемыслительная ситуация придумывается или учеником, или учителем).

Примечательна своим психологизмом игра-разминка “Ассоциация”.

Школьники ассоциативно представляют себе цвет (голубой, зеленый, черный, алый), словосочетание (горные вершины, чистая струя, кислый лимон), цветок (роза, сирень, лютики, лилия, мак), запах (талой воды, костра, парного молока, морской волны).

Примеры игры-разминки “Ассоциация”.

Симонова М., ученица 8 класса, школа искусств № 9

Запах морозного утра: “Раннее зимнее утро. В воздухе чувствуется мягкий прохладный ветерок. Он веет чистым, свежим, необыкновенным запахом. Вокруг царит тишина и спокойствие. Еще мгновение – и моё лицо и руки начинают ощущать легкое пощипывание. Постепенно это ощущение переходит в ощущение холода. Ветер становится сильнее. И кажущаяся умиротворенность начинает исчезать, остаётся неизменным ощущение чистоты и свежести в воздухе”.

Головкин В., ученик 8 класса, школа искусств № 9

Запах распускающейся почки: “Вновь пришла весна. Вновь рождается и просыпается природа. Это так замечательно! Вот почка. Я вижу и чувствую её... Маленькая, липкая, зелененькая, пахнущая весной. Запах неповторим. А все же чем пахнет?! Счастьем, радостью, пробуждением, свежестью и, конечно же, любовью”.

Нёрба Т., ученица 8 класса, школа искусств № 9

Запах моря: “Освежающий, влажный запах, дающий живительную энергию, восстанавливающий силы организма. Запах чуть солёный, отдающий немного йодом. Ощущается мощь, непоколебимая сила, возникает чувство уверенности в себе, вечности и мудрости жизни”.

Скорина Н., ученица 8 класса, школа искусств № 9

Запах моря: “Снова ветер. Снова я у моря. Снова этот необыкновенный звук прибоя. Все вокруг в сумраке. Ветер приятно теребит мои во-

лосы. Солёные брызги моря... Этот необыкновенный запах свежести... Этот манящий звук прибоя... Всплеск волны... Белая игристая пена... Снова подходит, ударяясь о камень и рассыпаясь серебристыми капельками, волна, которая ещё совсем недавно составляла то большое единое целое, что называется морем”.

Сиянова Л., ученица 8 класса, школа искусств № 9

Запах дождя: “Дождь. Всё покрылось серой сеткой. От нагретой солнцем земли поднялся пар. Повеяло чем-то влажным, свежим, слегка горьким. На мокрых тротуарах выросли разноцветные грибы, которые быстро, суеются, менялись друг с другом местами. Зеленая трава покрылась мелкими капельками, словно изумрудинками. Я подумала: “Как хорошо и красиво, как приятно пахнет, пахнет дождём”.

Разумная Т., ученица 8 класса, школа искусств № 9

Запах опавшей листвы: “Ранняя осень. Прохладный дождик. Подсохший поредевший сад. Именно тут пахнет опавшими листьями. Запах удивительный, который не перепутаешь с другим: прелость, аромат жухлой листвы, осенняя сырость, но всё это приятно”.

Данная игра-разминка развивает эмоционально-речевое воображение, учит использовать отработанную лексику для передачи ощущений: слуховых и зрительных. Для подготовки и проведения разминки потребуется не более семи минут.

Уместно использовать после изучения темы “Исполнительское мастерство” на уроке риторики ролевые разминки, построенные на пантомимических рассказах “На рыбалке”, “Зверьё моё”, “Моя любимая манная каша”, “Утренняя прогулка”, “Музыкант”, “Писатель”. Сюжет рассказов или готовится учеником, или задаётся учителем. Интересны пантомимические рассказы по лингвистическим сказкам Людмилы Петрушевской. Для игры необходимо или 2–3 ученика или весь класс, но обязателен чтец текста, остальные участники будут носителями пантомимического рассказа. Чтец читает текст, участники его показывают при помощи невербальных средств: мимики и жестов.

Пример текста для пантомимического рассказа.

Людмила Петрушевская

Пуськи Бятые

Сяпала Калуша с калушатами по напушке. И увазила Бутявку и волит:

– Калушата! Калушаточки! Бутявка!

Калушата присяпали и Бутявку стрямкали. И подудонились.

А Калуша волит:

– Оее! Оее! Бутявка-то некузявая!

Калушата Бутявку вычучели.

Бутявка вздрезнулась, сопритюкнулась и усяпала с напушки.

А Калуша волит калушатам:

– Калушаточки! Не трямайте бутявок, бутявки дюбые и зюмо-зюмо некузявые. От бутявок дудонятся.

А Бутявка волит за напушкой:

*– Калушата подудонились! Калушата подудонились! Зюмо некузья-
вые! Пуськи бятые!*

Разминка на основе текстов Людмилы Петрушевской усложняет данный вид ролевой игры. Учащиеся должны не только прочесть текст, но и понять его содержание, учитывая специфику грамматики русского языка, а затем пантомимически его передать.

Приведенные выше игры-разминки готовят детей к самостоятельному коммуникативному поведению в заданной среде с целью предупреждения психологического дискомфорта, в котором могут оказаться молодые люди, не владеющие стандартизованными формами общения; расширяют и обогащают активный словарный запас, необходимый для содержательного повседневного общения; обобщают и систематизируют сведения по русской грамматике, совершенствуют навыки словарного конструирования: разнообразных словосочетаний, предложений и связных текстов.

Выводы. Внедрение в процесс изучения языка словоцентричного инструментария позволит целеустремленно формировать коммуникативную компетенцию школьников, вооружать их сведениями общеразвивающего характера, поможет ученикам овладеть собой, изучать и развивать в себе процессы речевого самосовершенствования, самоактуализации и самореализации, то есть обеспечит реальную переориентацию на формирование продуктивной коммуникативной, риторической личности; откроет учителям-словесникам широкое пространство для творчества и выявления своего профессионального потенциала.

Литература

1. Вомперский В.П. Стилистическая теория Феофана Прокоповича (К 300-летию со дня рождения) / В.П. Вомперский // Русский язык в школе. – 1981. – № 5. – С. 11–14.

2. Иваненко В.К. Риторика: теория и практика целесообразной речи / В.К. Иваненко // Вісник Запорізького державного університету : збірник наукових статей. Серія: Філологічні науки / [голов. ред. В.В. Савін]. – Запоріжжя : ЗДУ, 2004. – № 4. – С. 59–61.

3. Ипатова И.С. Нериторические вопросы риторики / И.С. Ипатова // Русское слово в мировой культуре. – СПб., 2003. – С. 35–45.

4. Сагач Г.М. Риторична особистість. Як її підготувати у школі нового типу? / Г.М. Сагач // Барви творчості : наук.-метод. зб. – К., 1995. – 256 с.

МАТВЕЙЧУК-ЮДИНА О.В.

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ТА НОРМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Норми, які регулюють суспільні відносини щодо забезпечення належного педагогічного рівня засобів інформатизації навчального процесу, як правило, містяться в нормативно-правових актах Міністерства освіти і на-

уки України, адже саме цей центральний орган виконавчої влади здійснює державне управління у сфері освіти та науки, зокрема, організовує та здійснює педагогічну експертизу засобів навчання.

Спираючись на існуючі засоби інформатизації навчального процесу (ЗІНП), розглянемо норми та вимоги, що стосуються педагогічної експертизи технічних і телекомунікаційних засобів інформатизації навчального процесу. Потрібно зазначити, що наказом Міністерства освіти і науки України від 23 грудня 2004 р. № 973 [1] передбачено можливість надання засобам навчання й навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України. Однак обов'язкове отримання вказаних грифів та свідоцтв МОН України передбачається для технічних та телекомунікаційних засобів інформатизації навчального процесу, що використовуються в навчальних закладах системи загальної середньої освіти [2].

Використання вказаних вище видів ЗІНП у навчальному процесі у вищих навчальних закладах (ВНЗ) не регламентовано й не визначено з умов специфіки напрямів роботи ВНЗ. Потрібно зазначити, що таке використання можливе без проходження педагогічної експертизи згідно з нормами й вимогами МОН України.

Динамічність змін у сучасному соціально-економічному середовищі та стрімкий розвиток системи наукових знань про закономірності розвитку згаданого середовища вимагають оперативного відображення вказаних вище змін та закономірностей у змісті навчання, що стає можливим за певної автономії ВНЗ України з умов підбору засобів навчання, форм та видів організації навчального процесу, процесів інформатизації, тощо. Така автономія, в першу чергу, закріплена ст. 29 Закону України “Про вищу освіту” від 17 січня 2002 р. [3].

Метою статі є визначення та узагальнення педагогічних норм та вимог до засобів інформатизації навчального процесу у ВНЗ України.

Підтвердження тенденцій державної політики у сфері освіти щодо автономії ВНЗ у виборі засобів навчання можна знайти в Листі Міністерства освіти і науки “Щодо звернення особливої уваги на якість рукописів що надходять до Міністерства для надання відповідних грифів” від 29 березня 2006 р. № 1/9-189 [4].

На думку автора, логічно віднести більшість телекомунікаційних і технічних засобів інформатизації навчального процесу саме до навчального обладнання (навчального або загального призначення). Більш предметним підтвердженням спрямування політики держави у сфері вищої освіти на впровадження автономії ВНЗ з метою забезпечення навчального процесу засобами навчання, зокрема, навчально-наочними засобами й навчальним обладнанням, можна вважати норми наказу Міністерства науки і освіти від 27 лютого 1998 р. № 75 [5], яким затверджено Інструкцію про порядок організації розробки, виробництва та доставки друкованих навчально-наочних посібників до закладів освіти й Інструкція про порядок організації розробки, виробництва та доставки демонстраційних приладів та навчального обладнання до закладів освіти [5].

У пункті 2.3 Інструкції про порядок організації розробки, виробництва та доставки демонстраційних приладів та навчального обладнання до закладів освіти зазначено, що розробка навчального обладнання для вищих закладів освіти проводиться відповідно до цієї Інструкції або нормативної документації, розробленої на підставі статутів і положень про них, тим самим закріплюється можливість організації та здійснення розробки навчального обладнання самими ВНЗ (якщо діяльність такого виду передбачена статутами цих навчальних закладів). Пункт 2.1 цієї Інструкції передбачає здійснення експертизи на відповідність педагогічним вимогам та вимогам у сфері стандартизації спеціально уповноваженими підрозділами ВНЗ змісту документації, що опосередковує й супроводжує розробку навчального обладнання.

Аналіз згаданих вище норм досліджуваної Інструкції дає можливість зробити висновок, що вказані вище норми створюють правове підґрунтя для організації педагогічної експертизи (а також створення) технічних і телекомунікаційних засобів інформатизації навчального процесу силами ВНЗ України.

Вимоги до педагогічних програмних засобів

Звертаючись до розгляду електронно-програмних засобів інформатизації навчального процесу, потрібно визнати, що саме вони мають найбільший педагогічний потенціал, і саме їх властивості великою мірою визначають педагогічні вимоги до вищерозглянутих видів ЗІНП, які, як правило виступають середовищем функціонування електронно-програмних засобів інформатизації навчального процесу.

Підґрунтя цього питання в нормативно-правовій основі організації навчального процесу. Втілення цього напрямку сформоване в нормах наказу Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Тимчасових вимог до педагогічних програмних засобів” від 15 травня 2006 р. № 369 [6]. Цим наказом затверджено Тимчасові вимоги, яким мають відповідати педагогічні програмні засоби, що створюються та впроваджуються в навчально-виховний процес у загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах.

Аналізуючи згаданий вище зміст та структуру Тимчасових вимог [6], автори досить ґрунтовно підійшли до врахування всіх можливих вимог до педагогічного програмного засобу (ППЗ), про що свідчить різноманіття вимог, які можна згрупувати та узагальнити:

1. Вимоги до педагогічних функцій ППЗ.
2. Вимоги до програмно-технічних функцій ППЗ.
3. Вимоги до методичних та інструктивних складових ППЗ.
4. Вимоги до організації педагогічної експертизи ППЗ.
5. Вимоги щодо підтвердження відповідності програмно-технічних характеристик та документації ППЗ приписам чинних нормативних документів.

6. Вимоги до складу колективу розробників ППЗ.

7. Вимоги до супроводження ППЗ та гарантійних зобов'язань розробника.

У сучасній педагогічній літературі серед великого різноманіття програм навчального призначення та їх класифікацій виділяються такі найбільш помітні за рівнем узагальнення й важливі за своєю роллю в навчальному процесі види ППЗ:

1) навчальні програмні засоби, методичне призначення яких – надання певної суми знань, формування вмінь і (або) навичок навчальної та (або) практичної діяльності, забезпечення необхідного рівня засвоєння знань, зумовленого зворотним зв'язком, який реалізується засобами програми;

2) програмні засоби (системи) – тренажери, призначені для відпрацювання вмінь, навичок навчальної діяльності, самопідготовки;

3) програми, призначені для контролю (самоконтролю) за рівнем оволодіння навчальним матеріалом, – контролюючі програмні засоби;

4) інформаційно-пошукові програмні системи, інформаційно-довідкові програмні засоби, які надають можливість вибору та отримання необхідної користувачу інформації;

5) імітаційні програмні засоби (системи), що демонструють конкретний фрагмент реальності для вивчення його основних структурних або функціональних характеристик за допомогою деякої обмеженої кількості параметрів;

6) моделювальні програмні засоби довільної композиції, які передають у розпорядження студента основні елементи й типи функцій для моделювання певної реальності;

7) демонстраційні програмні засоби, що забезпечують наочне подання навчального матеріалу, візуалізацію досліджуваних явищ, процесів та взаємозв'язків між ними;

8) навчально-ігрові програмні засоби, призначені для “програвання” навчальних ситуацій;

9) дозвільні програмні засоби, які використовуються для організації діяльності студентів у позааудиторній роботі з метою розвитку уваги, реакції, пам'яті тощо.

Загальна класифікація та функції педагогічних програмних засобів

Якщо подивитись на систему електронних засобів навчання (які є нічим іншим, як системою електронно-програмних засобів інформатизації навчального процесу) під певним кутом зору, то за роллю в навчальному процесі їх можна поділити на:

- педагогічні електронні засоби;
- електронні засоби навчання загального призначення.

Можна констатувати, що визначальною властивістю педагогічних електронних засобів виступає можливість їх використання в навчально-виховному процесі як джерела навчальної інформації. Разом з тим можна виділити ще дві додаткові, похідні від головної, властивості електронних

засобів навчання цього виду, вони пов'язані з процесами *закріплення* та *діагностики* знань, умінь і навичок. Якщо з метою чіткішого виділення згаданих вище властивостей до певної міри спростити “педагогічну картину” навчально-виховного процесу, то можна виділити три функції, властиві педагогічним електронним засобам:

- постачання навчальної інформації (трансляційна);
- закріплення навчальної інформації (репетиційна);
- діагностики якості засвоєння навчальної інформації (екзаменаційна).

Щодо відмінності між педагогічними програмно-залежними засобами та програмно-залежними засобами навчання загального призначення, то вона полягає в тому, що педагогічні програмно-залежні засоби є джерелом навчальної інформації й використовуються як засоби навчання в навчально-виховному процесі, а програмно-залежні засоби навчання загального призначення не виступають джерелом навчальної інформації, а виконують допоміжну функцію – є джерелом інших видів інформації, що, як правило, використовується в інших сферах діяльності ВНЗ, які виконують допоміжну функцію щодо сфери організації та здійснення навчального процесу.

Таким чином, спираючись на вказану вище класифікацію, можна зробити висновок, що Тимчасові вимоги до педагогічних програмних засобів [6] стосуються тих видів навчальних засобів, які реалізовані у формі комп'ютерних програм (програмного пакету), незалежно від того, який вид традиційних навчальних засобів набуває програмної форми, зокрема, це може бути і будь-яке навчальне видання (підручник, посібник, хрестоматія, словник, енциклопедія тощо), і навчальна модель, і тренажер, і засоби діагностики, так само як і складна навчальна інформаційна система (автоматизоване навчальне середовище), яка здійснює навчальні функції всіх названих засобів.

Відповідно, при розробці системи вимог до педагогічних програмних засобів потрібно враховувати такі особливості:

- 1) педагогічні особливості конкретного виду традиційного навчального засобу – аналога педагогічного програмного засобу;
- 2) педагогічні особливості, які з'являються завдяки набуттю конкретними видами традиційних засобів програмної форми;
- 3) програмно-технічні особливості конкретного виду педагогічних програмних засобів;
- 4) педагогічні особливості навчальних інформаційних систем як комбінованих, системних засобів (автоматизованих навчальних середовищ);
- 5) програмно-технічні особливості навчальних інформаційних систем як комбінованих, системних засобів (автоматизованих навчальних середовищ);
- 6) загальні педагогічні особливості програмної форми навчальних засобів;

7) загальні програмно-технічні особливості педагогічних програмних засобів.

Повертаючись до норм наказу Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Тимчасових вимог до педагогічних програмних засобів” № 369 [6], потрібно зазначити, що вищезгадані групи вимог, для врахування всіх виявлених особливостей, потребують розширення та диференціації, як це зображено в (див. рис.).

Вимоги до педагогічних функцій ППЗ	1) загальні вимоги до педагогічних функцій усіх видів ППЗ	Обов'язкові
		Факультативні
	2) вимоги до педагогічних функцій навчальних інформаційних систем	Обов'язкові
		Факультативні
	3) вимоги до педагогічних функцій ППЗ, які реалізують функції одного конкретного виду традиційних навчальних засобів	Обов'язкові
		Факультативні
Вимоги до програмно-технічних функцій ППЗ	1) загальні вимоги до програмно-технічних функцій усіх видів ППЗ	Обов'язкові
		Факультативні
	2) вимоги до програмно-технічних функцій навчальних інформаційних систем	Обов'язкові
		Факультативні
	3) вимоги до програмно-технічних функцій ППЗ, які реалізують функції одного конкретного виду традиційних навчальних засобів	Обов'язкові
		Факультативні

Рис. Схема диференціації вимог до педагогічних та програмно-технічних функцій ППЗ

Всі інші групи вимог, з огляду на те, що вони стосуються всіх видів ППЗ і мають загальний характер, не потребують диференціації за видами засобів навчання. Створення нормативно-правового акта, який би враховував усі виділені групи вимог до кожного з видів педагогічних програмних засобів, є досить складним завданням. Також потрібно зауважити, що методичні ЗІНП створюються, як правило, з метою забезпечення педагогічно обґрунтованого застосування в навчальному процесі електронно-програмних ЗІНП, але разом з тим вони можуть стосуватися комплексного використання кількох видів ЗІНП (електронно-програмних, телекомунікаційних, технічних), що зумовлюється необхідністю одночасного врахування в педагогічній діяльності особливостей кожного окремого виду ЗІНП, які входять до певного їх комплексу. Прикладом такого комплексного використання електронно-програмних, телекомунікаційних і технічних ЗІНП може бути організація викладачем навчальної роботи студентів в умовах навчального комп'ютерного комплексу з використанням комп'ютерної мережі й технології керування роботою студентів з робочого місця викладача. За таких умов, методичні рекомендації до електронно-програмних засобів інформатизації навчального процесу повинні, на нашу думку, обов'язково враховувати педагогічний ефект використання комп'ютерної мережі (телекомунікаційних ЗІНП).

Висновки. Отже, визначено основні педагогічні норми та вимоги, що стосуються засобів інформатизації навчального процесу у ВНЗ України.

Дослідження системи електронно-програмних засобів інформатизації навчального процесу та нормативно-правової основи їх упровадження в освітню діяльність дає змогу стверджувати, що вдосконалення правового регулювання відповідних суспільних відносин, а також розвиток сучасних інформаційних технологій вимагає формувати загальні норми та вимоги з урахуванням підвищення якості освіти.

Література

1. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.12.2004 р. № 973 // Офіційний вісник України. – 2005. – № 2. – Ст. 115.

2. Про затвердження вимог до специфікації навчальних комп'ютерних комплексів для оснащення кабінетів інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій навчальних закладів системи загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.05.2006 р. № 363.

3. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20. – Ст. 134.

4. Щодо звернення особливої уваги на якість рукописів що надходять до Міністерства для надання відповідних грифів : Лист Міністерства освіти і науки від 29.03.2006 р. № 1/9-189.

5. Про затвердження Інструкції про порядок організації розробки, виробництва та доставки друкованих навчально-наочних посібників до закладів освіти та Інструкції про порядок організації розробки, виробництва та доставки демонстраційних приладів та навчального обладнання до закладів освіти : Наказ Міністерства науки і освіти від 27.02.1998 р. № 75 // Офіційний вісник України. – 1998. – № 20. – С. 68.

6. Про затвердження Тимчасових вимог до педагогічних програмних засобів : Наказ Міністерства освіти і науки України від 15.05.2006 р. № 369.

МАТУЗОВА І.Г.

СТРУКТУРА МОДЕЛІ СИСТЕМНИХ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЕКОЛОГІЧНО ВИХОВАНОГО ФАХІВЦЯ

Глобальні екологічні проблеми сучасності викликають необхідність екологічної освіти, функції якої – реалізувати ідеї еколого-інформаційного суспільства, що відроджується, та формування особистості з високим рівнем загальної й екологічної культури. Пошук людством шляхів духовного відродження та гармонії у відносинах з природою значно актуалізує проблему формування екологічної культури особистості й суспільства, а інтеграція змісту природничо-наукових і духовно-моральних складових у на-

навчально-виховному процесі стає необхідною умовою формування екологічної культури та грамотності молоді.

Проте результати детального аналізу досліджень у галузі екологічного виховання молоді показали, що сучасна система середньої та вищої освіти зорієнтована в основному на підготовку фахівців якоїсь конкретної спеціалізації: економістів, експертів, технологів тощо, а не на загальне підвищення рівня екологічної культури й духовності особистості. Вирішення проблеми науковці вбачають у взаємозв'язку процесу розвитку загальної середньої освіти з формуванням духовних цінностей як провідних компонентів змісту профільної та допрофесійної освіти. Тому, враховуючи наявність білих плям у теорії й методиці допрофесійної освіти, пов'язаних з принципами проектування духовно-розвивального змісту профільного навчання на інтегративній основі, які спрямовані на виховування в школярів моральних норм поведінки в природному середовищі, відповідальності за його стан, ми поставили завдання створити *модель системних професійно важливих характеристик екологічно вихованого фахівця*.

Значний внесок у філософське розуміння походження життя, єдності людини та природи зробили дослідження В. Вернадського, О. Гумбольда, М. Ломоносова. Вплив природного середовища на становлення духовно-моральної культури особистості визначали у своїх працях М. Бердяєв, А. Гусейнов, О. Лосєв, Д. Лихачов, Г. Сковорода, В. Сухомлинський. Науковці Н. Бібік, С. Бородавкіна, А. Букіна, А. Дрібноход, О. Захлебний, О. Плахотнік, І. Суравегіна, Г. Ткачук, В. Червонецький наголошують на необхідності екологічної освіти кожної людини, на ролі екологічного виховання в процесі формування духовної культури особистості та суспільства.

Теоретико-методологічну основу нашого дослідження становлять філософські, психолого-педагогічні, культурологічні положення про духовну культуру як форму громадської свідомості; основоположні засади про розвиток екологічної культури як невід'ємної частини загальноосвітньої культури, що ґрунтуються на:

– загальнопедагогічному підході до організації навчання, освіти й виховання в єдності з природою (А. Дістервег, А. Макаренко, Г. Мор, Р. Оцен, Г. Сковорода, В. Сухомлинський);

– дидактичному обґрунтуванні інтегративного підходу до організації навчального процесу (С. Гончаренко, А. Дьомін, І. Козловська, М. Шкіль та ін.);

– ідеях про вплив екологічного виховання на розвиток особистісних професійно значущих якостей майбутніх фахівців (А. Іваненко, Т. Котик, Н. Кравцова, Н. Лисенко, Л. Плетенецька та ін.).

Мета статті – визначити та обґрунтувати системні професійно важливі характеристики екологічно вихованого фахівця.

Зміст моделі системних характеристик екологічно вихованого фахівця розроблено відповідно до цілей екологічного виховання старшокласників у процесі організації їх профільного навчання. Провідна з них – ство-

рення умов для засвоєння молоддю світоглядних цінностей, формування в кожній молодій людині достатньо високого рівня екологічної вихованості.

Як ідеальний об'єкт відповідна модель враховує системні професійно важливі характеристики екологічно вихованого фахівця, а саме: вона має три підструктури спрямованості особистості (див. рис.).



Рис. Модель системних професійно важливих характеристик екологічно вихованого фахівця

У ході проектування моделі ми виходили з таких положень:

- 1) екологічна освіта повинна сприяти формуванню таких особистісних якостей, які б звели екологічний ризик до мінімуму;
- 2) сучасні умови визначають нові вимоги до процесу екологічної соціалізації молодого покоління, тому у формуванні готовності увійти в доросле життя, у тому числі професійне, для старшокласника має значення екологічна спрямованість особистості.

Спираючись на положення, що провідним структурним компонентом особистості фахівці вважають її спрямованість, першою складовою нашої

моделі ми визначили *підструктуру I – підструктуру спрямованості особистості на захист природи у професійній діяльності*, в якій першочерговими елементами стали *ідеали й переконання у сфері самоформування екологічної культури*.

Ми визначили, що ідеалом на цьому етапі формуванні екологічної вихованості старшокласника стає Людина, яка в процесі своєї професійної діяльності захищає або відтворює природні об'єкти, Людина, яка зберігає сімейні традиції, свята, пов'язані з природними процесами, Людина, яка вміє на власному прикладі переконати в необхідності гармонійного співіснування з природою. Водночас у підлітків формується переконаність у тому, що довготривале життя в екологічно безпечному середовищі є найвищою цінністю та нагородою за екологічно спрямовані професійні дії, що гармонійне співіснування людини й природи є гарантією екологічно якісного життя.

Осмислення явищ довкілля, визначення ідеалів та переконань у сфері природозбереження, самовираження й самотворення себе як екологічно вихованого фахівця посилюють мотиваційний компонент, який є необхідним при формуванні екологічно вихованої особистості. Це можуть бути патріотичні мотиви, які виникають при спілкуванні з природою й виявляються в турботі про природу рідного краю, у конкретних справах (вичистити річку або ставок тощо) [5, с. 25–27]. Крім того, якісні зміни в розвитку самосвідомості учнів і формування в них позиції дорослої людини, пов'язані з аналізом власної поведінки та діяльності [1, с. 19–23]. Мотиви особистості, що домінують, переходять у нову якість – екологічне спрямування. Мотивація в природовідповідній діяльності екологічного змісту виступає однією з умов процесу формування вищої якості екологічно вихованої особистості – готовності до екологічної діяльності. Тож другою складовою підструктури спрямованості особистості на захист природи в професійній діяльності ми визначили особистісно значущі мотиви збереження цінностей довкілля в процесі професійної діяльності.

Спираючись на розробки науковців та власне дослідження, ми визначили такі екологічно спрямовані мотиви індивідуального професійного самовизначення, що домінують, властиві старшому підлітковому віку: інтерес до збереження свого життя в екологічно несприятливих умовах професійної діяльності; інтерес до певної професії, її місця й ролі в збереженні навколишнього середовища; результати особистої самооцінки власної відповідності вимогам конкретної професії як до людини з розвиненим екологічним світоглядом; бажання зробити практичний внесок у вирішення екологічних проблем, яке виникло за результатами емоційних переживань негативного впливу на природу; усвідомлена потреба в здатності бачити красу природних явищ, розуміти унікальність, цінність кожного з них у професійній діяльності; визначення та усвідомлення причин безвідповідальності людей як дітей природи

Наступна складова цілі щодо самоформування екологічно спрямованого професійного образу “Я” як захисника довкілля звертає увагу на про-

цес самоформування майбутнього фахівця, визначення особистістю власних цілей у природоохоронній діяльності, позиціювання себе як людини, що перетворює природу, використовує природні ресурси та відповідає за наслідки цього перетворення.

У визначенні цілей самоформування образу “Я” як екологічно вихованого фахівця головну роль набуває вибір особистої системи цінностей (абсолютних, загальнолюдських, антропоцентричних). Базовими цінностями особистості є самореалізація, задоволення, користь, індивідуальність. Формування цілей на цьому етапі – це визначення ролі своєї особистості відносно цих цінностей як захисника природи (реалізація себе як екологічно освіченого спеціаліста, природозахисника, отримання задоволення від врятування або збереження природних об’єктів, принесення користі довкіллю своєю діяльністю). Кінцеві цілі виховання можна уявити як проект екологічно вихованої особистості, розглядати її у вигляді ціннісного відношення до дійсності, а формування природозахисних позицій особистості можна взяти за загальну мету виховання. До проміжних цілей можна віднести формування в старшокласника вмінь та навичок для реалізації їх самостійної виховної діяльності.

Досліджуючи наступну складову – *пізнавальні інтереси у сфері проєктів збереження довкілля*, ми визначили, що пізнавальний, або когнітивний, компонент екологічної освіти є обов’язковою умовою формування образу захисника довкілля, який дає можливість сформуванню індивідуальності особливості пізнавальних інтересів учнів.

Характерною особливістю екологічно вихованого фахівця на цьому етапі є те, що його інтереси концентруються не тільки в прагненні вивчення природних об’єктів, їх пізнання як складових навколишнього середовища, а й у виникненні зацікавленості у відповідних знаннях, уміннях, навичках щодо збереження цих об’єктів у своїй професійній діяльності, формування професійного інтересу до сучасних можливостей відтворення природи, технологічних та правоохоронних засобів природозберігання. За певними умовами (творча діяльність, профорієнтаційна зацікавленість) екологічно спрямований інтерес може перерости в професійний інтерес, який відображає безпосереднє емоційне практико-пізнавальне ставлення до професії, що за сприятливих умов переходить в екологічну спрямованість особистості на конкретну професійну діяльність [3, с. 57].

Складовою *установки на моральний характер відносин фахівця з об’єктами природи* викриває одну з найважливіших педагогічних проблем – виховування в учнів стійкого переконання пріоритетності загальнолюдських екологічних цінностей над егоїстичними споживчими інтересами окремої особистості. В екологічній вихованості такого фахівця започатковані природоцентричні моральні якості, такі як почуття відповідальності за свої дії, прагнення застосувати природовідповідні знання, вміння, навички в своїй професійній діяльності. Любов, турбота, бережливість до всього живого виявлені в такого фахівця почуттям непримиренності до марнотратства природних ресурсів. В ідеалі такі моральні настанови мають стати

основою екологічної діяльності фахівців, а на попередньому етапі (етапі допрофесійної підготовки школярів) – передумовою формування в них системи екологічних і морально-екологічних понять таких етичних категорій, як відповідальність, чуйність, гуманність, бережливість, ретельність, дбайливість, раціональність.

Друга підструктура розробленої моделі – *підструктура досвіду особистості у сфері впливу професійної діяльності на світ природи* – передбачає формування в екологічно вихованого фахівця позитивного досвіду впливу на природне середовище, який складається під впливом розвитку в нього таких взаємопов'язаних систем, як системи знань про світ природи, системи уявлень про вплив конкретної професії на довкілля та системи (або комплексу) умінь і якостей, спрямованих на збереження довкілля.

Перша складова цієї підструктури – *система об'єктивних знань про світ природи* – у старшій школі визначається як основа світогляду екологічно вихованого випускника і являє собою ускладнену систему природничо-наукових екологічних знань, яка має на меті розвиток уміння аналізувати та прогнозувати проблеми довкілля, а також поширення й систематизацію інформації про вплив певної професії на навколишнє середовище. Процес формування системи об'єктивних знань про світ природи на цьому етапі ускладнюється, він стає більш професійно спрямованим і характеризується наявністю таких інформаційних елементів, як знання екологічних законів, їх ролі в суспільному розвитку; знання принципів екологічного механізму природокористування з урахуванням законів природи; загальні уявлення про засоби зниження негативних наслідків виробничої діяльності для навколишнього середовища та здоров'я людини тощо.

Наступним пріоритетним напрямом розвитку екологічно спрямованої профільної освіти ми визначили формування *системи знань про вплив певного виду професійної діяльності на екологічний стан довкілля*. Професійна освіта готує людину, яка органічно адаптована до життя в світі різноманітних зв'язків – від контактів з найближчим оточенням до зовнішніх зв'язків (мається на увазі професійна діяльність у системах “людина – людина”, “людина – машина”, “людина – природа” та інших). Майбутній спеціаліст повинен усвідомлювати зв'язок здобутих екологічних знань з характером професійної діяльності, розуміти вплив його діяльності на довкілля і, в ідеалі, бути здатним приймати найбільш раціональні конструктивні, технологічні, господарські, адміністративні рішення з урахуванням екологічних факторів.

Формування професійної компетентності фахівця здійснюється через зміст освіти, який включає в себе не тільки перелік навчальних дисциплін, а й професійні навички та вміння. Вище нами вже були визначені базові, переважно морально-етичні, якості образу захисника довкілля, але для того, щоб на практиці вирішувати технологічно-екологічні проблеми підприємства, фахівцю необхідні не тільки системні знання та відповідні морально-етичні якості, а й оволодіння ним *комплексом практичних умінь і якостей, значущих для збереження довкілля в процесі професійної діяльності*. Це

можуть бути такі якості та вміння, як визначення впливу технологій виробництва обраного напрямку на соціальний розвиток і довкілля (участь в екологічній експертизі, складання екологічного паспорту підприємства); оволодіння технологіями природоохорони та засобами зниження або знешкодження викидів виробництва в довкілля.

Як відомо, формування в підлітка відповідального ставлення до природи – це складний та тривалий соціально-педагогічний процес. В умовах середньої освіти, допрофільного та профільного навчання старшокласників він має бути спрямований не тільки на формування знань і навичок, а й на розвиток мислення, емоцій, потреб особистості, її свідомої діяльності із захисту, догляду та покращення довкілля. Тому третьою підструктурою нашої моделі ми визначили підструктуру *досвіду взаємодії особистості фахівця зі світом природи*, а її складовими – *потребу в спілкуванні з екологічно чистим довкіллям, емоційно-почуттєвий компонент результатів взаємодії з природою та раціональний компонент результатів взаємодії з природою*.

Ми розкриваємо поняття *потреби* стосовно особистості старшокласника як майбутнього екологічно компетентного фахівця, зокрема, нас цікавить суспільно-особистісний характер потреб. Потреби, за О. Леонтьєвим, “...спрямовані в майбутнє, вони є найбільш значущим критерієм розвитку особистості, який визначає її програму й, відповідно, цілі” [2, с. 18]. При цьому ми виділяємо безпосередні (базові) потреби людини (жити в сприятливих екологічних умовах, дихати чистим повітрям, вживати чисту воду та їжу) й опосередковані (усвідомлені) – отримувати різні матеріальні блага в процесі природокористування. Це екологічні потреби, в яких потреби індивіда пов’язані з потребами суспільства. Для фахівця важливим стає виникнення потреб довготривалого спілкування з екологічно чистим довкіллям у процесі його практичної діяльності та забезпечення безпечної життєдіяльності в ньому. Для цього необхідно розвивати ціннісний компонент екологічної освіти, який лежить в основі формування особистісно значущих мотивів збереження довкілля, цілей щодо формування образу захисника довкілля, пізнавальних інтересів у сфері проектів збереження довкілля.

Другою особливістю характеристики екологічно вихованого фахівця є його емоційно-почуттєве ставлення до природи, тому підструктуру досвіду взаємодії особистості фахівця зі світом природи становить ще один важливий компонент – *емоційно-почуттєвий*.

Як відомо, емоції – це специфічна форма взаємодії людини з навколишнім світом, із середовищем, спрямована на пізнання світу та свого місця в ньому через саму себе [4, с. 348]. Через свою предметну зумовленість емоції визначають спрямованість діяльності, надаючи їй чуттєвого характеру, тому визначений нами емоційно-почуттєвий компонент вважається характеристикою досвідченого спілкування з природою, бо передбачає здатність екологічно вихованого фахівця орієнтуватись на загальнолюдські цінності в ході аналізу та оцінювання подій, які відбуваються в природному середовищі, та вияв особистого занепокоєння щодо екологічних проблем.

Процес становлення емоційного ставлення до навколишнього середовища зумовлює формування мотиваційної сфери особистої участі фахівця в природоохоронних заходах. Проявом позитивного емоційно-почуттєвого ставлення фахівця до природи є переживання ним таких емоцій, як: задоволення від творчої співпраці з природою, радість від спілкування з нею, радість повноцінного життя, радість від результатів і реалізації природозахисних дій у професійній діяльності, радість від можливості застосовувати свої знання, вміння, професійний досвід у сфері захисту природи тощо.

Негативні емоції при спілкуванні фахівця з природою може викликати почуття страху, гніву, образи. Щодо страху, то він, як правило, виникає у фахівця при усвідомленні ним результатів негативного впливу забрудненого довкілля на здоров'я не тільки своїх рідних, а й усіх людей. Виникнення почуття гніву може бути пов'язане з неможливістю виправити екологічну аварійну ситуацію, покращити екологічний стан довкілля, передбачити негативний вплив виробництва на певні природні об'єкти, використати свої знання та вміння у сфері захисту природи. Образи й сором людини може відчувати від усвідомлення суперечностей з ідеологічними, моральними або естетичними принципами екологічно вихованого фахівця (відраза до себе за результати байдужого ставлення до об'єктів природи, за неможливість покращення стану екосистеми тощо; образа на осіб, які мають можливість, але не хочуть вживати природоохоронних заходів); а сором – за свої непрофесійні дії, що спричиняють пошкодження природних об'єктів, або за свою бездіяльність, коли природа потребує допомоги; сором за власну безвідповідальність за неї.

Раціональний компонент результатів взаємодії з природою пов'язаний з осмисленням старшокласником її місця й ролі в житті людей, зізнаннями ними теорії та технології практичної діяльності. Теоретична діяльність – це діяльність у сфері розробки екологічних проектів, законів, планування і прогнозування дій у природному середовищі на основі професійних та екологічних знань. Вона враховує екологічну доцільність вирішення питань, пов'язаних з природокористуванням і процесами життєдіяльності людства, потребу в збереженні захисних та реакційних можливостей біосфери, запобіганні дестабілізації середовища.

Практична діяльність полягає в активному спілкуванні особистості з природою, тобто в здійсненні нею таких дій, за яких зростання суспільного виробництва та інших видів впливу людської діяльності на природні комплекси не руйнують їх самовідновлювальний потенціал.

Висновки. Розроблена модель вказує на основні напрями, де є можливість педагогу сформулювати такі основні завдання:

- 1) формування в учнів мотивів захисту об'єктів природи, самовиховання системних якостей екологічно вихованого фахівця;
- 2) формування в учнів здатності до екологічного мислення критично осмислювати динамічну ситуацію відносин з природою;

3) включення старшокласників у суспільно корисну екологічну діяльність під час навчання та в позаурочний час;

4) орієнтація учнів на оволодіння ґрунтовними самоцінними знаннями, що сприяють глибокому усвідомленню законів функціонування біосфери та співіснування природи з людиною.

Література

1. Кобильченко В.В. Самосвідомість підлітка як важливий регулятор соціальної взаємодії / В.В. Кобильченко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 19–23.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

3. Пасечнікова Л.П. Технологія досягнення професійного успіху. 10 клас : навч.-метод. посіб. для вчителя / Л.П. Пасечнікова. – Х. : Основа, 2007. – 192 с.

4. Трофімов Ю.Л. Психологія : підручник / [Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю.Л. Трофімова]. – К. : Либідь, 1999. – 558 с.

5. Якиляшек В.Й. Інтегрований підхід до екологічної освіти в школі / В.Й. Якиляшек // Біологія і хімія в школі. – 1998. – № 4. – С. 25–27.

МІРОНОВА М.Ю.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФАХОВОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Професія психолога є однією з найбільш затребуваних на сучасному етапі розвитку української держави. Вагомий внесок у збільшення кадрів з психології належить саме післядипломній освіті, яка забезпечує післядипломну перепідготовку фахівців з психології. Зазвичай післядипломну підготовку визначають як систему фахового вдосконалення індивідів, яка забезпечує поглиблення, розширення та оновлення професійних знань, умінь і навичок, здобуття нової кваліфікації, нової спеціальності та професії на основі наявних рівня освітньої та професійної підготовки і практичного досвіду. Метою такої системи є створення умов безперервності, єдності й наступності освіти громадян, здобуття ними більш високої кваліфікації або здобуття нового фаху, що, у свою чергу, забезпечує потреби суспільства та держави у висококваліфікованих, конкурентноспроможних фахівцях, зокрема з психології.

Невпинний розвиток та оновлення наукових і практичних знань з психології, науково-технічний прогрес, що виступає значним чинником розвитку всіх сфер життєдіяльності людини, детермінують потребу постійно оволодівати потрібними знаннями, що в цілому визначає необхідність післядипломної психологічної освіти, постійний попит на неї. Досвід багатьох країн показує, що розв'язання цього завдання може полягати у

створенні широкої мережі післядипломної психологічної освіти, яка має бути націленою на:

- формування інтегрованого науково-освітнього простору на основі перспективних методів та засобів андрагогіки;
- здійснення принципів безперервної освіти;
- оволодіння сучасними, перспективними та конкурентноспроможними професіями й спеціальностями з психології;
- підготовку й перепідготовку кадрів з психології для здобуття другої вищої освіти;
- підвищення якості підготовки й перепідготовки науково-педагогічного складу закладів дошкільної та шкільної освіти;
- координацію участі науково-освітніх закладів у загальноукраїнській і світовій системах відкритої освіти, встановлення і розвиток зв'язків із зарубіжними спілками, фондами тощо [5].

Післядипломна психологічна освіта вкрай рідко виступає предметом спеціальних наукових досліджень, якщо не вважати магістратуру саме післядипломною освітою, як це постулюється Болонською конвенцією. Навпаки, системний підхід має давні традиції вивчення у філософських та психолого-педагогічних науках. Так, системний підхід до розуміння особистості представлений у працях Б.Г. Ананьєва, Г.С. Костюка, Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова та ін. Системний підхід дає можливість вивчати процес фахової перепідготовки майбутніх психологів із позицій цілісності та взаємозумовленості його структурних складових.

У науковій літературі підкреслено, що для осмислення напрямів реформування післядипломної освіти з метою підготовки спеціаліста з психології до дій у суспільстві в умовах постійних трансформацій методологічно важливо запровадити новий підхід до освіти, що на основі інтеграції всіх попередніх підходів дасть змогу розвивати майбутнього фахівця.

Таким чином, невирішеним у методологічному й теоретичному плані є питання концептуальних підходів до фахової перепідготовки майбутніх фахівців з психології в умовах післядипломної освіти.

Метою статті є обґрунтування системного підходу як методологічної основи для фахової перепідготовки майбутніх фахівців з психології в умовах післядипломної освіти.

Почнемо з розгляду післядипломної освіти та перепідготовки як системи.

На сучасному етапі головними завданнями факультетів післядипломної психологічної освіти є:

- опрацювання актуальних галузей знання, надання їм пріоритету у формуванні змісту психологічної освіти та створення умов для оволодіння ним;
- запровадження гнучкої системи безперервної освіти фахівців з вищою освітою, яка має на меті не тільки їх фахову перепідготовку, а й адаптацію до професійної діяльності в умовах зміни та загострення соціально-економічних відносин, розвитку глобальних комунікаційних та інфо-

рмаційних систем тощо, розробка й використання сучасних методів навчання;

- впровадження різноманітних форм навчання, теоретичне, практичне, навчальне, методичне, інформаційне та організаційне забезпечення;
- сприяння оптимальній періодичності термінів навчання.

На сьогодні Україна має достатньо сформовану мережу навчальних закладів і підрозділів післядипломної освіти, основними принципами організації яких є:

- науковість, гуманізація, демократизація, єдність, комплексність, диференціація, інтеграція, безперервність, модульність, індивідуалізація, наскрізність;
- зв'язок з процесом ринкових перетворень, різних форм власності й господарювання;
- орієнтація на актуальні та перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці;
- відповідність державним вимогам та освітнім стандартам.

Логіка дослідження потребує визначення головної мети післядипломної психологічної освіти:

- задоволення потреб суспільства у кваліфікованих кадрах з психології та гнучке реагування на зміни, що відбуваються в суспільстві;
- забезпечення умов для постійного підвищення кваліфікації фахівців, безперервного розвитку потенціалу кожного спеціаліста, його інтелектуального, загальнокультурного та психологічного рівня культури, одержання професійно та життєво необхідних знань і вмінь;
- забезпечення здобуття нової кваліфікації, нової спеціальності на основі наявної й досвіду практичної роботи, поглиблення професійних знань та вмінь за фахом;
- слідування принципам Болонського процесу, упровадження гнучкої системи безперервної освіти та самоосвіти громадян, забезпечення освіти дорослих упродовж усього життя.

Сутність післядипломної освіти визначено Законом України “Про вищу освіту” (ст. 10): “Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду” [3].

1. Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особистості шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або здобуття іншої спеціальності на основі наявної та практичного досвіду.

Післядипломна освіта створює умови для безперервності й наступності освіти та включає:

- перепідготовку – здобуття іншої спеціальності на основі наявної освіти та практичного досвіду;

- спеціалізацію – набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, у межах спеціальності;
- розширення профілю (підвищення кваліфікації) – набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності;
- стажування – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності.

Особа, яка пройшла перепідготовку й успішно пройшла державну атестацію, отримує відповідний документ про вищу освіту. Особа, яка успішно пройшла стажування або спеціалізацію чи розширила профіль (підвищила кваліфікацію), отримує відповідний документ про післядипломну освіту. Зразки документів про післядипломну освіту затверджуються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади в галузі освіти й науки.

2. Післядипломна освіта здійснюється вищими навчальними закладами післядипломної освіти або структурними підрозділами вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації, у тому числі на підставі укладених договорів. Багатоаспектність функцій і завдань післядипломної освіти, що реалізуються відповідними навчальними закладами, актуалізують необхідність визначення концептуальних основ неперервного професійного зростання громадян, постійного оновлення напрямів, змісту та форм навчання відповідно до потреб економічного й соціального розвитку України, становлення демократичного суспільства.

Сучасні потреби державотворення, тенденції економічного розвитку суспільства зумовлюють необхідність вирішення ряду проблем, серед яких:

- визначення професійного післядипломного навчання як обов'язкової невід'ємної складової професійної діяльності громадян та забезпечення гарантованих державою умов для такого навчання;
- розробка необхідної нормативно-правової бази, що сприятиме функціонуванню й подальшому розвитку системи післядипломної освіти;
- формування змісту професійного навчання та організація навчального процесу відповідно до потреб економічного й соціального розвитку держави на основі впровадження результатів сучасних наукових досліджень, широкого використання вітчизняного та зарубіжного досвіду у сфері професійної підготовки й навчання дорослих;
- упорядкування й оптимізація мережі навчальних закладів післядипломної освіти шляхом поєднання галузевого принципу організації післядипломної освіти із широкою міжгалузевою та регіональною кооперацією, врахування соціально-економічного розвитку України;
- розширення професійного профілю при здобутті другої вищої освіти та підвищенні кваліфікації фахівців шляхом внесення відповідних пропозицій до існуючого Переліку спеціальностей та спеціалізацій з урахуванням потреб галузей народного господарства держави й регіонів;
- залучення професорсько-викладацьких і наукових кадрів вищої школи, академічної та галузевої науки, провідних фахівців до навчального процесу в системі післядипломної освіти;

- забезпечення єдності й дієвості управління та регулювання діяльності всіх елементів системи післядипломної освіти.

Післядипломна освіта як система передбачає професійне навчання фахівців, які відзначатимуться:

- здатністю запроваджувати цінності демократичної, правової держави;

- професійними вміннями та навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях, критичному мисленні, здатності застосовувати наукові надбання на практиці.

Метою післядипломної освіти є задоволення індивідуальних потреб громадян в особистісному та професійному зростанні, а також забезпечення потреб держави у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму й культури, здатних компетентно та відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у виробництво новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства.

Серед завдань системи післядипломної освіти, що мають бути вирішеними, основними є:

- приведення обсягів і змісту перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у відповідність із поточними й перспективними потребами держави;

- формування змісту навчання, виходячи з його цільового спрямування, посадових обов'язків фахівців, попередньо здобутої ними освіти, досвіду діяльності, індивідуальних інтересів і потреб громадян;

- застосування сучасних навчальних технологій, що передбачають диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційної, очно-заочної та екстернатної форм навчання;

- розробка та постійне вдосконалення змісту післядипломної освіти;

- забезпечення органічної єдності із системою підготовки фахівців шляхом урахування потреб ринку праці;

- оптимізація мережі навчальних закладів системи післядипломної освіти на засадах поточного та стратегічного планування потреб у професійному навчанні фахівців.

Завдання мають вирішуватись на основі вдосконаленої нормативно-правової бази загальнонаціональної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців.

Основними принципами організації системи післядипломної освіти є:

- гуманізація, демократизація, науковість, єдність, комплексність, диференціація, інтеграція, неперервність та наскрізність;

- органічна єдність із системою підготовки фахівців, зв'язок з процесом ринкових перетворень, різних форм власності й господарювання, реструктуризацією економіки;

- орієнтація на актуальні та перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці;

- відповідність державним вимогам та освітнім стандартам;

– упровадження модульної системи навчання з урахуванням індивідуального підходу до кожної особи та за потребою.

Післядипломну освіту слід розглядати не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих спеціалістів, а і як форму освіти дорослих, виходячи з їх індивідуальних потреб у здобутті певних знань, виробленні навичок і вмінь, особистісному та професійному зростанні.

Водночас післядипломна освіта як система навчання дорослих зможе бути ефективною лише за умов, коли вона буде спиратися на найголовніший принцип – оперативно й максимально повно забезпечувати потреби як суспільства, так і окремих громадян.

Як вказувалося вище, гнучкість, динамічність і варіативність післядипломної освіти забезпечуються завдяки функціонуванню різноманітних організаційних форм, що включають: перепідготовку, підвищення кваліфікації, спеціалізацію, стажування, навчання в аспірантурі та докторантурі, а також прирівнені до них галузеві форми (ад'юнктура, клінічна ординатура тощо). Згідно із Законом України “Про вищу освіту”, *перепідготовка* – отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду; *спеціалізація* – набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, в межах спеціальності; *розширення профілю* (підвищення кваліфікації) – набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності; *стажування* – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності [3].

Отже, як бачимо, фахова післядипломна освіта психологів має характер перепідготовки. Характерною ознакою післядипломної освіти є органічне поєднання стаціонарних форм роботи (курсний період) із самостійною роботою фахівців, яка забезпечується відповідними методичними службами в міжкурсний період.

Після завершення навчання за відповідною формою післядипломної освіти слухачі отримують документи встановленого зразка, визначеного Законом України “Про вищу освіту” та іншими законодавчими актами.

Слід вказати, що післядипломну освіту забезпечують вищі навчальні заклади післядипломної освіти, структурні підрозділи вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації, центри, спеціалізовані курси, які функціонують на базі галузевих міністерств, відомств та окремих підприємств, наукові, науково-методичні, методичні установи, професійно-технічні навчальні заклади освіти, які здійснюють підвищення кваліфікації й перепідготовку робітничих кадрів; відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах. Рівень освітньої діяльності закладу післядипломної освіти, що здійснює освітні послуги щодо надання вищої освіти, визначається на основі державної акредитації. Освітня діяльність у системі післядипломної освіти може здійснюватись закладами різних форм власності, які можуть створюватися юридичними та фізичними особами в установленому порядку відповідно до соціально-економічних, національних і культурно-освітніх

потреб. Система управління післядипломною освітою будується відповідно до Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту” та поєднує централізовані й децентралізовані форми керівництва фаховим зростанням спеціалістів на рівні регіонів, областей і районів, відповідно до потреб галузей.

Координуючим центром післядипломної освіти є Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, яке співпрацює в цьому напрямі з усіма галузевими міністерствами та відомствами, Академією наук України й галузевими академіями, що мають у своєму підпорядкуванні відповідні навчальні заклади та підрозділи, а також з мережею недержавних закладів післядипломної освіти. Заклади післядипломної освіти незалежно від їх статусу, підпорядкування й форм власності повинні забезпечувати якість освіти відповідно до вимог державних стандартів освіти. Відповідність освітніх послуг державним стандартам освіти визначається Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України разом із засновником шляхом ліцензування, атестації, акредитації та інспектування.

Заклади післядипломної освіти у встановленому порядку можуть створювати навчально-науково-виробничі комплекси, об’єднання, центри видавництва, філії, базові (експериментальні) заклади освіти, навчально-консультаційні пункти тощо, входити до складу навчально-науково-виробничих комплексів.

Вивчення професійної діяльності з позицій системного підходу, що нині є одним з найактуальніших завдань психології праці, педагогічної психології та педагогіки вищої школи, передбачає особистісно-мотиваційний аналіз діяльності, що розкриває значущість професійної діяльності психолога для особистості працівника й з’ясовує джерела його трудової активності; компонентно-цільовий аналіз, спрямований на з’ясування складу дій, мети й значення кожної дії в загальній структурі діяльності; структурно-функціональний аналіз, спрямований на вивчення принципів організації та механізмів взаємодії окремих дій у цілісній структурі діяльності [1].

При цьому необхідно не тільки показати її структуру, а й розкрити вплив одних підструктур діяльності на інші; значущість окремих зв’язків; значення структурних компонентів діяльності. Враховуючи, що виконання реалізується через якості працівника, необхідно разом зі зв’язками компонентів діяльності вивчити зв’язки між окремими професійно важливими якостями особистості, значущість цих якостей. У результаті подібного аналізу діяльність постає як “поліструктурне явище” [2].

Висновки. Післядипломну психологічну освіту треба розглядати як одну з пріоритетних у державі, оскільки вона безпосередньо пов’язана з перспективами економічного розвитку та соціальної стабільності суспільства. Післядипломна освіта психологів є різновидом такої освіти, називається перепідготовкою та має ознаки системи.

Література

1. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 23–28.

2. Дмитриева М.А. Психология труда и инженерная психология [Электронный ресурс] / М.А. Дмитриева, А.А. Крылов, А.И. Нафтельев. – Режим доступа: <http://www.myword.ru>.

3. Про вищу освіту: Закон України // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2002. – № 20. – С. 134.

4. Змеев С.И. Основы андрагогики / С.И. Змеев. – М. : Педагогика, 1999. – 385 с.

5. Огнивенко С.Л. Організаційні, технологічні, методологічні і фінансові аспекти післядипломної дистанційної освіти / С.Л. Огнивенко // Інтернет, освіта, наука – 2000 : матеріали конференції, м. Вінниця, 8–9 вересня 2000 р. – Вінниця : ВДНТУ, 2000. – С. 139–140.

МОЛОДИЧЕНКО В.В.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

В умовах нової освітньої парадигми підготовка вчителів нового типу стає найважливішою умовою відродження не тільки освіти, а й усієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство. Соціальна ситуація, що склалась, якісно по-новому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи, формування професійно значущих якостей учителя, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому закладі освіти. У зв'язку з вищезазначеним виникає суперечність між вимогами, що суспільство висуває до вчителя, та рівнем його професійної підготовки у вищому закладі освіти, показником якої виступають сформовані професійно значущі якості майбутнього педагога. Загальновідомо, що педагог реалізує два основних соціальних завдання – навчання й виховання підростаючого покоління. Незмінно залишаючись провідними в його професійній діяльності, ці взаємопов'язані завдання згідно з вимогами, що висуваються до школи тією чи іншою історичною епохою, наповнюються конкретним змістом і набувають специфічної спрямованості.

У системі головних ідеалів і цінностей світової прогресивної педагогіки (Х.Д. Алчевська, Ф.А.В. Дістервег, Я.А. Коменський, А.С. Макаренко, М. Монтессорі, Й.Г. Песталоцці, С.Ф. Русова, Ж.-Ж. Руссо, Г.С. Сковорода, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С. Френе, Р. Штайнер та ін.) центральною ланкою завжди була орієнтація на гуманістичну парадигму. Сьогодні її актуальність зростає й у зв'язку з процесами реформування вітчизняної освіти, у яких аксіологічний аспект відіграє значну роль. Освіта, заснована на ідеях гуманізації, повинна, насамперед, інтегрувати весь комплекс знань про людину, формуючи на основі цих знань цілісне уявлення про себе як у дітей, так і в педагогів (І.Д. Бех, А.М. Бойко, М.І. Борисевський, І.А. Зязюн, В.А. Киричок, А.О. Кияновський, Б.С. Кобзар,

В.О. Коротеєва, М.Ю. Красовицький, Т.І. Люріна, В.В. Матіяш, І.К. Матюша, А.В. Сущенко, Т.І. Сущенко, Н.Є. Щуркова та ін.).

Мета статті – розкрити питання формування особистості майбутнього вчителя гуманістичної орієнтації в сучасних умовах.

Результатом підготовки майбутніх учителів до педагогічного процесу є формування вчителя гуманістичної орієнтації. Це вчитель, здатний брати відповідальність за долю дитини, її життя, духовний і психологічний комфорт, за її захист; він (учитель-гуманіст) спрямований на організацію гуманного педагогічного процесу в початковій ланці освіти, має адекватні цінності, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну гуманну спрямованість.

Виходячи з наведеного, актуалізується проблема посилення світоглядно-гуманітарної складової сучасної освіти, її гуманістично-творча місія. Головною метою останньої є всебічний розвиток людини як особистості, найвищої цінності, її розумових і фізичних здібностей. Освіта має відігравати важливу роль у формуванні громадян, здатних до збагачення інтелектуальної та матеріальної скарбниці народу, ефективного розбудови держави, забезпечення гідного місця кожного в нашому суспільстві. При цьому важливо забезпечити гуманістичну спадкоємність освіти, піднявши її ефективність у завершальній ланці – в галузі вищої освіти [1, с. 117–120].

Здійснення такого завдання потребує глибоких змін у змісті та методиці викладання, дослідницькій роботі, формах гуманітарної освіти. Вища освіта має забезпечувати фундаментальну, наукову, професійну й практичну підготовку. У ВНЗ молода людина опановує гуманітарні науки в повному обсязі відповідних національних і світових досягнень. Тут виробляється вміння застосовувати ці знання в різних видах професійної та соціальної діяльності. Йдеться про здобуття певного кваліфікаційного рівня для спеціаліста гуманітарного, соціально-економічного спрямування. Випускнику інженерного, аграрного чи іншого вузькоспеціального ВНЗ гуманітарна підготовка дає можливість подолати штучну відстороненість природничих, технологічних знань від людинознавчих. Відновлення органічних зв'язків технічної й гуманітарної сторін освіти формує всебічно розвинену особистість, здатну до аналізу та вирішення проблем життя, суспільства, природи й техніки в їх взаємодії та взаємозалежності.

Важливе значення має здійснення “Концептуальних засад гуманітарної освіти в Україні”, затверджених Міносвіти України у грудні 1995 р. Відповідно до цих засад, вища школа здійснює історичну, філософську, політологічну, економічну, соціологічну, культурологічну, психолого-педагогічну підготовку, забезпечує оволодіння системою знань та навичок, що формують здоровий спосіб життя й спрямовані на зміцнення духовного та фізичного здоров'я особистості.

У ВНЗ всіх рівнів акредитації ці напрями забезпечуються шляхом вивчення відповідних наук у їх систематичному й повному вигляді. Це – історія України в контексті світового розвитку; вітчизняна і світова філософія; основи економічної теорії, політологія; соціологія; українська та зарубіжна

культура; правознавство; українська та іноземні літератури і мови; фізична культура; основи соціальної екології; психологія і педагогіка, навчальні курси за вибором студентів (обсяг годин встановлюється ВНЗ, факультетом).

Однак, на жаль, сьогодні відбувається значне скорочення навчальних годин у вищих навчальних закладах, які готують студентів-гуманітаріїв, зокрема, за рахунок загальногуманітарних дисциплін. Отже, у контексті досліджуваного явища постає необхідність посилення змісту, значення та ролі гуманітарних предметів, зокрема етики й естетики.

Безперечно, прикладне значення етики й естетики як наук зумовлене їх спрямованістю на аналіз та обґрунтування моральних норм, етичних та естетичних цінностей. Зрештою, це значення зводиться до запровадження в різноманітних формах та аспектах суспільного життя певної критично вивіреної сукупності подібних цінностей і норм – певного стандарту людської моральності. Становище в сучасному українському суспільстві робить зазначену роль етики та естетики досить актуальною. Саме свобода висуває найвищі вимоги до людського сумління й відповідальності, отже, робить особливо кричущим їх брак.

Важливою як для всього суспільства, так і для кожної родини й особистості сферою впровадження результатів етичних досліджень і санкціонованих етикою моральних норм є сфера виховання. Врахування етичних підходів і норм в організації виховного процесу дає змогу суттєво підвищити його гуманістичний потенціал. Так, саме за етичними критеріями не можна ототожнювати виховання та формування особистості, тлумачити людину, котра виховується як пасивний об'єкт формотворчих зусиль вихователя. Етика наполягає на розгляді виховання як духовного насичення людини, що розгортається в діалозі, спілкуванні рівнопорядкових суб'єктів, спрямованому на розвиток вільної й відповідальної особистості [3, с. 118].

Висновки й рекомендації етики та естетики мають перспективу широкого застосування всюди, де істотним є цілісний підхід до людської особи, – у педагогіці, практичній психології тощо. Разом з тим етика та естетика проникають у найрізноманітніші, інколи досить несподівані, галузі сучасного життя – у політику, наукові дослідження, менеджмент тощо. Фахівця з етики можна нині зустріти в штаті низки провідних західних корпорацій: у їхній динамічній діяльності незамінною виявляється роль компетентного аналітика, чий поради за будь-яких непередбачених ускладнень дають змогу не відхилятися від правил чесної гри, зберігаючи довіру партнерів [4, с. 137].

І все ж найбільш традиційним і відповідним філософській специфіці етики та естетики є їх вплив на духовний світ самої людської особистості. Реальна орієнтація на позитивні моральні, естетичні цінності зумовлюється передусім не пропагандою знань, а загальним станом культури і власним рішенням, власними вольовими зусиллями людей. Тут етика та естетика здатні допомогти людській особистості в її духовних пошуках, познайомити її з виробленими представниками різних культур відповідями на питання, що по-новому (у моральному досвіді не буває простих повторень) стоять перед нею, з усталеними формами й категоріями людського мислення, які відповідають специфіці цих

питань. Пряме завдання цих наук у цьому разі – допомогти наблизитися до рівня, досягнутого культурою людства в осмисленні моральних проблем, що хвилюють нас, і разом з тим повніше й виразніше усвідомити неповторність власної ситуації, необхідність творчого зусилля власної волі та думки.

Особливу актуальність для освіти й виховання мають загальні проблеми гуманітаризації та гуманітарної культури людини. Гуманітаризація пов'язана із загальнолюдською культурою та загальнолюдськими цінностями, з гуманітарним простором суспільства й освіти. Гуманітаризація освіти задає духовну спрямованість освіти та вихованню. Освіта – не тільки сума знань, а й основа психологічної готовності людини до безперервності в накопиченні знань, їх переробці та вдосконаленні. Навчання щодо виховання є його органічною частиною, духовним стрижнем. Воно формує духовне ядро особистості – її світогляд, етично-естетичне ставлення до дійсності.

На особливу увагу заслуговує тенденція зміни базисного типу особистості, яка свідчить, що на теперішньому етапі свого розвитку українське суспільство за “людськими ресурсами” більшою мірою готове до демократичних і ринкових перетворень, ніж це було впродовж перших років незалежності України. Нещодавно Програма розвитку ООН (ПРООН) в Україні презентувала новий національний звіт людського розвитку “Людський розвиток та європейський вибір України”. Згідно з його даними, Україна за рівнем розвитку посідає 76-те місце зі 177 країн світу та вважається країною із середнім рівнем людського розвитку [5, с. 7].

Реалізація засобами освіти означеної мети передбачає передусім виявлення індивідуальності молодого людини, збалансованість її фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку; формування компетентної особистості; виховання громадянськості як інтегральної характеристики особистості, що зумовлює характер її взаємодії з державою, суспільством загалом. Виконання освітою цих завдань, формування в молоді відчуття межі між демократією та анархією, між особистою свободою і правилами громадянського співжиття; розуміння цінності людської свободи можливе лише на основі загальнолюдських гуманістичних, демократичних цінностей.

Загальноосвітня школа як одиниця системи освіти, що практично відтворює всю сукупність відносин освітнього процесу, є самостійним суб'єктом інновацій. Оскільки інновація як система на перших стадіях упровадження пов'язана з певною невизначеністю і навіть з дестабілізацією, вона може викликати протидію в певній частини колективу через збереження стереотипів і соціальної інертності. Саме тому необхідно організаційно забезпечити в школах особливий стан соціально-психологічного клімату – інноваційний клімат, у якому всі члени колективу відчувають себе мотивованими і готовими до творчої роботи.

Вища освіта набуває особливого значення на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Причиною цього є не лише дворазове збільшення кількості ВНЗ в Україні, а передусім трансформація сучасної парадигми освіти у змісті, структурі, формах і методах вищої освіти, що забезпечується інноваціями у навчальному, виховному та управлінському про-

цесах. Як уже зазначалось, у центрі уваги (за всіма концепціями, доктринами, законами про освіту) – компетентна, духовна, конкурентоспроможна особистість [2, с. 125]. Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти розвинутих країн світу свідчить про тяжіння до глобалізації, варіативності, масовості, гуманізації, особистісної орієнтації. За таких умов основна мета інноваційного навчання – навчити людину вчитися в будь-якій ситуації. Ця мета може бути досягнута через спільну діяльність студента та викладача у формі діалогу й міжособистісних взаємодій. Отже, проблема цінностей традиційно перебуває в полі зору науковців різних часів і народів. Особливий інтерес вона викликає в транзитних суспільствах. І це закономірно. Транзитне суспільство є динамічним, плинним. Цінності в ньому часто змінюють одна одну не тільки щорічно, а й щомісячно. Особливо це стосується української дійсності. Розрізненість цінностей в українському перехідному суспільстві негативно впливає на процеси освіти й виховання, на розробку політики держави у сфері освіти, культури, виховання особистості.

Основою ідеології державотворення є ідея патріотизму й незалежної держави, цей феномен може бути представлений як державно-патріотична ідеологія. Справедливим є й інше: вона формується, насамперед, через освіту. Саме освіта має забезпечити цілісність розвитку людини й тому формує систему цінностей не як просте відображення ціннісних аспектів життєвого процесу, а його відображення з точки зору ідеалу, в основу якого може бути покладена ідея патріотизму й любові до Батьківщини. Навчання є складовою виховання, а не навпаки.

Як система підготовки людини до життя за своїм змістом освіта має утримувати в собі весь спектр цінностей, за якими живе суспільство, здійснюється життєдіяльність людини.

До цінностей українського народу, які знаходять відображення в ментальних структурах, належать: любов до рідної землі, поклоніння природі, віра в божественне начало, поклоніння жінці-матері тощо. Крім того, українець з давніх часів цілком покладався на долю. Долю розуміли як вільний плин власного життя, беззастережно вірячи в те, що в кожного своя доля. Щаслива доля може бути тільки в єдності з правдою і волею, а сутність її виявляється в самоствердженні особистості в улюбленій роботі, результати якої належать насамперед родині (родина – одна з найвищих цінностей), а потім уже – суспільству.

Висновки. Трансформація української освіти в контексті реалізації європейського вибору передбачає впровадження інновацій у вищі й середні навчальні заклади. Філософсько-методологічною основою інноваційного підходу в освіті стає гуманістична тенденція розвитку людини, що ґрунтується на принципах вільного індивідуального творчого розвитку особистості, з урахуванням індивідуальних можливостей. Інновації освіти мають забезпечити умови для випереджального зростання потреб людини протягом усього її життя. Інноваційна освіта стосується не лише розробки та впровадження нововведень – нового змісту, нових педагогічних технологій, а й процесу всебічного реформування освіти, якісних змін у способі діяльності особи, стилі її життя. Інноваційна система за основну мету бере засвоєння способів діяльності лю-

дини в незнайомій ситуації, наданні досвіду творчої самостійної діяльності та створення умов для зростання й розширення особистого досвіду.

Література

1. Бахтін М.І. Гуманізм як принцип виховання сучасної молоді / М.І. Бахтін // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 117–120.
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–129.
3. Богданова Н. Естетичне в духовному житті сучасного студентства / Н. Богданова // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 117–120.
4. Зязюн І.А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти / І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць / [за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало]. – К., 2003. – 298 с.
5. Людський розвиток в Україні: інноваційний вимір : колективна монографія / [за ред. Е.М. Лібанової]. – К. : інститут демографії та соціальних досліджень НАНУ України, 2008. – 367 с.

НЕСТОРУК Н.А.

АСПЕКТИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Наука більшою мірою, ніж інші форми пізнання, орієнтована на те, щоб бути втіленою в практиці, в техніці, бути “керівництвом до дії” із зміни навколишньої дійсності та керування реальними процесами. Освітня політика в Україні тримає курс на формування такого фахівця, який би, з одного боку, гармонійно поєднував у собі вітчизняні здобутки і традиції з досягненнями зарубіжних колег, а з іншого – настільки б грамотно це використовував на практиці і безупинно підвищував рівень освіти впродовж життя, що робило б його затребуваним і конкурентоспроможним на потенційних місцях працевлаштування країн Євросоюзу.

Тому серед пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти зазначаються: особистісна орієнтація освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій. Це означає, що відкрито шлях до наукового пошуку й запровадження способів максимального скорочення відстані між моделлю фахівця, яку забезпечує ВНЗ, та моделлю того ж фахівця, на яку очікує замовник, тобто роботодавець. Одним з напрямів реалізації поставленого завдання є навчання студентів технічних спеціальностей, зокрема електромеханічних, проведенню експериментальних досліджень (рис. 1).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Питання становлення

та розвитку науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах розглядаються О.М. Микитюком, основ наукових досліджень у вищій школі – С.Ф. Артюхом, І.М. Глушком, І.С. П’ятницькою-Поздняковою, В.Ф. Ситніком, методів наукового пізнання (в тому числі й експериментів) – А.А. Киверялгом, Г.І. Рузавіним, інженерного експерименту – Д.А. Кузьмичовим, І.А. Радкевичем, А.Д. Смирновим, Х. Шенком, планування експериментів – Ю.П. Адлером, М.В. Лур’є, Є.В. Марковою, Д. Фінні, М.С. Винарським, експериментального аналізу – Т.А. Алієвим, моделювання в науково-технічних дослідженнях – В.А. Веніковим, А.М. Лебедевим та ін. У шкільній дидактиці експериментальні дослідження криються за лабораторними роботами як методом навчання (В.В. Воронов, В.С. Лозниця, Н.Є. Мойсеюк, І.П. Подласий, І.Ф. Харламов, В.В. Ягупов та ін.). Підготовка та здійснення під час лабораторних робіт експериментальних досліджень при вивченні технічних дисциплін у вищій школі розглядаються О.К. Белоною, О.Е. Коваленко. Дослідні роботи як методи навчання називаються Н.П. Волковою, М.М. Фіцулою. По цьому ж питанню М.Д. Семьонов пише: “...Необхідно приділяти особливу увагу на розвиток у студентів умінь практичного використання приладів. Із цією метою на лекції не слід обмежуватися тільки вивченням теоретичних положень, доцільно також вирішувати зі студентами типові завдання й приклади, пов’язані із правилами виміру величин і обробкою отриманих результатів” [1, с. 45]. Однак цього недостатньо, необхідно передбачити цілий комплекс методичних рекомендацій і практичних завдань. Так, С.В. Анофрікова пропонує “вивчати прилади не тільки для придбання конкретних знань про них, але і для того, щоб освоїти метод самостійного визначення призначення, експлуатаційних характеристик і правил експлуатації приладів. Це дозволяє підвищити рівень професійної підготовки студентів в області методики й техніки шкільного експерименту” [2, с. 59].



Рис. 1. Наявність суперечностей у питанні навчання студентів електромеханічних спеціальностей проведення експериментальних досліджень

Разом із тим у педагогічній теорії залишається недостатньо розробленою проблема навчання студентів електромеханічних спеціальностей проведенню експериментальних досліджень.

Мета статті – визначити всі види сучасних експериментальних досліджень, виявити особливості їх проведення, типізувати за різними ознаками і, виявивши спільні складові, розробити методикау навчання експериментальним дослідженням студентів електромеханічних спеціальностей у процесі вивчення дисципліни “Основи наукових досліджень”.

Техніка (від грец. *techne* – мистецтво, майстерність) – сукупність засобів людської діяльності, які побудовані для здійснення процесів виробництва та обслуговування; дисципліна (від лат. *disciplina* – навчання, наука) – навчальний предмет; галузь науки або декількох наук [3, с. 66]. Отже, технічними дисциплінами називають ті, навчальний матеріал яких стосується техніки (машин, механізмів, приладів, пристроїв, знарядь тієї чи іншої галузі виробництва) з точки зору її ролі в конкретному технологічному процесі, конструкції, принципу дії, класифікації, характеристик, властивостей, особливостей вибору, обслуговування, модернізації тощо, тобто об’єктів майбутньої професійної діяльності інженерів. І підготовка цих інженерів з технічних дисциплін має бути такого рівня, який робитиме їх компетентними у своїй справі, а отже, і конкурентоспроможними на ринку праці.

Щоб у технічних дисциплінах розглянути визначення експериментального дослідження, необхідно розглянути визначення цього поняття взагалі – звідки воно взялось і яке відношення має до дуже схожого з ним наукового дослідження.

Експериментально орієнтовані вчені стверджують, що грамотно продуманий і “хитро”, майстерно поставлений експеримент краще за теорію: теорія може бути спростована, а достовірно здобутий досвід – ні. У процесі пізнання техніки та пов’язаних із нею законів, явищ, процесів важливу роль відіграють експериментальні дослідження, що є “критерієм об’єктивності та правильності теоретичних викладок, а також шляхом до отримання нової інформації, наукових відкриттів – найвищого рівня пізнання об’єктів майбутньої професійної діяльності” [3, с. 67]. Експериментальні дослідження – це дослідження, засновані на експерименті. Експеримент, за визначенням словника іноземних мов, – це 1) науково поставлений дослід, спостереження досліджуваного явища в умовах, які точно фіксуються, що дає змогу стежити за ходом явища та багаторазово відтворювати його при повторюванні цих умов; 2) дослід, спроба здійснити що-небудь [4, с. 588]. Експериментальний – заснований на експерименті; отриманий шляхом експерименту.

Експериментальні дослідження у вищій школі окремими етапами, видами, обсягом можуть мати місце під час виконання студентами лабораторних робіт, курсових та дипломних проектів, проходження технологічних і переддипломної практик, участі студентів у студентських наукових гуртках, секціях, конференціях, проведенні ними наукових досліджень при кафедрі або науково-дослідній лабораторії.

Дослідження як діяльність з отримання нового знання про об’єкти навколишньої дійсності та їхні взаємозв’язки є властивістю вищої освіти.

Але навчання дослідництва, на жаль, не має системного характеру. Дисципліни базової підготовки на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” передбачають виконання конкретних завдань, стосовно яких повідомляє в тому чи іншому вигляді методика їхнього виконання, що має об’єктивний характер з огляду на зміст дисципліни й суб’єктивний характер з огляду на психологічні характеристики викладача, рівень його кваліфікації. У цій ситуації бажано було б зміцнити об’єктивний аспект таким змістом навчання, який би розкривав саме методологію дослідження.

Ми бачимо три шляхи: по-перше, створення окремої дисципліни; по-друге, рознесення методологічних основ між усіма дисциплінами й забезпечення необхідного взаємозв’язку; по-третє, комбінований варіант, коли певне інформування здійснюється на початку підготовки та з вивченням кожної наступної дисципліни набуває системного розвитку. З урахуванням дефіциту навчального часу й фактора якості третій варіант є найбільш прийнятним (рис. 2).

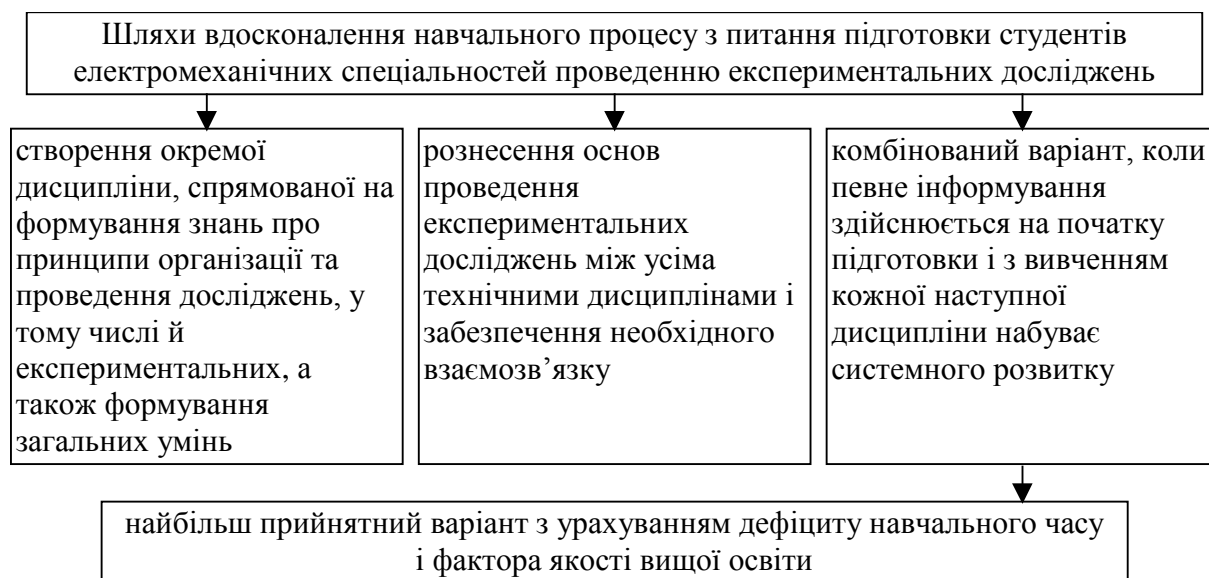


Рис. 2. Логічна схема вирішення проблеми з питання підготовки студентів електромеханічних спеціальностей проводити експериментальні дослідження

Тим паче, продовження в часі навчання з питань дослідження буде мати ефект закріплення й зміцнить зв’язок з такою дисципліною, як “Основи наукових досліджень”, включеної до підготовки майбутніх “спеціалістів” та “магістрів” за освітньо-кваліфікаційними рівнями.

Наукове дослідження – найвищий рівень дослідження, який передбачає відкриття об’єктивно нового знання. Але спроможним його роблять інші види дослідження, зокрема, експериментальне.

Експеримент як дослід, що чітко сплановано, доцільно реалізовано та за допомогою якого отримано істинну інформацію, що підтверджує чи спростовує вихідну тезу, може бути:

- за характером вирішуваних проблем – винахідницьким чи перевірочним;

- за методикою проведення та способом представлення даних в отриманих результатах – якісним чи кількісним;
- за формою предмета, засобів та результату – матеріальним чи ідеальним;
- за етапами здійснення – констатувальним, формувальним, контрольним, порівняльним;
- за умовами – природним чи лабораторним тощо.

Майже всі із зазначених видів експериментального дослідження в тому чи іншому обсязі знаходять місце в підготовці студентів електромеханічних спеціальностей. Найчастіше експериментальні дослідження з фізики, електротехніки, автоматизованих систем управління тощо є перевірочними та отриманими висновками підтверджують наукове знання, але в складі колективу вчених можуть також мати елементи винахідництва. За простеженими закономірностями процесів і явищ власне отримані, але наші вже відомі пояснення, умовиводи, формулювання законів тощо являтимуть собою якісні експерименти, а цифрові співвідношення значень параметрів уособлюватимуть кількісні експериментальні дослідження. Використовуване під час досліду обладнання характеризує дослідження як матеріальне, а міркування, робота з уявними об'єктами, облік численних рівнянь – як ідеальне. Констатувальний, формувальний, контрольний чи порівняльний експерименти є характерними для наукового дослідження і найчастіше здійснюються під час дипломного проектування студентів, але їхні певні елементи також знаходять втілення під час базової підготовки, з природних чи лабораторних експериментів, де студенти під керівництвом викладача проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди в спеціально обладнаних навчальних лабораторіях з використанням устаткування, пристосованого для умов навчального процесу, мета яких – практичне підтвердження окремих теоретичних положень цієї навчальної дисципліни, набуття практичних умінь роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі. Переважними є останні.

Висновки. Таким чином, у статті розглянуто шляхи вдосконалення навчального процесу з питання підготовки студентів електромеханічних спеціальностей при вивченні технічних дисциплін.

Напрямом подальшого дослідження ми бачимо таке:

- визначити види й призначення експериментальних досліджень;
- систематизувати навчальний матеріал технічних дисциплін навчального плану підготовки електромеханіків і встановити види необхідних експериментальних досліджень, навчання проведення яких має бути реалізовано;
- розробити алгоритми проведення кожного із встановлених видів експериментальних досліджень;
- розробити методику навчання студентів електромеханічних спеціальностей проведення експериментальних досліджень під час вивчення

технічних дисциплін та методичні рекомендації для викладачів щодо проведення експериментальних досліджень.

Література

1. Семьонов М. Д. Дидактичні умови організації пізнавальної діяльності студентів на лабораторних заняттях : дис. ... канд. пед. наук / М. Д. Семьонов. – Самарканд, 1987. – 192 с.
2. Анофрікова С. В. Функціональний підхід до вивчення фізичних приладів у практикумі за методикою й технікою шкільного експерименту / С. В. Анофрікова // Методика використання фізичного експерименту в навчальному процесі. – Свердловськ : СГПІ, 1985. – С. 58–63.
3. Артюх С. Ф. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / С. Ф. Артюх. – Х. : НМК ВО, 1990. – 120 с.
4. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / [авт. С. М. Вишнякова]. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 583 с.
5. Основи наукових досліджень : підручник / [С. Ф. Артюх, І. Я. Лізан, І. В. Голопоров, Н. А. Несторук]. – Х. : УПА, 2006. – 278 с.

ОРЕЛ-ХАЛІК Ю. В.

ВПЛИВ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

Україна увійшла в третє тисячоліття незалежною державою. Для її розбудови та досягнення високого рівня життя потрібне осмислення власної самобутності, об'єктивна оцінка національної культури. Важливого значення сьогодні набуває реформування освіти України, зокрема, системи морального виховання. Для цього розроблено законодавчу базу, де майже третина положень стосується культури молоді, оскільки, як відомо, докладаючи зусиль до розвитку морального світогляду молодого покоління, ми зможемо побудувати своє життя як культурна нація, але це потребує великих зусиль, педагогічної майстерності, творчого підходу до всіх ланок виховання й освіти, розвитку гуманістичних цінностей освіти в нашій країні. У зв'язку із цим стандарти знань фахівців для міжнародних комунікацій, вивчення науково-технічної літератури й періодики, читання художньої літератури в оригіналі, а також преси вимагають досконалого опанування всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності – аудіювання, мовлення, читання й письма. Суспільному замовленню також сприяє зростання інтересу студентської молоді до вивчення іноземних мов. Це зумовлено тим, що нині як ніколи гостро постає питання про роль цивілізованого ставлення людини до світу, що і є домінантою у формуванні морального світогляду майбутнього правоохоронця як представника державної влади.

Мета статті – виявити вплив читання іноземною мовою на формування морального світогляду майбутніх правоохоронців.

Нині серед дисциплін, які вивчаються в сучасних навчальних закладах, немає жодної, яка б не була спрямована на формування поряд з іншим й морального світогляду молоді. Існує чимало шляхів, форм, методів і засобів розвитку моральної культури. На наш погляд, індивідуалізація навчального процесу через читання є однією з найбільш ефективних моделей організації навчального процесу відповідно до вимог особистісно орієнтованої моделі навчання.

Удосконалення системи навчального процесу вимагає зближення методів вивчення іноземної мови в загальноосвітній і вищій школі, забезпечення відповідної наступності у формуванні особистості майбутнього фахівця з вищою освітою. Як універсальне педагогічне явище наступність забезпечує встановлення необхідного зв'язку й доцільного співвідношення між частинами навчальної дисципліни (внутрішньодисциплінарні зв'язки між частинами і між спорідненими дисциплінами, а також міждисциплінарні зв'язки). У подальшому ми будемо розглядати вищезазначене при вивченні іноземної мови й використовувати потенціал цієї навчальної дисципліни щодо навчання та виховання майбутнього правоохоронця. Саме від його плідної праці, загального рівня культури, обізнаності, вихованості певною мірою залежить сприйняття владних структур пересічними громадянами.

Як відомо, без втілення спільної моделі в науку та практику підготовка фахівця неможлива, що, у свою чергу, залежить від такого унікального явища, як наступність. У сучасних педагогічних дослідженнях і на практиці наступність традиційно розглядається в межах однієї освітянської системи – школи або вищого навчального закладу. На жаль, міждисциплінарні зв'язки поки що використовуються недостатньо. Але, аналізуючи сутність, можливості, потенціал, резерв іноземної мови, можна довести, що саме вона дає змогу вийти за рахунок міждисциплінарних зв'язків на широкий загальний знань. З огляду на внутрішньодисциплінарні зв'язки основні форми вивчення іноземної мови (читання, письмо, мовлення, переклад, аудіювання) відіграють значну роль у становленні особистості, оскільки спираються на психологічну теорію поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін та Ф.С. Талізін). За цією теорією, шість послідовних етапів розумової дії можуть служити моделлю наступності й послідовності в розгортанні мовленнєвого процесу, а мовленнєва діяльність, як відомо, відображає розумову, і навпаки, розумова – мовленнєву.

Отже, на прикладі іноземної мови ми спостерігаємо, як відбувається формування її як дисципліни:

- підвищується мотивація, встановлюється низка мотивів, що спонукають до подальшого більш глибокого вивчення іноземної мови. При цьому з'ясовується індивідуальна та загальна мета вивчення іноземної мови;
- реалізується психологічно й гносеологічно найбільш доцільна схема (модель) вивчення іноземної мови (від простого до складного; від тренування до глибоких знань);
- формуються безпосередні дії з її вивчення через читання (враховується зміст матеріалу й методика його опрацювання);

- відбувається тренінг завдяки читанню (виноситься кілька елементів для повторення);
- перетворюється зовнішня мова на внутрішню, що становить вищий рівень знання іноземної мови та її використання;
- втілюються безпосередньо знання, отримані завдяки читанню, у практичну фахову діяльність.

Обрані нами підходи систематизують і впорядковують знання та вміння кожної мовленнєвої дії, наприклад читання, у єдину концептуальну інтегральну цілісність, яка уможлиблює оволодіння будь-якою мовою, в нашому випадку – іноземною, не тільки як частини фахово спрямованих знань, а й дисципліни, яка має необмежений розвивальний і формувальний потенціал. Завдяки наступності ми забезпечуємо розвиток інтелектуального й фахового потенціалу, нагромаджуючи досвід і знання особистості.

Теорія програмованого навчання нині є одним з головних засобів, завдяки якому може активно впроваджуватися передовий досвід викладання іноземної мови, зокрема, з урахуванням наступності як складової особистісно орієнтованого навчання, що, у свою чергу, є ефективним засобом подолання розриву між викладанням у школі та вищому навчальному закладі, між сильними і слабкими групами з вивчення іноземної мови. Це має забезпечити використання безмежних можливостей цієї дисципліни для всебічного виховання особистості й навіть підвищення відповідальності викладачів за якість знань тих, хто навчається.

Але найважливішою умовою подолання недоліків й успішного засвоєння знань є диференційований підхід до абітурієнтів, студентів, магістрів – у процесі вивчення іноземної мови. Коли ж вони набувають певних знань, то передбачається розвиток тих навичок, які були набуті під час навчання. Не менш значущою умовою опанування будь-якої мови, зокрема іноземної, є системне розгалуження всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, мовлення, читання, письмо, переклад). Знання із читання іноземною мовою, здобуті під час навчання, використовуються людиною впродовж усього життя. Тому з усіх видів мовленнєвої діяльності саме читання ми приділяємо таку велику увагу, не припиняючи ролі інших її видів.

Забезпечення діяльнісного підходу в поєднанні з поглибленим повторенням у вищому навчальному закладі шкільних знань і вмінь з фонетики, граматики, лексики, їх інтеграція в цілісну систему вищої школи, у нашому випадку за рахунок читання, й сьогодні є малодослідженою ланкою педагогічної науки, тому що традиційно розглядається як виховання. І саме читання як засіб виховання спрацьовує завжди. Тому необхідно із самого початку навчання прищеплювати бажання читати, а також інтерес до інформації, яку можна отримати завдяки читанню як рідною, так і іноземною мовами. Саме це є необхідною складовою розв'язання сучасних проблем безперервної освіти в Україні, підвищення якості знань з іноземних мов, зокрема, з урахуванням як культурологічних, так і фахово спрямованих можливостей і функцій людини з вищою освітою в усіх галузях соціальної та аксіологічної діяльності.

За різних політико-економічних змін, які переживає Україна, коли змінюється уявлення про світ і наше місце в ньому, як ніколи гостро постає питання ролі моральної культури в житті суспільства. Кризові явища, що спостерігаються сьогодні в освіті й вихованні, мають своє глибоке коріння. Вони перебувають під безліччю нашарувань минулого й щедро живляться теперішнім, тому перед освітою постало непросте завдання – долаючи духовну кризу в цілому й молодого покоління зокрема, готувати для незалежної держави національно свідомі кадри високого професійного ґатунку, поєднуючи виховання та самовиховання, насамперед морально-культурне, з навчанням і самонавчанням, збагаченим знаннями наук, яким притаманний постійний пошук, і це неможливо без використання читання як основи пошуку джерела творчого натхнення. Саме в цьому ми бачимо глибокий сенс навчання.

Психологи стверджують, що порівняно зі слуханням і мовленням, читання й письмо є найефективнішими в системі накопичення знань. На жаль, організаційно-методична система забезпечення роботи із читання ще мало опрацьована. Але в сучасних умовах необхідно вжити низку організаційно-педагогічних заходів для забезпечення іншомовної навчальної діяльності й формування морального світогляду майбутніх фахівців із залученням читання як засобу мовленнєвої діяльності.

На всіх етапах розвитку суспільства зміст освіти зазнавав якісних змін під впливом різних чинників: соціально-економічних відносин, комп'ютеризації як одного із засобів програмованого навчання, вдосконалення сучасних методик і технологій, підвищення рівня виробництва, науки, техніки й культури, розвитку освіти та педагогічної теорії, втілення принципу загальної психології, який базується на єдності свідомості й діяльності, мети та завдань виховання, які висуває суспільство перед навчальними закладами.

Мета освіти в нашій країні – забезпечення формування наукового світогляду, розумового розвитку студентів, їх професійної підготовки, моральної, фізичної, естетичної, екологічної культури.

Як свідчить практика, іноземна мова має великі можливості для розвитку ідейно-моральних орієнтацій і підвищення професійно-етичного потенціалу студентів. Вивчення іноземної мови сприяє усвідомленню загальнолюдських цінностей, формуванню уявлень про морально-етичні норми й традиції, що відіграє позитивну роль у фаховому становленні майбутнього правоохоронця. Зокрема, воно сприяє розвитку пізнавальних функцій людини. При цьому розвиваються важливі для майбутнього правоохоронця інтелектуальні функції аналізу й синтезу, які необхідні впродовж усього його професійного життя та без чого неможливе виконання фахових обов'язків, формуються мовні узагальнення й розвивається абстрактне мислення.

Складаючи іншомовне висловлювання, замислюючись над послідовністю й повнотою реплік, студенти вдосконалюють логіку мислення. Крім того, розширюючи обсяг знань, іноземна мова сприяє підвищенню рівня

освіченості та інтелігентності. На нашу думку, завдяки вивченню іноземної мови очищується від бруду й рідна мова [3, с. 163].

Однією із цілей вивчання іноземної мови в немовних вищих навчальних закладах є навчання читати як одному з головних видів мовленнєвої діяльності. Як відомо, навчальний іншомовний матеріал для читання на немовних факультетах – це країнознавчі й фахові тексти, до яких висуваються критеріальні вимоги відповідності обраній спеціальності.

Робота з країнознавчими текстами сприяє формуванню продуктивних інтернаціональних почуттів студентів, виражених ідейних поглядів і стійкої громадянської позиції, морального світогляду, а також вихованню активного та зацікавленого ставлення майбутніх правоохоронців до особливостей духовного життя й культури людей різних країн, поваги до традицій та історії, насамперед, свого народу й інших народів світу.

Читання текстів з фаху іноземною мовою, що знайомлять студентів з новими досягненнями в галузі правознавства, допомагає їм не тільки заглибитися в майбутню спеціальність, а й розвиває пізнавальний інтерес, поповнює запас професійно необхідних знань. Як відомо, програма з іноземної мови у вищих закладах освіти спрямована на формування інтелектуального потенціалу студентів шляхом навчання за новими інтенсивними методами засвоєння інформації. Читання іноземною мовою формує у студентів установку на засвоєння інформації, що сприятиме їх особистісному розвитку та підвищенню професіоналізму [4, с. 28]. Як свідчать отримані нами дані (анкетування, тестування, експрес-опитування), при читанні іноземною мовою зростають показники уваги (приблизно у 3,2 раза), пам'яті (приблизно у 2,7 раза), мислення (приблизно в 1,9 раза), мовленнєвої діяльності (приблизно у 2,1 раза). Цьому, зокрема, має сприяти набуття навичок і вмінь швидкого читання, підвищення якості засвоєння прочитаного матеріалу й активізація творчих здібностей студентів. На це спрямована спеціально розроблена програма вивчення техніки швидкого та інтенсивного читання й концепції психолого-педагогічної цілісності навчально-виховного процесу у вищій школі [1, с. 54].

Читання можна розглядати з різних позицій: як психічний процес; як процес мовленнєвої діяльності; як навчальну діяльність тощо. У процесі вивчення іноземної мови індивідуальне читання виступає також як різновид мовленнєвої діяльності і саме як такий формує науковий та моральний світогляд студентів завдяки освоєнню знань як теоретичних, так і практичних, на тлі яких у майбутньому формуються вміння й навички соціально корисної діяльності особистості. Література апелює до розуму, до почуттів, збуджує уяву та фантазію, саме тому при вивченні іноземної мови ми ставимо за мету оволодіння процесом читання настільки, щоб ним можна було користуватися у професійній діяльності. Студенти повинні засвоїти якомога більше видів читання з високим ступенем автоматизації всіх операцій під час перцептивної переробки інформації. Як відомо, для того, щоб навчитися змістовно переробляти інформацію через читання, необхідно набути таких навичок і вмінь:

- виокремлювати в тексті змістовні елементи й факти;
- співвідносити виокремлені факти;
- узагальнювати й синтезувати їх;
- здійснювати змістовне прогнозування;
- розрізняти структурні особливості текстів різних жанрів;
- прогнозувати події на мовленнєвому рівні;
- володіти оперативною пам'яттю [4, с. 49].

Крім загальнодидактичних принципів, процес читання іноземною мовою має бути підпорядкований реалізації комплексної мети, а саме: вихованню, освіті, розвитку особистості й професіоналізму майбутнього правоохоронця.

Головна мета роботи з текстами у вищому навчальному закладі – практичне оволодіння різними видами читання: ознайомчим, вивчальним, проглядовим та пошуковим. І це слід здійснювати в тісному взаємозв'язку, але підходячи диференційовано до формування кожного з них.

Добір й організація мовленнєвого матеріалу для читання та вся робота з формування навичок і вмінь мають здійснюватися на основі функціонального підходу. Свого часу англійський методист М. Уест писав із цього приводу: “...Читаючи статтю в “Лансет”, я пробіг очима перший параграф, в якому говорилося про попередню роботу, що не стосується цікавого для мене питання, швидко прочитав наступну частину, щоб мати уявлення про мету, характер дійсного експерименту, прочитав й опис експерименту; вивчив результати і висновки”.

Як бачимо, гнучке варіювання різними видами читання є головним показником сформованості навичок читання, і їх опанування становить базу для самостійного, адекватного й швидкого оволодіння необхідною інформацією для виконання певних робіт у даний час або з орієнтацією на пролонгований пошук знань. Отже, для формування знань і навичок з іноземної мови, інтелектуального й морального розвитку майбутнього правоохоронця необхідно творчо підходити до всіх видів читання.

Відомо, що добре підібрані тексти з іноземної мови формують духовні й загальнолюдські цінності в майбутніх фахівців. Використовуючи тексти з іноземної мови, можна багато зробити для духовного та морального розвитку особистості. Зокрема, особливу увагу слід приділяти вихованню духовності майбутніх правоохоронців, головним завданням діяльності яких є створення реально дієвого режиму правопорядку й законності. І саме специфіка дисципліни “Іноземна мова” дає змогу сформувати моральний світогляд студентів, базуючись на оригінальній літературі. Освоєння досвіду роботи фахівців країни, мова якої вивчається, допоможе підготувати кваліфікованих правоохоронців з високими професійними якостями.

Проте цього неможливо досягти без опори на високу моральність, загальну культуру фахівця, особливо це відчутно в правознавстві. Правнича діяльність – особлива галузь, де моральна культура має велике значення, тому що проблеми, які вирішують правоохоронці сьогодні, пов'язані з прийняттям складних моральних рішень. Саме тому у процесі професійної підготовки майбутніх правників загальнокультурний розвиток і моральне

виховання посідають особливе місце. Необхідно навчити студентів професійно мислити й діяти. У зв'язку із цим ефективним є залучення творів мистецтва при вивченні іноземної мови у вищому навчальному закладі. Найскладніші моральні поняття стають доступними й актуальними для студентів завдяки гуманітарним реформам у педагогічній науці та практиці, оскільки мистецтво допомагає збагнути загальнолюдські цінності, досягнути багатолітнього досвіду поколінь.

Висновки. Таким чином читання іноземною мовою має величезний виховний потенціал і пізнавальну інформацію, слугує засобом самовиховання особистості. Тому обов'язковим компонентом занять з іноземної мови є спрямований вплив на думки й почуття особистості, на виховання її загальної та моральної культури, що забезпечить гармонійний розвиток особистості.

Читання є ключовим етапом навчання. Безперечно, застосування різних видів читання при вивченні іноземної мови у процесі фахової підготовки майбутніх правоохоронців сприятиме розвитку їхньої моральної та професійної культури.

Література

1. Андреев О.А. Техника быстрого чтения / О.А. Андреев. – М., 1991. – 267 с.
2. Бердычевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку / А.Л. Бердычевский. – М. : Высш. шк., 1989. – 101 с.
3. Брудный А.А. Понимание как компонент психологии чтения / А.А. Брудный // Проблемы социологии и психологии чтения. – М., 1975. – С. 162–172.
4. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста / А.А. Вейзе. – М. : Высшая школа, 1985. – 127 с.
5. Калашник Н.Г. Естетичні смаки: їх витoki і формування : монографія / Н.Г. Калашник ; М-во внутр. справ України, ЗЮІ. – Запоріжжя : Просвіта, 2001. – 344 с.

ПОПОВ В.Д.

ЦІННОСТІ ЯК ОСНОВА ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Моральну діяльність та поведінку людини визначає її спрямованість. Тому найважливішим і водночас найскладнішим завданням школи є виховання в школярів моральної спрямованості, яку характеризують такі цінності та ідеали, що здатні відновити й підвищити сенс життя молодого покоління.

Моральна спрямованість є порівняно стійкою системою мотивів, що виникає на основі присвоєння індивідом загальнолюдських і громадянських цінностей, які стали для нього суб'єктивно значущими й виступають внутрішніми спонуканнями до вияву самоактивності з метою реалізації та-

ких цінностей у процесі життєдіяльності. Іншими словами, моральна спрямованість є результатом виникнення в індивіда стійкої самоідентифікації зі змістом загальнолюдських і громадянських цінностей.

Теоретико-методологічні основи ціннісної проблематики в царині освіти розкривають у своїх працях І. Бех, Т. Бутківська, Л. Ваховський, О. Вишневський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, М. Нікандров, О. Савченко, М. Сметанський, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та ін.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практичним досвідом роботи загальноосвітніх навчальних закладів дало підстави говорити про наявність у сучасній освіті суперечності між потребою у формуванні всебічно розвинутих особистостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей та відсутністю розробленої педагогічної системи у шкільних навчальних закладах з питань формування індивідуальностей, в яких персональні життєві пріоритети узгоджувалися б з означеними цінностями.

Мета статті – розкрити суть і зміст цінностей як основи моральної спрямованості особистості підлітка, визначити шляхи їх формування.

У процесі дослідження з'ясовано, що ще за радянських часів передовими вітчизняними освітянами накопичено корисний для сьогодення досвід з питань відбору освітніх цінностей і шляхів ціннісного наповнення змісту шкільної освіти. Першим серед них ідею про необхідність ціннісного забезпечення освіти висловив видатний український педагог В. Сухомлинський. У своїх педагогічних творах він не тільки теоретично висвітлює питання цінностей у галузі освіти, а й докладно описав власний досвід з реалізації ціннісного підходу до навчання та виховання у практичній діяльності загальноосвітньої школи.

Видатний педагог підкреслював, що під час здійснення навчально-виховного процесу необхідно транслювати молодій людині провідні суспільні цінності, допомагати їй опанувати їх, відпрацьовувати особисте ставлення до того, про що вона дізнається, “вчити людину правильно жити, правильно вчиняти, правильно ставитися до людей і до самої себе” [8, с. 10–11]. Важко переоцінити наукову сміливість педагога, який не тільки зробив освітні цінності стрижневою категорією в усіх своїх працях, а й постійно підкреслював, що справжні цінності мають загальнолюдський характер.

Цінність – це позитивне (негативне) значення об'єктів навколишнього світу чи ідей для суспільства, групи людей або окремої особистості. Цінності виникають під час практичної діяльності людей, коли вони не тільки пізнають властивості природних і соціальних явищ, а й намагаються дати їм оцінку з погляду встановлення їхньої користі (шкідливості) для свого життя. У масштабі життєдіяльності окремої особистості цінності, що виступають результатом її суб'єктивної оцінки, тісно пов'язані з її чуттєво-емоційною й мотиваційно-поведінковою сферами. З одного боку, вони є основою для формування індивідуальних життєвих пріоритетів, а з іншого – виконують функцію регулятора її соціальної взаємодії з іншими людьми.

Близьким до поняття “цінність” є поняття “смысл” (“сене”). Аналіз різних точок зору науковців щодо висвітлення питання про співвідношення цих понять свідчить, що більшість учених підходить до суті сенсу як різновиду усвідомленої цінності. Тож “цінність” є за змістом більш широким поняттям, ніж категорія “сене”. Треба також відзначити, що на рівні окремої особистості цінності виникають на перехресті свідомості й емоційно-чуттєвої сфери суб’єкта. Деякі з них можуть існувати й на рівні неусвідомленого, а поняття “сене”, насамперед, пов’язано з раціональною діяльністю особистості.

У багатьох наукових працях (А. Здравомислов, В. Ольшанський, К. Платонов, В. Ядов та ін.) результат опанування соціальних цінностей на індивідуальному рівні розкривається через поняття “ціннісні орієнтації”. В. Ольшанський, який один з перших у науковій літературі почав вживати цей термін [4], визначив його суть як систему особистісних цінностей людини, детермінованих певними соціально-психологічними факторами, тобто як один зі способів функціонування цінностей у свідомості індивіда.

Аналіз наукової літератури з проблеми ціннісних орієнтацій дає можливість дійти висновку, що ціннісні орієнтації є: 1) основою загальносвітотглядної позиції особистості, виступаючи результатом відображення в її свідомості пріоритетних для неї соціальних цінностей; 2) психологічним новоутворенням інтегрального характеру, яке забезпечує цілісність свідомості, емоційно-чуттєвої сфери та поведінки людини; 3) способом виявлення суб’єктивного ставлення індивіда до об’єктів навколишньої дійсності як засобів задоволення його потреб.

У спробах розкрити місце ціннісних орієнтацій як регулятора поведінки особистості вчені (О. Асмолов, Д. Узнадзе та ін.) пов’язали це поняття з поняттям “установка”, яке в наукових працях має теж різні трактування. Так, наприклад, Л. Архангельський визначав установку як “вибір людиною певних моральних, естетичних й інших духовних цінностей як об’єктів, що визначають цілеспрямовану життєдіяльність індивідів, їхній спосіб життя” [1]. Отже, ціннісні орієнтації – це один з елементів ціннісного ставлення до світу, який включає ціннісну установку (диспозицію), а також оцінку певного предмета чи явища як корисного, доброго або, навпаки, шкідливого, поганого. Оцінка у свідомості закріплюється у формі ціннісно-оцінного судження.

Ми поділяємо наукову позицію Д. Узнадзе, прихильниками якої є відомі психологи С. Рубінштейн і О. Асмолов, згідно з якою установка визначається як “деякий загальний стан, який має відношення не до окремих будь-яких органів суб’єкта, а до діяльності його як цілого” [10, с. 195]. Її наявність не тільки свідчить про готовність людини до діяльності, а й забезпечує стабілізацію цієї діяльності.

Система індивідуальних цінностей людини є результатом засвоєння (інтеріоризації) нею провідних цінностей суспільства. Ми погоджуємося з Н. Ткачовою [9], що формування означеної системи не можна сприймати як процес механічного перенесення визначених соціальних цінностей у свідомість окремої особи й автоматичного перетворення їх у регулятор її поведінки. На практиці формування особистісних цінностей є дуже склад-

ним і багатоаспектним процесом, результати якого можна передбачити тільки з певною часткою ймовірності. Більше того, у реальному житті вчинки людини зумовлюються не тільки її ціннісними пріоритетами, а й дією різних опосередкованих чинників, що може привести до суттєвих змін в отриманих результатах порівняно із запланованими.

Отже, під час формування персональних цінностей особистості школяра треба якомога повніше врахувати всі суттєві зовнішні фактори впливу на цей процес.

Проте під час розвитку ціннісної свідомості учнів учителі повинні враховувати, що навіть у підлітків уже є певний життєвий досвід, сформовані їх власні, нехай ще наївні й недосконалі, погляди та переконання. Тому при організації педагогічного впливу на свідомість молодого людини важливо забезпечити своєрідне “зчеплення” між її суб’єктивними думками, ціннісними уявленнями й новою запропонованою інформацією ціннісного плану, виявити їх загальні та суперечливі положення, стимулювати сприйняття нею нових цінностей на рівні емоційних переживань.

З огляду на це педагогічний вплив на ціннісну свідомість підлітків не повинен зводитися тільки до передачі елементарної інформації про суть визначених цінностей, а має здійснюватися через використання вчителем різноманітних методів і форм педагогічної взаємодії (розповідей, бесід, обговорень, спостережень тощо), які сприяють усвідомленню учнями суті запропонованих цінностей, їх ролі в повсякденному житті й необхідності узгоджувати з ними свої дії та вчинки.

У роботі з підлітками зростають можливості педагогічного впливу на формування ціннісної свідомості учнів через організацію проблемних (евристичних) бесід, які дають змогу підводити молодих людей до формулювання самостійних ціннісно забарвлених висновків. Так, використання системи продуманих запитань типу “Чому?”, “Як ви вважаєте?”, “Навіщо?” тощо, які виключають однозначні короткі відповіді учнів типу “так” чи “ні”, сприяє більш чіткому визначенню підлітками власних ціннісних поглядів, уявлень, закріпленню їх ціннісних переконань.

Вважаємо за доцільне широко використовувати й інші запитання, відповіді на які відрізняються неоднозначністю. Запитання такого типу, створюючи структуру для розв’язання певної проблеми ціннісного плану як системи послідовних кроків, дають змогу, з одного боку, поступово поглиблювати її, стимулювати молодих людей до пошуку переконливих доказів для відстоювання власної точки зору, а з іншого – не відходити від визначеної канви запитань.

Отже, у процесі застосування різноманітних педагогічних методів, спрямованих на формування ціннісної свідомості підлітків, значну увагу вчителі повинні приділяти не тільки інформаційному насиченню запропонованого навчального матеріалу, а й забезпеченню грамотного аналізу соціальних явищ і подій у світлі актуальних для сьогодення цінностей, висвітленню багатомірності й багатоаспектності існуючого світу, націлюванню

учнів на самостійне опанування гуманістично спрямованих істин, усвідомлення своїх відносин з довкіллям та оточенням.

Зміст цінностей, які повинні засвоїти підлітки з урахуванням їхніх вікових особливостей, включає [9]:

- забезпечення подальшого розвитку в школярів знань про загальнолюдські цінності, усвідомлення ними необхідності побудови відносин між людьми та цілими народами на засадах рівності й справедливості;

- стимулювання розуміння підлітками національних цінностей – ролі рідної мови в житті кожного українця й українського народу в цілому, значущості національної ідеї в подальшому розвитку нації, важливості збереження національних традицій і звичаїв як значущих здобутків української культури;

- формування в школярів громадянських цінностей на основі знань провідних положень Конституції й чинного законодавства, основних демократичних прав та обов'язків громадянина, забезпечення усвідомлення себе представниками великої держави України, розуміння сутності суспільного обов'язку;

- поглиблення в учнів знань сімейних цінностей, забезпечення усвідомлення ними власної ролі й відповідальності у створенні щасливої родини;

- стимулювання засвоєння підлітками особистісних цінностей, поглиблення розуміння ними сутності провідних морально-вольових якостей і шляхів їх формування тощо;

- забезпечення подальшого опанування учнями знань про способи діяльності й поведінки, узгодженої з визначеними цінностями.

Висновки. Цінності, у яких фокусуються такі тісно пов'язані між собою феномени, як ціннісні орієнтації, установка, особистісний сенс, визначають моральну спрямованість особистості підлітка. Цінності виникають під час практичної діяльності школярів, коли вони не тільки пізнають властивості природних і соціальних явищ, а й набувають досвіду моральної діяльності та поведінки. Серед перспективних напрямів подальшого розвитку проблеми заслуговують на увагу питання організації ефективного управління ціннісно орієнтованим виховним процесом на різних рівнях (особистості, класного колективу, школи).

Література

1. Архангельский Л.М. К вопросу о ценностной ориентации личности / Л.М. Архангельский // Духовное развитие личности. – Свердловск, 1967. – С. 11.

2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1979. – 150 с.

3. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. : навчально-методичне видання. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.

4. Ольшанский В.Б. Личность и социальные ценности / В.Б. Ольшанский // Социология в СССР : в 2 т. – М. : Мысль, 1966. – Т. 1.
5. Сметанський М. Змістові характеристики виховання як педагогічної категорії / М. Сметанський // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 5–9.
6. Стрельников В. Развитие личностных смыслов и ценностных ориентаций педагога / В. Стрельников // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 2–13.
7. Струманський В.П. Морально-ціннісне орієнтування виховної роботи / В.П. Струманський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 137–144.
8. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / В.А.Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.
9. Ткачова Н.О. Реалізація ціннісного підходу до організації педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах I–III ступенів : навч.-метод. посіб. / Н.О. Ткачова. – Х. : Константа, 2006. – 318 с.
10. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.

ПРИХОДЧЕНКО К.І.

ГАРМОНІЯ САМОСТІ ТА СОЦІУМНОСТІ ЯК ЦІЛІСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Гармонія самості (життя в собі) і соціумності (життя в суспільстві) характеризує особистість з позиції цілісності. Досягнення цієї гармонії є стратегічним напрямом гуманістичного виховання. Специфіка мети гуманістичного виховання полягає у створенні умов для саморозвитку та самореалізації особистості в гармонії із собою й суспільством.

Соціальний (зовнішній) план розвитку особистості відображає її соціумність, яка характеризується такими параметрами, як: широта й висота підняття особистості до соціальних цінностей, ступінь орієнтації в них і рівень набутих на їх основі особистісних якостей.

Внутрішній план розвитку особистості, передусім психофізичний, відображає її самість, яка характеризує глибину індивідуальності особистості, її потреби, інтереси, цінності.

Мета й завдання виховання, які реалізують гуманістичні позиції суспільства щодо особистості та свого майбутнього, розкривають перед особистістю спектр різних життєвих виборів, можливостей самостійно будувати життя, поведінку, діяльність, вчинки згідно з власними уявленнями про щастя, створюють можливість для вирішення завдань: зрозуміти своє право та відповідальність за розкриття власних здібностей, творчого потенціалу, за власну долю; краще осмислити співвідношення між внутрішньою свободою вибору самореалізації та саморозвитку із цілеспрямованим впливом суспільства.

Такі дослідники, як І. Якиманська, С. Рудаківська, О. Виговська, М. Зюбін, І. Зязюн, М. Іванчук, порівнюють мету, сутність, технологію, зміст, форми та методи педагогічної діяльності за умов особистісно орієн-

тованого навчання й виховання з традиційним [1–3]. Виходячи із цього, суттєво відрізняються здобуті результати: якщо за умов традиційного навчання в учителів прослідковується адаптивність до вимог дорослих (педагога, вихователя, батьків), які створюють для них нормативні ситуації, а також певний рівень здобуття наукової інформації, то результатом особистісно орієнтованого навчання є здатність до перетворення науково-педагогічної інформації на підставі власного досвіду, тобто побудови суб'єктивної моделі пізнання. Сюди включаються не тільки логічно-суттєві, а й особистісно значущі ознаки об'єктів, що пізнаються. Крім цього, за умов особистісно орієнтованого навчання та виховання виникає креативність учнів, яка дає їм змогу постійно шукати та знаходити вихід із ситуацій; будувати для себе нову модель, спираючись на знання, засоби дій, що є в індивідуальному досвіді.

Мета статті – розкрити питання гармонії самості та соціумності.

Проблема формування особистісно орієнтованого виховного середовища надзвичайно складна, багатогранна та мало досліджена. І. Бех зазначає, що ідеї гуманістичної педагогіки охопили все наше суспільство, однак нині загальна ейфорія, пов'язана із цією проблематикою, змінилася глибоким її осмисленням, розумінням складності сутнісної трансформації сучасного освітнього процесу [4]. Масові втрати в моральному вихованні підростаючої особистості свідчать про те, що виховні методи, які ігнорують почуття старших на сучасному етапі, вимагає дослідження впливу різних технологій індивідуалізованого навчання та виховання на зміни в структурі навчально-виховного процесу, дослідження умов застосування технологій індивідуалізованого навчання та виховання, моделювання оптимальних варіантів їх застосування для різних типів навчальних закладів та систем виховання. На думку дослідників Л. Липової, С. Ренського, М. Кушнір, за нової парадигми освіти саме осучаснені перспективні освітні технології здатні забезпечити на засадах індивідуалізації відповідно до синергетичної теорії розвиток, саморозвиток та самостійність дитини, вільну реалізацію її природних задатків [5]. Автори Г. Легенький, Л. Огородник також визначають поняття “індивідуалізоване навчання” як такий вид навчання, який здійснюється на засадах індивідуалізації із застосуванням особистісно орієнтованих технологій, метою яких є розвиток індивіда відповідно до його здібностей і в притаманному йому темпі [6; 7].

Цілі виховання в Україні зумовлені трьома чинниками: а) проголошенням України самостійною державою; б) зміною соціально-економічної формації, переходом від соціалістичних суспільних відносин до ринкових, інтеграцією в європейське та світове товариство; в) побудовою демократичного суспільства. Названі чинники передбачають орієнтацію на відродження національної гідності, патріотизму й громадянськості особистості; освіченість на світовому рівні, гуманізм, духовність, діловитість; активізацію кожної людини, зокрема її самореалізацію в матеріальній та духовній сферах суспільного життя, дотримання всіх прав людини. Метою освіти, підкреслює Закон України “Про освіту”, є всебічний розвиток лю-

дини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових та фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору.

“Освіта – набуття молодими поколіннями соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури національних відносин, формування в молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвитку духовності, фізичної досканалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури” [1].

Мета виховання – всебічний та гармонійний розвиток особистості відповідно до нових цілей та цінностей, які стоять перед особистістю та суспільством, – конкретизується через систему виховних завдань, що об’єднуються в пріоритетні виховні напрями. Вони тісно пов’язані, доповнюють один одного, мають самостійне теоретико-методологічне значення. Водночас вони утворюють цілісну систему національного виховання, яке здійснює все суспільство в цілому: сім’я, навчальні заклади, формальні та неформальні об’єднання, громадські організації, засоби масової інформації, заклади культури, релігійні об’єднання тощо. Найвагомішою складовою національного виховання є виховання, яке здійснюють державні установи, інститути тощо. Але останнє є вужчим, поодиноким щодо національного, що діє поза межами державного й має значно ширший діапазон впливу на процес соціалізації особистості. Навчальні заклади покликані реалізувати мету й основні завдання національного виховання. Водночас вони мають ряд специфічних виховних завдань: формування основ наукового світогляду, розвиток пізнавальної активності, культури розумової праці, вироблення вміння самостійно здобувати знання та застосовувати їх у практичній діяльності через розумове, патріотичне, моральне, правове, трудове, екологічне, художньо-естетичне, фізичне, статеве виховання. В умовах перехідного періоду центр уваги у формуванні всебічно розвинутої особистості переміщується на виховання громадянськості, яка акумулює системоутворювальну характеристику громадянина незалежної України. Реально метою виховання в умовах екологічної, економічної й духовної кризи нашого суспільства має стати виховання життєво активного, гуманістично спрямованого громадянина демократичного суспільства, який би у своїй життєдіяльності керувався культурно-національними та вселюдськими принципами. Установка на виховання активного в діях та вчинках громадянина сприятиме розвитку фізичного, психічного, соціального й духовного потенціалів індивідуальності вихованця, а самореалізація, самоствердження в громадській, трудовій, художній та інших видах діяльності – всебічному формуванню його особистості.

Сучасна педагогіка розвинутих країн вирізняється неоднорідністю, значною кількістю теоретико-філософських платформ, які не збігаються між собою. Кожна педагогічна концепція пропонує своє вирішення проблеми цілей виховання. Так, у США документ “Америка-2000: Стратегія розвитку освіти” (1991) передбачає використати навчальний заклад як центр, здатний перебудувати розвиток цивілізованого суспільства. Програму морального ви-

ховання пропонує будувати на біблійських цінностях та принципах. На перший план висуваються чесність, цілісність, прямота, старанність, особиста відповідальність. Описано 60 головних рис характеру, які слід формувати в дітей (відвага, сталість, рішучість, настирливість, співчуття, терпимість тощо). У доповіді національної комісії з освіти Великобританії (1993) сказано, що освіта – це не тільки перевага знань, а й наділення моральною, духовною силою. Освітній заклад повинен передавати підростаючому поколінню такі цінності, як громадянськість, правдивість, повага до інших, почуття обов'язку перед суспільством, турбота про людей, а також культурну спадщину (музика, театр, живопис) тощо. В інструкціях Міністерства освіти Франції (1985) підкреслено, що в процесі навчання необхідно виховувати особистість цивілізованого й демократичного суспільства, спрямовану до істини, з вірою в людський розум, з почуттям відповідальності, власної гідності, поваги до інших людей, солідарності, неприйняття расизму, розуміння універсальності різних культур, любові до Франції, невід'ємної від любові до свободи, рівності, братерства. У Японії закон про освіту (1947) проголошує, що на освіту покладена місія формування нації, яка служить ідеалам миру й людяності. Документ визначає цілі повноцінного розвитку особистості, виховання будівників миролюбної держави та суспільства, людей, які люблять істину і справедливість, особисту свободу, працю, відповідальних і незалежних. У 1966 р. програма шкільного виховання була конкретизована. Було видано “Опис ідеального японця”, в якому визначалися чотири групи якостей:

1) персональні: бути вільним, розвивати індивідуальність, бути самостійним, керувати своїми бажаннями, володіти почуттями пієтету (лат. *pictas* – благочестя);

2) сім'янина: вміти перетворити свій дім на місце любові, відпочинку та виховання;

3) суспільні: бути відданим роботі, сприяти добробуту суспільства, бути творчою людиною, поважати соціальні цінності;

4) громадянські: бути патріотом, поважати державну символіку, володіти найкращими національними якостями.

У Росії на основі Закону “Про освіту” виховання розглядається як діяльність, спрямована на формування та вільний розвиток особистості, надання їй підтримки в життєвому самовизначенні, виховання якостей громадянина-патріота, професіонала-працівника, сім'янина-батька.

Педагогіка екзистенціалізму ставить своєю метою озброєння людини досвідом існування. “Мета всього процесу виховання в тому, щоб навчити людину творити себе як особистість”. Одне із центральних завдань виховання – допомогти людині зробити моральний вибір. Основою для моральної поведінки є три фундаментальні добродієвості: довіра, надія, вдячність. Будучи закладеними в природі людини, вони становлять, за словами німецького філософа й педагога О.Ф. Больнова, ядро тієї системи добродієвостей, яка повинна формуватися вихованням. До простих форм моралі, які повинні формувати виховання, О.Ф. Больнов зараховує доброту, почуття обов'язку, чесність, надійність у всіх життєвих обставинах, глибоку

повагу, покiрливiсть, скромнiсть, увагу до життя iншої людини, готовнiсть iй допомогти й бути терпимим до проявiв недосконалостi.

Педагогiка неотомiзму виступає за виховання людини, iдеалом життя якої є Бог. Згiдно з ученням педагогiв-неотомiстiв, необхідно пiклуватися про обидвi сторони людини – тiло й душу, але головне – душа. Тому близькою метою виховання є християнське вдосконалення людини на землi, далекою метою – турбота про її життя в потойбiчному свiтi, спасiння душi. Завдання виховання визначаються вiчними вимогами християнської моралi, iх повинна висувати церква як вiчний, незмiнний i найбільш стабiльний соціальний iнститут.

Новогуманiстична педагогiка, що розвивається на основi неопозитивiзму, мету виховання вбачає у формуваннi iнтелектуальної особистостi. Вiдомий нiмецький педагог i психолог Л. Кольберг вважає, що виховання повинно спрямовуватися на розвиток свiдомої організаційної структури особистостi, яка дає змогу аналізувати, пояснювати й вiрiшувати важливі моральнi та соціальнi проблеми. У зв'язку з цим конкретне завдання – у кожної людини розвивати здiбностi до самостiйних суджень i рiшень.

Прагматична педагогiка виходить з того, що справжнє виховання є не зовнiшнiм впливом, а розвитком властивостей i здiбностей, з якими людина з'являється на свiт. Для того, щоб пiдготувати людину до життя, виховання повинно забезпечувати її зростання в практичній сферi, формувати досвiд, розвивати практичний розум. Мета виховання – пiдготовка до життя. Завдання виховання: пробудження й розвиток внутрiшньої активностi, спрямованої на досягнення життєвих цiлей людини; виховання пiдприємлливостi, соціальної коректностi, високого почуття гiдностi, сили тощо. Педагогiка необiхевiоризму головну мету виховання вбачає у формуваннi “керованого iндивiда” – справжнього громадянина, який сприймає систему, дотримується прав i обов'язкiв демократичного суспiльства, є патрiотом своєї общини, штату, держави, свiту. Важливими завданнями цiєї педагогiки є виховання почуття вiдповiдальностi, дисциплiни в процесi працi.

На вiдмiну вiд вiтчизняної педагогiки, для якої завжди був характерний певний монiзм i глобалiзм iдей, сучасна педагогiка розвинутих країн дотримується курсу практичностi, помiркованостi та досяжностi.

Органiзований виховний процес має свої закономірностi виховання – стiйкi, повторюванi, об'єктивно iснуючi iстотнi зв'язки в ньому, реалiзацiя яких сприяє забезпеченню ефективностi розвитку особистостi. Морально-духовна вихованiсть пiдростаючої людини нинi виступає прiоритетною метою всiєї освітньої системи. Всi соціальнi заклади, причетнi до процесу виховання в широкому розумiннi цього слова, мають орієнтуватися на поетапно-часову специфіку морально-духовного зростання людини. У зв'язку з цим виокремимо чотири фундаментальнi його рiвнi.

1. Базовий (субстанційний) рiвень розкриває першопричину морально-духовного зростання, якою виступає емоційне переживання як спонукальна клiтинка морально-духовної свiдомостi та самосвiдомостi. Якраз первиннi переживання породжують процес пристрасного вiдображення особистiстю як зовнiшнього, так i свого внутрiшнього свiту.

2. Структурний рівень визначає єдність емоцій і різного роду предметності (змістовності). На цьому рівні можливий зв'язок емоційних переживань з гуманістичними цінностями суспільства й перетворення їх у результаті цього у власні морально-духовні надбання особистості.

3. Темпоральний рівень утверджує лінійність і циклічність морально-духовного розвитку особистості. Оскільки показником цього розвитку виступає вчинок, то якраз йому має бути властиве лінійне розгортання та циклічне функціонування, тобто закріплення в різноманітних міжособистісних ситуаціях.

4. Особистісний рівень розкриває прогресивні зміни морально-духовних актів за допомогою включення рефлексії (мислення, спрямованого на мотивацію вчинку) та волі суб'єкта. На цьому рівні особистість діє вільно й морально відповідально.

Несуперечливий перехід підростаючої особистості від нижчого до вищого рівня морально-духовного розвитку вимагає організації науково обґрунтованого виховного процесу.

Однак традиційна педагогічна наука (а отже, і навчально-виховна практика) розвивалися й утверджувалися на односторонньому постулаті: "Знання – це сила". Часто ця сила культивувала глибинні Еґо-структури та пропагувала індивідуалістичні життєві програми людини. Тож слід реалізувати постулат: "Знання – гуманістично орієнтована сила". Нам потрібна педагогіка духовно значущої дії особистості, у якій би фокусувалася і педагогіка навчання, і педагогіка виховання. І якщо суспільство бере таку дію за свій фундамент, то така дія буде соціально значущою. Ці закономірності необхідно враховувати під час створення будь-якої виховної ситуації. Це дає змогу педагогу відпрацювати задану схему дій, щоб досягти поставленої мети, допомагає йому в процесі виховної роботи (у плануванні, організації, оцінюванні процесу виховання) перетворити можливість, що впливає із закономірних зв'язків на дійсність.

Педагогіка духовно значущої дії має ґрунтуватися на відповідних законах:

1. Закон випереджального морально-духовного розвитку відносно розвитку інтелектуального. Тільки його дотримання сприятиме гармонізації цих двох психічних сфер суб'єкта. При цьому свій розум людина не зможе використовувати антигуманно, на шкоду іншій.

2. Закон, згідно з яким провідною мотивацією учіння мають бути вершинні смислоцінні орієнтири (кінцеві життєві цілі), а не лише пізнавальні інтереси.

3. Закон розвитку вищих емоційних переживань (моральних, естетичних, інтелектуальних) як перепона нижчим, біологічним. У зв'язку із цим педагог мусить ставити спеціальне завдання як забезпечити підтримку вищих емоційних переживань вихованця.

4. Закон оволодіння науковими знаннями в контексті людської культури.

5. Закон пріоритетності піклування людини про навколишній матеріальний та соціальний світ як альтернатива використання цього світу у власних цілях. Слід відмовитися у вихованні від конфліктної ідеології, пов'язаної з протистоянням людини та довкілля, й утверджувати резонансні відносини.

6. Закон від ідентифікації вихованця із значущим дорослим до отождолення з ним, втілення в нього. Суб'єкт мусить стати тимчасово особистістю педагога чи іншої людини.

7. Закон занурення в емоційні стани, згідно з яким вихованець вправляється в переживаннях різноманітних почуттів – і позитивних, і негативних. Педагог має сам володіти знаннями про специфіку перебігу певного почуття та навчати цього вихованця. Але щоб пізнати емоційний стан, його потрібно пережити, адже незрячому неможливо пояснити сутності кольору, а тому, хто не пережив, наприклад, любові, неможливо пояснити її чарівність. Особистість повинна вміти вербально оформити те чи інше емоційне переживання.

Наведені закони більшою чи меншою мірою концентруються в навчально-виховних принципах, гуманізуючи й демократизуючи цей процес. Доцільно, на наш погляд, виділити основні принципи, за якими має здійснюватися сучасне виховання як залучення особистості до вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та розвитку творчого ставлення до життя.

Складність виховного процесу вимагає, щоб його цілеспрямована організація здійснювалася на основі єдиних принципів, яких повинні дотримуватися кожна школа й кожен вихователь.

Принцип виховання – керівні положення, що відображають загальні закономірності процесу виховання та визначають вимоги до змісту організації й методів виховного процесу.

Процес виховання ґрунтується на таких принципах.

Принцип національної спрямованості. Передбачає формування самосвідомості, виховання любові до рідної землі, свого народу, шанобливе ставлення до його культури; повага, толерантність до культури всіх народів, які населяють Україну.

Принцип культуровідповідності. Вихованець і педагог спільними зусиллями перетворюють зміст історичного морально-етичного досвіду людства на систему відкритих проблем. Така проблематизація моральної культури слугує джерелом особистісного розвитку індивіда, умовою привласнення ним загальнокультурних надбань, а саме виховання здійснюється як культурологічний процес, спрямований на формування базису культури особистості.

Принцип гуманізації виховного процесу. Вихователь centruє свою увагу на особистості як вищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості й можливості, не форсує її розвитку, вправляє в самостійності, задовольняє фундаментальні потреби індивіда (у розумінні, визнанні, прийнятті, справедливому ставленні до неї); виробляє оптимістичну гіпотезу її

розвитку в майбутньому; стимулює розвиток в особистості свідомого ставлення до своєї поведінки, діяльності, життєвих виборів.

Принцип цілісності означає, що виховання організується як цілісний педагогічний процес; спрямовується на гармонійний та різнобічний розвиток особистості, на формування в неї цілісної картини світу; передбачає наступність у реалізації напрямів та етапів виховної роботи на різних освітніх рівнях; охоплює всі сфери життєдіяльності, студентської молоді; здійснюється в різних соціальних інституціях, у навчальній та позанавчальній діяльності.

Акмеологічний принцип. Вихователь орієнтує виховний процес на найвищі морально-духовні досягнення вихованця; створює умови для оптимальної самореалізації особистості, розвитку її індивідуальних можливостей та здібностей; напрями виховної роботи конкретизуються у відповідних результатах – міцно й органічно засвоєних загальнолюдських і національних цінностях; стратегія життя передбачає постійний рух до здійснення нових, соціально значущих задумів, вміння мобілізуватися на долавання труднощів, прогнозування наслідків своїх вчинків; здатність до свідомого прийняття рішень.

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Учасники виховного процесу виступають рівноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги точку зору один одного, визначають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції. Вихователь уникає жорстких приписів, не ставиться до вихованця як до пасивного об'єкта своїх впливів; рахується з його психічним станом, життєвим досвідом, системою звичок та цінностей; виявляє емпатію, вдається до конструктивних та продуктивних виховних дій; виявляє творчість і педагогічну рефлексію.

Принцип особистісної орієнтації означає, що загальні закони психічного розвитку виявляються в кожного індивіда своєрідно та неповторно. Педагог культивує в особистості почуття самовартісності, впевненості в собі, визнає її право на вільний розвиток та реалізацію своїх здібностей; надає їй право почуватися індивідуальністю; спрямовує зусилля на розвиток світогляду, самосвідомості, культури потреб, емоційної сприйнятливості, довільної поведінки, базових якостей особистості.

Принцип превентивності. Виховні впливи держави, усіх виховних інститутів, враховуючи інтереси особистості та суспільства, спрямовуються на профілактику негативних проявів поведінки молоді, на допомогу та її захист, вироблення імунітету до негативних впливів соціального оточення. При цьому має забезпечуватися система заходів економічного, правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, інформаційно-освітнього характеру, спрямованих на формування позитивних соціальних настанов, запобігання вживанню наркотичних речовин, різних проявів деструктивної поведінки, суїцидів та набуття навичок безпечних статевих стосунків.

Принцип технологізації. Виховний процес передбачає послідовні науково обґрунтовані дії педагога та відповідно організовані ним дії вихованців, підпорядковані досягненню спеціально спроектованої системи виховних цілей, що узгоджуються з психологічними механізмами розвитку

особистості та ведуть до кінцевої мети виховання. Побудований таким чином виховний процес має ознаки проектовності, певною мірою гарантує позитивний кінцевий результат.

Структура процесу виховання передбачає:

1. Оволодіння знаннями, нормами та правилами поведінки. Це перший етап входження в систему виховного впливу, на якому діють норми, правила, особливості життєвої поведінки. Людина стає членом певної соціальної системи (сім'ї, колективу), де вже діють певні правила, норми, яких їй доведеться дотримуватися.

2. Формування почуттів (стійких емоційних ставлень людини до явищ дійсності). Вони сприяють трансформації певних дій особистості зі сфери розумового сприймання у сферу емоційних переживань, що робить їх стійкими, та активізації психічних процесів людини.

3. Формування переконань (інтелектуально-емоційного ставлення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного або неістинного). Переконавання, що ґрунтуються на істинних знаннях, будуть, з одного боку, своєрідним мотивом діяльності, а з іншого – “стрижнем” поведінки особистості. Тому виховання є формуванням психологічного “стрижня”, без якого особистість буде безвольною, позбавленою власного “Я”.

4. Формування вмінь і звичок поведінки. Формування вмінь (засвоєного способу виконання дій, заснованого на сукупності набутих знань та навичок) і звичок (схильності людини до відносно усталених способів дій) потребує поступовості й систематичності вправлення, посильності та доцільності поставлених вимог, їх відповідності рівню розвитку учнів. Воно пов'язане з активною діяльністю особистості у сфері реальних життєвих ситуацій.

Виховання є складним, багатогранним процесом, у якому тісно переплетені внутрішні (стосуються особи вихованця) та зовнішні (стосуються виховного середовища) суперечності. На процес виховання впливають (безпосередньо або опосередковано) об'єктивні (особливості суспільного ладу, політичного режиму, соціально-економічного розвитку, національна самобутність, природне середовище) та суб'єктивні (соціально-педагогічна діяльність сім'ї, громадських організацій, навчально-виховних закладів, засобів масової інформації, закладів культури й мистецтва) чинники. Структурними елементами процесу виховання є мета, завдання, закономірності, принципи, методи, засоби, результати виховання та їх коригування. Педагог має уявити процес виховання як послідовність етапів, знання яких допоможе йому спланувати виховну роботу, передбачивши її зміст та методу проведення на кожному етапі. Організація процесу виховання особистості або колективу здійснюється в певній послідовності.

Перший етап. Визначають сукупність рис і властивостей особистості, які треба сформувати у вихованця, тобто формують ідеал. Коли йдеться про виховання, то мають на увазі формування такого колективу, який би за своїми якостями відповідав еталону, виробленому на основі мети виховання, поставленої суспільством перед освітнім закладом.

Другий етап. Вивчають індивідуальні особливості вихованця (або колективу), його позитивні риси, недоліки в характері й поведінці, визначають, які риси не сформовано, а які перебувають у стадії зародження. Знання особистості вихованця (колективу), порівняння її з наміченим ідеалом дає змогу спрогнозувати її розвиток. Виходячи із цих даних, можна планувати виховну роботу з вихованцем (колективом). Тому важливо, щоб вихованець (колектив) знав, що пропонує йому вихователь, приймав цей взірць для наслідування та докладав зусиль для досягнення поставленої мети.

Третій етап. Реалізовується програма виховання, тобто заплановані виховні заходи, що передбачає залучення вихованців до різних видів діяльності, участь у яких сприяє формуванню в них досвіду поведінки відповідно до ідеалу.

Четвертий етап. Спонування учнів до самостійної роботи з розвитку особистості. Коли вона починає займатися самоосвітою і самовихованням, можна вважати, що у вихованні досягнуто четвертого етапу.

Становлення в Україні якісно нової системи освіти здійснюється в умовах різкого загострення виховних проблем, посилення негативних явищ в освітньому середовищі. Як свідчать соціологічні та психолого-педагогічні дослідження, у значної частини молоді спостерігаються світоглядна індиферентність, пасивність, втрата ідеалів, відчуженість до дорослих. Відбувається нехтування освітою, професійною кваліфікацією, значний спад інтересу до культури, мистецтва, літератури, духовних цінностей. Причини цього приховані, перш за все, в економічній нестабільності та духовному розладі сучасного українського суспільства, зниженні життєвого рівня переважної частини населення.

Не менший вплив на загострення виховних проблем має діяльність самого навчального закладу, який, здійснюючи радикальні перетворення, поки що не зміг до кінця позбавитися одноманітності педагогічної діяльності, традиційного способу мислення педагога, ставлення до учнів як до об'єкта виховного впливу. Аналіз результатів дослідження дає змогу констатувати, що до цього часу спостерігаються: уніфікація педагогічної діяльності, недооцінка природних основ формування людини; нехтування найкращими традиціями народної педагогіки; відсутність повноцінної системи виховання, в основі якої суб'єкт-суб'єктна взаємодія, перевага в педагогічній технології повчального виховання, монологічний підхід у спілкуванні педагога та студентів, недооцінювання у вихованні методів самопізнання та рефлексії з опорою на вплив, а не на саморозвиток особистості.

Результати досліджень літератури з питань виховання свідчать, що протягом ХХ ст. у науці утвердився гуманістичний напрям вивчення природи людини, що значно наблизив суспільство до розуміння самоцінності людської особистості, до необхідності наповнення реальним змістом того принципу, який був проголошений ще в античні часи Протагором – “людина – мірило всіх речей”, до важливості збереження загальнолюдських цінностей, які є “золотим фондом” справжнього гуманізму: доброти, спра-

ведливості, чесності, сумлінності, милосердя, великодушності, правдивості, людської гідності тощо. Відсутність почуття відповідальності, співпереживання, людської гідності розширює культурний вакуум у країні та негативно позначається на соціально-економічному розвитку України. Все це зумовлює поширення масового явища напівінтелігентності серед інтелігентів за фахом, духовно-моральну й естетичну убогість молоді. Тому, як підтверджують результати нашого дослідження, сьогодні найактуальнішим напрямом оптимізації управління виховним процесом є впровадження ідей гуманізму в процесі виховання учнів.

Висновки. Таким чином, поряд з розробкою нових технологій індивідуалізації процесів навчання та виховання, для визначення мети та цілей оптимізації процесу управління вихованням набуває особливого значення вивчення досвіду класичних педагогічних систем, які ґрунтуються на ідеях гуманізму, та узагальнення їх спільних надбань у цій сфері. На нашу думку, педагогічний успіх таких вітчизняних і зарубіжних систем навчання й виховання значною мірою зумовлений саме їх гуманістичною спрямованістю та орієнтацією на особистість.

Структурними елементами процесу виховання є мета, завдання, закономірності, принципи, методи, засоби, результати виховання та їх коригування.

Як уже зазначалося, у жодній країні світу немає виховання взагалі. Воно завжди має конкретно-історичну форму вираження та спрямоване на формування особистості певної держави.

В Україні загальна мета виховання конкретизується через систему виховних завдань, які об'єднані в напрями:

- розумове;
- моральне;
- правове;
- патріотичне;
- художньо-естетичне;
- трудове;
- фізичне;
- екологічне.

Справжнє виховання поєднує в собі науку й мистецтво, тому що об'єктивні закономірності соціального розвитку в жорстких рамках культури повинні залишити місце для індивідуальної своєрідності, свободи особистісного "Я", становлення суб'єктності.

Література

1. Зюбин Л.М. Подросток и время / Л.М. Зюбин // Проф. образование. – 2000. – № 4. – С. 12–17.
2. Ігнатенко П. Громадянське виховання: Історичний аспект / П. Ігнатенко, Л. Крицька // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С. 14–21.
3. Мартинюк І.В. Національне виховання: теорія і методологія / І.В. Мартинюк – К., 1995. – 182 с.

4. Огородник Л. Становлення системи громадянського виховання в умовах української державності / Л. Огородник // Проблеми освіти. – К., 2001. – Вип. 26. – С. 62–67.
5. Іова В. Формування правової культури особистості на засадах духовності / В. Іова. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. – 144 с.
6. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
7. Іванчук М.Г. Виховання працею душі / М.Г. Іванчук // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2004. – Вип. № 1 (42). – С. 41–48.
8. Іванов І.П. Виховувати колективістів / І.П. Іванов // Педагогічний пошук. – К. : Рад. шк., 1988. – С. 336–406.
9. Кушнір М. Технології індивідуалізованого навчання / М. Кушнір, Л. Липова, С. Ренський // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 16–19.
10. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес. – М., 1998. – 288 с.
11. Легенький Г.И. Цель и способы воспитания / Г.И. Легенький. – М. : Педагогика, 1990. – 163 с.
12. Мармаза О.І. Мотивація та стимулювання персоналу як підгрунття якості управління / О.І. Мармаза // Управління школою. – 2003. – № 16–18. – С. 62–66.
13. Михайлова Э.Д. Современный менеджмент (теоретические основы) : учеб. пособ. / Э.Д. Михайлова. – Рыбинск, 1995. – 279 с.

ПРИХОДЧЕНКО К.І., ГОРПИНЧЕНКО Г.В.

АКТИВІЗАЦІЯ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Ключовою проблемою підвищення ефективності та якості навчального й виховного процесу є активізація уваги молодших школярів. Її особлива значущість полягає в тому, що навчання спрямоване не тільки на сприйняття навчального матеріалу, а й на формування ставлення дитини до самої пізнавальної діяльності. Знання, отримані дитиною в готовому вигляді, як правило, викликають труднощі в школярів у застосуванні до пояснення спостережуваних явищ і розв'язання конкретних завдань. Одним з істотних недоліків знань залишається формалізм, який виявляється в різниці між заученими теоретичними положеннями та вмінням застосовувати їх на практиці [1]. Для розвитку художньо-конструкторських здібностей дитини молодшого шкільного віку необхідна увага. К.Д. Ушинський підкреслював, що увага – ті двері, через які проходить усе те, що тільки входить у душу дитини із зовнішнього світу. Якщо викладачеві не вдається добитися уваги дитини до того, що він пояснює на занятті, то він говорить даремно, подібно до людини, що показує картину людям, які повернулися до неї спиною [2].

Метою статті – проаналізувати умови процесу розвитку та активізації уваги дітей молодшого шкільного віку на заняттях з художнього конструювання.

Вітчизняна наука накопичила достатню кількість досліджень із питань розвитку особливостей уваги та формування творчих здібностей дитини (В. Артемов, П. Блонський, Л. Виготський, П. Гальперін, І. Дубровіна, З. Істоміна, О. Савченко, Д. Тарнопольський, К. Ушинський та ін.) [1–9].

Проблема уваги нерідко розглядається лише у зв'язку з пам'яттю, мисленням, уявою, сприйняттям. Проте сьогодні учені все частіше розглядають увагу як головну, принципово важливу для життя та діяльності людини здатність, без якої неможливе як її фізичне виживання, так і досягнення висот творчої діяльності. Існує велика різноманітність дослідницьких підходів, що пояснюється складністю природи й структури розвитку уваги дітей молодшого шкільного віку. Але що стосується формування художньо-конструкторських здібностей, спрямованих на розвиток активізації уваги дитини в процесі навчання, при створенні оптимальних умов, можна досягти достатньо високого рівня їх сформованості.

Одним із завдань розвитку уваги молодших школярів є розвиток сприйняття, розуміння й засвоєння навчального матеріалу. Реалізація особливостей **уваги** в **навчанні художньо-конструкторській творчості** має **певне** значення, тому що навчання та розвиток мають **діяльний** характер, і від якості **навчання** як діяльності залежить результат навчання, розвитку й виховання молодших школярів. **Увага** значною мірою **визначає** хід та результати творчої роботи дитини, сприяє найшвидшому **включенню** в пізнавальну діяльність, створює попередню **готовність** до майбутньої роботи [3].

Л. Виготський вважає, що **увага**, незалежно від того, **є** вона ослабленою або посиленою, завжди пов'язана з емоціями й викликається ними. Між емоціями й довільною **увагою** він вбачав особливо тісну залежність. Він **підкреслює**, що інтенсивність і тривалість **уваги** безпосередньо зумовлені інтенсивністю й тривалістю асоційованих з об'єктом **уваги** та емоційних **станів**. **Мимовільна увага** також цілком залежить від афективних **станів**. Випадки глибокої й **стійкої** мимовільної **уваги** виявляють **усі** ознаки невтомної пристрасті, що постійно відновлюється та постійно **прагне** задоволення [4]. На думку **В.А. Артемова**, теорія, яка пов'язує **увагу** з поняттям **установки**, **стосується стану надбудови**, яка під впливом **досвіду** виникає в **організмі** й **визначає** його реакції на наступні впливи. **Установка** **прямо** пов'язана з **увагою**, внутрішньо вона виражає собою **стан уваги дитини**. Цим **пояснюється те**, чому в умовах імпульсивної **поведінки**, пов'язаної з відсутністю **уваги**, у суб'єкта можуть виникати почуття, **думки**, **образи** [5].

За П.Я. Гальперіним, **увага** **є** одним з **моментів** орієнтовно-дослідницької діяльності. Вона являє собою **дію**, яка **спрямована** на **зміст образу**, **думки**, наявних у цей момент **часу** в психіці дитини. За своєю функцією **увага** являє собою контроль над цим **змістом**. У кожній дії дитини **є** орієтовна, виконавська й контрольна **частини**. Контрольна частина і **є** увага [6].

Дитина не народжується з певними якостями уваги. У процесі формування особистості розвивається, удосконалюється та формується її увага. Під час розвитку дитини, навчання й виховання та під впливом умов життя формується особистість, ідейна спрямованість, мотиви діяльності, потреби, інтереси. У діяльності формуються й змінюються якості та особливості уваги. Увага пов'язана з вольовими діями молодшого школяра. Він свідомо мобілізує свою увагу, роблячи для цього вольове зусилля. Невід'ємна увага від наполегливості: добитися поставленої мети в праці, навчанні, долати труднощі можна тільки при організованій увазі. Яскраво виступає увага в цілеспрямованих діях людини при плануванні, самоконтролі. Отже, властивості молодшого школяра, їх розвиток і вдосконалення впливають на розвиток певних сторін уваги, але й розвиток уваги впливає на формування властивостей особи дитини. Увага виявляється й формується в діяльності дитини, і діяльність справляє певний вплив на якості та деякі особливості уваги, формуючи одні сторони уваги й залишаючи інші ніби в тіні. Таким чином, у людей різних професій виявляються особливості уваги, пов'язані з характером їх трудової діяльності, яка вимагає прояву особливої, професійної уваги [1].

Основними характеристиками уваги є її стійкість (і відволікання), обсяг, концентрація, переключення, розподіл і зосередженість. Стійкість уваги – це тривале утримання уваги на предметі або якій-небудь діяльності. Коливання уваги – це періодичне відвернення й послаблення уваги до цього об'єкта або діяльності [1]. Стійкість пов'язана зі здатністю впродовж тривалого часу зберігати зосередження на одному й тому самому об'єкті. Монотонна діяльність, нецікава розмова з постійним співрозмовником, нудне завдання порушують стійкість уваги, і тільки вольова регуляція здатна її повернути. Особливо важливим чинником стійкої уваги є зацікавленість молодшого школяра в діяльності, задоволення від процесу виконання та від результату. Таким чином, можна зробити висновок про те, що стійка увага пов'язана завжди або із цікавістю (задоволенням, що викликається, значущістю, новизною, яскравістю об'єкта), або з вольовим зусиллям. На цій підставі будують деякі методи агітації та маніпулювання поведінкою молодших школярів, які своєю яскравістю, новизною, рухом повинні викликати мимовільну увагу й утримувати інформацію в пам'яті [1].

Стійка увага може зберігатися впродовж 10–15 хвилин, короточасні відвернення не мають значення для діяльності, але вони дають можливість маленької перерви в зосередженості. Виходить короточасний і необхідний відпочинок непомітний і не руйнує стійкості уваги, але дає змогу зберегти увагу до творчої діяльності до 45 хвилин і більше. Стійкість уваги допомагає зберегти цікава діяльність, рухливість об'єкта уваги (на нерухомому об'єкті, що не змінюється, увага зберігається приблизно 5 секунд), активна й різноманітна практична творча діяльність, активна розумова діяльність. Стійка увага зберігається в художньо-конструкторській діяльності, яка дає позитивні результати, особливо після подолання труднощів, які викликають позитивні емоції: у школярів виникає почуття задоволення, ра-

дощів, виникає бажання займатися цією роботою, і в наступній діяльності ще до початку роботи створюється установка на стійку увагу [7].

Занурення в певну діяльність, аналіз конкретного предмета або проблеми не дає можливості утримувати в області уваги ще якісь об'єкти. Тому висока концентрація уваги в художньо-конструкторській діяльності часто пов'язана з неухважністю, тобто неможливістю утримати стійку увагу на тому, що оточує. Викладачу слід знати індивідуальні особливості кожного школяра та індивідуальні особливості його уваги. Тільки тоді можна ставити певні завдання з виховання уваги й усунення певних недоліків у кожної дитини або в дитячого колективу. Потрібно знати причини, що породили недоліки уваги, і тільки тоді, усунувши їх, виховувати увагу. Викладач сам має бути завжди уважний і на своєму прикладі вчити школярів бути уважними. Систематична робота викладача з виховання уваги завжди дає позитивні результати – у молодших школярів розвивається звичка будь-яку роботу виконувати уважно [3]. Тому викладач ретельно працює над організацією уваги дитини, інакше школяр опиниться у владі навколишніх речей і випадкового збігу обставин.

У молодшому шкільному віці регулювальний вплив вищих коркових центрів поступово вдосконалюється, унаслідок чого відбуваються істотні перетворення характеристик уваги, іде інтенсивний розвиток усіх її властивостей: особливо різко збільшується обсяг уваги, підвищується її стійкість, розвиваються навички переключення та розподілу. Проте тільки до 9–10 років діти стають здатні достатньо довго зберігати й виконувати довільно задану програму дій [8]. Розвитком уваги молодшого школяра на заняттях з художнього конструювання є його інтелектуалізація, яка здійснюється в процесі розумового розвитку дитини: увага, що спирається спочатку на чуттєвий зміст, починає перемикається на розумові зв'язки. У результаті розширюється обсяг уваги дитини, який відображає кількість об'єктів, які людина може одночасно утримати в області ясної свідомості. Розвиток обсягу уваги перебуває в найтіснішому зв'язку із загальним розумовим розвитком дитини.

У дітей молодшого шкільного віку розвиток уваги здійснюється в процесі навчання й виховання, вирішальне значення для розвитку має формування інтересів і привчання до систематичної, дисциплінованої праці.

Ґрунтуючись на слабкості довільної уваги в дітей, ряд педагогів, починаючи з інтелектуаліста Гербарта і до сучасних романтиків активної школи, рекомендували цілком будувати педагогічний процес на основі мимовільної уваги. Педагог повинен опановувати увагу учнів і привертати її. Для цього він повинен завжди прагнути до того, щоб давати яскравий, емоційно насичений матеріал, уникаючи всякого нудного навчання [7].

Безумовно, дуже важливо, щоб педагог зацікавлював дітей і міг будувати педагогічний процес на мимовільній увазі, зумовленій безпосередньо зацікавленістю. Постійно вимагати напруженої довільної уваги в дітей, не даючи ніякі для цього опори, – це, можливо, найправильніший шлях для того, щоб не добитися уваги. Проте будувати навчання тільки на мимовільній увазі помилково. Це, по суті, і неможливо. Кожна, навіть найзахопливіша справа

включає ланки, які не можуть становити безпосередній інтерес і викликати мимовільну увагу. Тому в педагогічному процесі необхідно вміти використовувати мимовільну увагу та сприяти розвитку довільної уваги. Для збудження й підтримки мимовільної уваги доцільно використовувати емоційні чинники: збуджувати інтерес, вводити емоційну насиченість, при цьому емоційність і цікавість не повинні бути зовнішніми. Зовнішня цікавість заняття, що досягається повідомленням дуже слабо пов'язаних з предметом анекдотів, призводить швидше до розсіювання, ніж до зосередження уваги. Зацікавленість має бути пов'язана із самим предметом навчання або трудової діяльності; емоційністю мають бути насичені її основні ланки. Вона має бути пов'язана з усвідомленням значення тієї справи, яка робиться [9].

Для формування художньо-конструкторських здібностей дітей молодшого шкільного віку формуємо увагу, що виникає внаслідок свідомо поставленої мети, – довільну або навмисну. Довільна увага викликається тільки свідомим і цілеспрямованим зусиллям, яке допомагає зосередитися на предметах, що не викликають великого інтересу, але необхідних для завершення діяльності. Така увага утримує думку на розв'язуванні задачі або читанні нецікавої, але необхідної книги. Воля допомагає боротися і з відверненням уваги, неминучим у цих випадках, оскільки будь-який шум або новий об'єкт у полі зору викликають мимовільну увагу, яка в цьому випадку стає перешкодою для виконуваного завдання. Довільна увага виникає в людини й розвивається в процесі праці, оскільки без здатності направляти та підтримувати увагу неможливо здійснювати трудову діяльність. У молодших школярів довільна увага розвивається в процесі навчальної діяльності, виховання та самовиховання. У процесі навчання потрібні ясна постановка мети, організованість, збереження та підтримка уваги в ході всієї роботи. Розвиток довільної уваги є одним із найважливіших подальших надбань, тісно пов'язаних з формуванням у дитини вольових якостей [3]. Але цим обмежуватися не можна, потрібно розвивати довільну увагу учнів, щоб школярі привчалися примушувати себе бути уважними. Це вдається в тому випадку, якщо перед учнями ставляться завдання, ясні та сильні, але такі, що вимагають довільної уваги. Наприклад, даючи для розгляду картинку, корисно заздалегідь запропонувати дітям низку запитань, що спонукають їх більш цілеспрямовано та уважно розглядати її. Молодшим школярам легше зосереджувати увагу, якщо вказівки з виконуваної ними роботи даються не відразу, а послідовно.

Для розвитку довільної уваги учня потрібно виховувати в нього свідоме ставлення до вчення, почуття обов'язку, відповідальність за свою роботу та поведінку. Довільна увага особливо залежить від характеру й волі дитини. Тому в дітях потрібно виховувати не лише інтерес до навчального матеріалу, а й прагнення перемагати свої слабкості, долати неуважність, виявляти витримку і старанність навіть тоді, коли робота нецікава та важка.

Скарги учнів на те, що їм “важко зрозуміти”, “важко запам'ятати”, говорять не про слабкість кмітливості та пам'яті, а про недоліки уваги. Увага – необхідна умова для дисциплінованості, організованості розумової

роботи, і чим раніше молодші школярі зрозуміють її значення, тим швидше вони опанують цей “робочий стан свідомості” [5].

Менше виявляється неуважність в учнів, якщо їм відома мета уроку. Тому на початку пояснення матеріалу формулюємо тему та надаємо короткий план роботи. Намагаємося в результаті пояснення матеріалу заняття, щоб діти отримували відповідь на заздалегідь поставлені перед ними запитання. На початку заняття повідомляємо мету, щоб діти розуміли завдання, знали, чим вони займатимуться. Ці попередні вказівки слугують сигналом до роботи, допомагають дітям зібратися з думками, забути про те, що не має відношення до майбутньої справи. Саме на початку роботи викликаємо в дітей радісне очікування майбутньої справи. Це мобілізує їх напружену увагу. У важких і нудних місцях роботи роз’яснюємо її важливість, щоб забезпечити довільну увагу. Наявність коливань, відвернення уваги, швидка стомлюваність дітей вимагають частого відпочинку, а також періодичної зміни занять. Змусьте дитину йти – вона втомиться дуже скоро, стрибати – теж, стояти – теж, сидіти – також втомиться; але вона чергує всі ці діяльності різних органів і пустує цілий день, не втомлюючись. Те саме стосується занять дітей, як підкреслював К.Д. Ушинський. Без уваги як уміння активно зосередитися на чомусь одному, головному, відкинувши усе випадкове, у цей момент непотрібне, життя неможливе [2].

Висновки. Таким чином, активізація уваги важлива для вирішення багатьох практичних завдань, що постають перед педагогом, вихователем. Вона може бути корисна для:

- вирішення тактичних завдань, що виникають у процесі навчальної діяльності, на занятті;
- вибудовування стратегічної програми педагогічної, виховної роботи, що включає як необхідну складову діяльність, спрямовану на розвиток уваги учнів;
- організації освітнього середовища, зокрема її матеріальної частини: оформлення навчального закладу, класного кабінету, специфіка використовуваних наочних посібників;
- розвитку вміння бачити пов’язані з особливостями уваги вікові та індивідуальні проблеми, які можуть лежати в основі труднощів у поведінці, засвоєнні матеріалу дітьми різного віку, і робити з цього правильні педагогічні та виховні висновки;
- організації занять, спрямованих на розвиток уваги дітей;
- ведення грамотної консультативної роботи з батьками з роз’яснення вікових особливостей уваги дітей, особливостей та організації їм правильної батьківської допомоги;
- своєчасного виявлення дітей із синдромом дефіциту уваги й забезпечення правильного ставлення до таких дітей як у школі, так і в сім’ї. Підкреслюючи педагогічне значення уваги, Л.С. Виготський вказує на її інтегральний, цілісний характер. Від роботи уваги залежить уся картина сприйманого нами світу й самих себе. Управляючи увагою, ми беремо у свої руки ключ до освіти, до формування особистості та характеру [4].

Література

1. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М. : Учпедгизд, 1939. – Т. 2. – 388 с.
3. Тарнопольський Д.М. Технічна творчість молодших школярів / Д.М. Тарнопольський. – К., 1975. – 342 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 1991. – 486 с.
5. Артемов В.А. Курс лекций по психологии / В.А. Артемов. – М., 1991. – 236 с.
6. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1976. – 263 с.
7. Блонский П.П. Избранные психологические произведения / П.П. Блонский. – М., 1964. – 548 с.
8. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / [под ред. И.В. Дубровиной]. – М. : Академия, 1998. – 376 с.
9. Истомина З.М. Развитие внимания / З.М. Истомина. – М. : Просвещение, 1978. – 120 с.

ПРИХОДЧЕНКО К.І., ДЯДІК Ю.В.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Складний і тривалий процес формування творчих здібностей дітей та учнівської молоді в позакласній роботі будується не лише на розумінні вчителями внутрішнього світу, індивідуальних особливостей учнів, а й на чіткому усвідомленні та оптимальному врахуванні ними психологічних закономірностей функціонування й розвитку творчої особистості. Педагоги мають досконало володіти сучасними досягненнями психолого-педагогічної науки про закономірності формування та розвитку творчої особистості, сучасними технологіями організації навчально-виховного процесу, що забезпечують розвиток творчих здібностей дітей, формування високого рівня розвитку їхньої творчої активності й здібностей.

Більшість форм і методів організації позакласної діяльності навчальних закладів ґрунтується переважно на емпіричних уявленнях про вихованців. Однією з причин недостатньої результативності діяльності є те, що вчителі, керівники гуртків під час використання методичних засобів організації педагогічного впливу надзвичайно спрощено враховують особливості розвитку дитини. Традиційно увага приділяється віковим особливостям без чіткої усвідомленості їх психологічного розмаїття відповідних вікових меж. Принципово важливою для теоретичного обґрунтування педагогічних умов форму-

вання творчих здібностей старшокласників у позакласній роботі є потреба проаналізувати систему загальних та вікових особистісних закономірностей як методологічну основу процесу формування творчих здібностей учнів.

Метою статті є теоретичний аналіз особливостей психолого-педагогічного розвитку старшокласників у позакласній роботі навчальних закладів, дослідження механізмів педагогічного впливу гуртків, творчих об'єднань на формування творчих здібностей старшокласників.

Зазначену проблемау досліджують вітчизняні та зарубіжні вчені. Особливості психологічного розвитку старшокласників розкрито в працях В. Алфімова, І. Беха, Л. Божович, І. Кона та ін. [1–4]. Психолого-педагогічні та організаційно-методичні аспекти формування творчої особистості дитини засобами позашкільної роботи вивчають В. Вербицький, Л. Ковбасенко, В. Мачуський, Г. Пустовіт, Т. Сущенко, С. Сисоєва та ін. [5–10]. Проте потребують подальшого теоретичного вивчення та запровадження в педагогічну практику питання формування творчих здібностей старшокласників у позакласній роботі.

Рання юність (старший шкільний вік), що охоплює вікові межі 14–17 років, є завершальним етапом формування творчої особистості дитини, періодом її переходу до дорослого життя. Перед старшокласниками постає необхідність реалізувати свій інтелектуальний потенціал, самовизначитися, обрати свій життєвий шлях. Головними новоутворенням цього віку є відкриття власного “Я”, розвиток рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності, поява життєвої мети. Старшокласники намагаються досягти незалежності в поведінці (бажають самостійно вирішувати важливі питання своєї життєдіяльності), прагнуть емоційної автономії (намагаються вільно реалізувати свої емоційні стани, мати власні уподобання), моральної та ціннісної незалежності (реалізують право на власні погляди, норми життєдіяльності, ціннісні орієнтації).

Пізнавальна та творча діяльність стають домінуючими видами активності старшокласників, а нова соціальна позиція змінює їхнє ставлення до навчання та його змісту. Діти старшого шкільного віку прагматично оцінюють свою освітню діяльність, близькі та далекі перспективи (особистісний розвиток, можливість здобуття престижної професії, досягнення матеріального добробуту). У них формується нова мотиваційна структура навчання: мотиви, пов'язані із самовизначенням та підготовкою до самостійного життя (орієнтація на майбутнє), широкі соціальні мотиви (прагнення стати повноцінними членами суспільства, мати можливість конкурувати на ринку праці за рахунок власної компетентності та ерудованості), інтерес до змісту та процесу навчання (інтерес до методів наукового дослідження, самостійного пошуку інформації) [1; 4].

Важливим аспектом психологічного розвитку особистості старшокласника є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, в якому провідну роль відіграє мислення. Це відображається в таких якісних змінах особистості, як:

– збагачення умінь та навичок розумової діяльності, способів і прийомів здобуття нових знань;

- формування наукового світогляду;
- потреба в науковому обґрунтуванні та доведенні власних думок, висновків на основі логічних доказів;
- зростання ролі наукових гіпотез, пошукових міркувань;
- перехід до вищих рівнів абстрагуючого та узагальнювального мислення;
- індивідуальний стиль пізнавальної та творчої діяльності.

Оволодіння складними інтелектуальними операціями, збагачення поняттєвого апарату старшокласників робить їхню розумову діяльність більш стійкою та ефективною, наближеною до пізнавальної або творчої діяльності дорослих. Вищезгадані інтелектуальні можливості старшокласників розширюють їхню самосвідомість, основними компонентами якої стають когнітивний (система уявлень і знань індивіда про себе – самопізнання, самоаналіз, самооцінка), емоційно-оцінний (емоційна оцінка своїх уявлень і знань про себе, емоційне ставлення до себе) та поведінковий (свідоме регулювання власних дій, вчинків, свого ставлення до оточення й до самого себе).

Рання юність також є періодом пошуку творчою особистістю власного “Я”, основою формування якого є структурована індивідуальна система ціннісних орієнтацій. Завдяки їй у молодій людині розвивається адекватна ідентичність, яка забезпечує готовність старшокласника до життєво важливих виборів, до особистісного та соціального самовизначення. Старший шкільний вік значно розширює рефлексивні характеристики самосвідомості особистості, на основі яких відбувається самопізнання себе як активного суб’єкта своєї життєдіяльності. Важливим надбанням цього вікового періоду є відкриття багатства та різноманітності свого внутрішнього світу. Завдяки рефлексії старшокласники набувають здатності заглиблюватися в себе, в свої емоційні переживання, усвідомлювати свої емоційні прояви не тільки як похідні від певних зовнішніх подій, а як стани власного “Я”.

Формування ідентичності у старшому шкільному віці завершується становленням структурованої системи ціннісних орієнтацій, яка визначає життєві пріоритети, послідовність постановки та реалізації життєвої мети. З’являються досить визначені міркування щодо того, ким бути і як будувати своє подальше життя. Завдяки відчуттю індивідуальної самототожності, єдності й наступності власного “Я” старшокласник готовий вибирати життєві цілі, формувати життєві плани, будувати близькі життєві перспективи, робити зважений та обміркований життєвий вибір [4].

Така розгорнута психолого-педагогічна характеристика старшокласника дає змогу усвідомити основні напрями педагогічного впливу на розвиток їхніх пізнавальних і творчих здібностей у позакласній роботі та способи організації активного дозвілля, що мають забезпечити відпочинок і зняття емоційної напруги після важкого навчального дня. Діапазон дозвіллевих інтересів сучасної шкільної молоді досить широкий, але в ньому часто домінують його пасивні форми. У значної групи старшокласників відсутні дієві навички самоорганізації вільного часу, елементарні основи ку-

льтури дозвілля. Тому у виборі видів діяльності вони керуються переважно розважальними або престижно-комформістськими мотивами, що стали панівними серед молоді, але не сприймаються традиційними суспільними інституціями й потребують педагогічної корекції. Досить часто старшокласники різко протиставляють цінність вільного часу, який вони проводять у сім'ї або в місцях, де відсутній контроль старшого покоління та існують чітко регламентовані правила поведінки, цінності активного дозвілля та відпочинку поза цим контролем та обмеженнями, що дають їм змогу самоствердитися та творчо самореалізуватися в середовищі своїх однолітків. Характерною рисою молодіжного дозвілля стало яскраво виявлене прагнення створити психологічний комфорт у спілкуванні з друзями, однолітками, цікавими або оригінальними особистостями, особами протилежної статі, змодельовати локальне середовище, що забезпечувало б включення в самоосвітню, пізнавальну, творчу діяльність, було емоційно привабливим та цікавим.

Відповідно до потреб і запитів дітей старшого шкільного віку цікавою та ефективною формою організації роботи зі старшокласниками є діяльність гуртків, творчих об'єднань, клубів у позакласній роботі навчальних закладів. Вона має власну історію, сталі традиції та зберігає свою актуальність у нових суспільних реаліях. Діяльність мережі гуртків, творчих об'єднань, клубів старшокласників, що працюють на базі навчальних закладів, приваблюють дітей старшого шкільного віку своєю оригінальністю та творчою атмосферою, сприяють їхній психологічній адаптації, стають середовищем творчої поведінки та самовираження.

Розвиток творчих здібностей старшокласників, формування високого рівня їхньої творчої активності та індивідуального стилю пізнавальної й творчої діяльності в гуртках, творчих об'єднаннях має бути логічним продовженням освітньої діяльності загальноосвітньої школи, відзначатися високою технологічністю, результативністю та забезпечувати можливість педагогічного моніторингу якісних змін у структурі особистості вихованців. Ось чому гуртки, творчі об'єднання старшокласників у позакласній роботі навчальних закладів базують свою освітню діяльність на таких складових компонентах, як:

- гуманізація навчально-виховного процесу, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, співробітництво та співтворчість учнів та керівника гуртка, творчого об'єднання;
- використання інтерактивних методів навчання (дискусійних, ситуативного моделювання, колективно-групових тощо);
- використання проектних технологій творчої діяльності (колективних, групових, індивідуальних);
- організація пошукової та науково-дослідницької діяльності вихованців;
- психолого-педагогічний супровід творчо обдарованих та талановитих вихованців;

- використання інформаційно-комунікаційних технологій, мультимедійних навчальних курсів, дистанційного навчання;
- проведення інтегрованих занять, розробка інтегрованих навчальних курсів;
- професійна орієнтація та допрофесійна підготовка (з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей вихованців, аналізом їхньої подальшої навчальної та трудової діяльності) [7].

Освітня діяльність гуртків, творчих об'єднань старшокласників має також передбачати певні складові, що є фундаментальною базою сучасної системи освіти й виховання творчої особистості: особистісно зорієнтоване навчання та виховання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками навчально-виховного процесу; психолого-педагогічна підтримка й емоційний комфорт творчої особистості в процесі індивідуальної, групової та колективної пізнавальної й творчої діяльності; створення ситуацій позитивних емоційних переживань суб'єкта у предметній, творчій, комунікативній діяльності, спрямованих на суспільно значуще особистісне самовизначення та інтелектуально-творчий розвиток; створення умов для прояву суб'єктом життєвої активності вищого порядку, установки на позитивний досвід вихованця (досвід самовизначення, досвід творчості, досвід комунікації як кооперації, установка на іншого); раціональний відбір засобів, методів та способів організаційно-педагогічної діяльності з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей вихованців; розвиток дитячого самоврядування та самоуправління тощо [8].

Будується позакласний педагогічний процес на основі створення системи гармонійної розвивальної стратегії впливу, яка здійснюється в умовах відкритого діалогу педагогів та учнів, що створює оптимальні умови для закріплення пізнавального інтересу, формування особистісної самостійності, розкриття творчих здібностей і стимулювання саморозвитку дитини. Центральною ланкою такого позакласного педагогічного процесу, спрямованого на творчий розвиток особистості старшокласника, є особистісно орієнтована розвивальна взаємодія його суб'єктів. Ось чому процес формування творчих здібностей, розвитку творчої активності та індивідуального стилю творчої діяльності учнів в умовах позакласної роботи навчального закладу неможливо відокремити від творчого розвитку педагога, який навчає дитину творчої діяльності. Так відбувається процес творчого взаєморозвитку всіх суб'єктів процесу – педагог реалізує свої особистісні й професійні потенції засобом творення особистості учня [10].

Виходячи з таких положень, робимо висновок, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія в умовах позакласної роботи – це форма педагогічного співробітництва між педагогом і вихованцями гуртка, творчого об'єднання, під час якого педагог та діти об'єднані творчим діалогом з метою активного саморозвитку й самовираження особистості кожного з учасників освітнього процесу, а також виявлення та реалізації їхніх кращих духовних якостей і формування творчих здібностей. Таке педагогічне співробітництво забезпечує позитивне ставлення дитини до педагога, освітнього середовища, творчого об'єднання, своїх однолітків, успішне формування позитивних

властивостей та якостей особистості, індивідуально спрямованих на саморозвиток. Основним предметом виховних зусиль педагога як організатора пізнавальної й творчої діяльності старшокласників у позакласній роботі, має бути переведення виховної мети освітньої діяльності гуртка, творчого об'єднання в перспективу життя вихованців. Задана керівником гуртка виховна мета має бути прийнята колективом вихованців, в іншому випадку вони не зможуть реалізувати її. Коли старшокласники сприймають спільну мету творчої діяльності, вона стає особистісно значущою, перспективною, включається в систему власних цілей учнів старшої школи. Умовами успішного переведення виховних цілей освітньої діяльності гуртка і творчого об'єднання старшокласників у перспективу творчої життєдіяльності вихованців є такі: послідовна орієнтація педагогів і учнів навчальних закладів на перспективу їхньої освітньої діяльності; програмно-цільовий педагогічний вплив на вихованців гуртка, творчого об'єднання відповідно до їхніх нових особистісних утворень; творча самодіяльність старшокласників; орієнтація керівника гуртка, творчого об'єднання на виховання старшокласників успіхом тощо. Зробивши аналіз діяльності гуртків, творчих об'єднань старшокласників, розширимо їхні основні виховні можливості, що сприяють формуванню творчих здібностей учнів:

- гуртки, творчі об'єднання – соціальне середовище творчої самореалізації старшокласників;

- гуртки, творчі об'єднання старшокласників забезпечують мінімізацію внутрішнього опосередкування міжособистісного впливу в колективі однолітків: із часом це призводить до суттєвих особистісних змін, адже систематичне включення індивіда у творчу діяльність та мотивація її успішності гарантує розвиток творчих здібностей, творчої активності;

- гуртки, творчі об'єднання старшокласників забезпечують позитивне наслідування в колективі однолітків – взаємодіючи між собою у процесі спілкування, учні помічають одне в одному значущі для себе та інших позитивні особистісні якості (активність у пізнавальній та творчій діяльності, оригінальність, прагнення до лідерства тощо), усвідомлюють їх необхідність для власного розвитку та творчого самовдосконалення й підсвідомо починають їх наслідувати;

- гуртки, творчі об'єднання старшокласників дають змогу відчувати емоційний захист і комфорт у творчому середовищі однолітків та однодумців. Для формування позитивної самооцінки й позитивної “Я-концепції” старшокласникам необхідна ситуація успіху у відносинах між ними, яка сприяє особистісному розвитку та формуванню відчуття особистої значущості, що сприяє підвищенню рівня емоційної захищеності творчої особистості і є важливим фактором мотивації до нових творчих досягнень з метою подальшого розвитку;

- у творчому середовищі гуртка, творчого об'єднання старшокласників відбувається блокування негативних та агресивних проявів.

Висновки. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури й практичної діяльності шкіл дає змогу стверджувати, що побудова навчально-виховного

процесу та дозвілєвої діяльності гуртків, творчих об'єднань старшокласників на засадах особистісно орієнтованої освіти, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, технологіях співробітництва й співтворчості педагога і його вихованців у процесі улюбленої пізнавальної або творчої діяльності забезпечують формування творчої активності особистості, яка, у свою чергу, забезпечує:

- творчу спрямованість особистості, усвідомлення нею значення творчих, гуманістичних потреб, мотивів, цілей як провідних у її саморозвитку та життєдіяльності;

- розвиток творчих рис характеру (цілеспрямованості, ініціативності, наполегливості, самостійності, оригінальності, організованості, працелюбності тощо);

- формування творчих якостей інтелекту учасників (логічного, діалектичного та цілісного сприйняття дійсності, творчої уяви та фантазії, інтуїції, уваги та пам'яті, що формуватиме вміння спільно визначати й розв'язувати життєві завдання, розробляти творчі проекти);

- творчу самосвідомість педагога і його вихованців, що виявляється в самопізнанні й адекватній самооцінці, самоорганізації, самореалізації та самовдосконаленні творчої особистості;

- постійне зростання потенціалу творчої діяльності – бажання систематично здобувати нові знання, набувати вміння, навички, творчо їх використовувати;

- корекція психічних якостей творчої особистості, її темпераменту, властивостей нервової системи (чутливості, пластичності, працездатності) та відповідно до них доцільного індивідуального стилю діяльності й поведінки, у процесі чого використовуються найкращі та коригуються слабкі (з точки зору вимог творчої діяльності) якості нервової системи конкретного вихованця та педагога.

Література

1. Алфимов В.Н. Творческая личность старшеклассника: модель и развитие / В.Н. Алфимов, Н.Е. Артемов, Г.В. Тимошко. – К. ; Донецк, 1993. – 64 с.

2. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех // Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : у 2 кн. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. – 344 с.

3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Воронеж : НПО МОДЗК, 1995. – 352 с.

4. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

5. Вербицький В.В. Формування практичного розуму цілеспрямованого учня (з досвіду сталого розвитку еколого-натуралістичної освіти) : монографія / В.В. Вербицький. – К. : Деміур, 2002. – 230 с.

6. Ковбасенко Л.І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного навчального закладу : метод. посіб. / Л.І. Ковбасенко. – К. : ІМЗН, 2000. – 53 с.

7. Мачуський В.В. Формування творчої активності старшокласників у клубах навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / В.В. Мачуський, В.Ю. Гаврилюк. – Біла Церква : КОШОПК, 2006. – 216 с.

8. Пустовіт Г.П. Концептуальні засади сучасної освіти і виховання учнів : наук.-метод. посіб. / Г.П. Пустовіт. – К. : Грамота, 2005. – 208 с.

9. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка : навч. посіб. / Т.І. Сущенко. – К. : ІСДО, 1996. – 144 с.

10. Сисоєва С.О. Педагогічні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності / С.О. Сисоєва // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти : матеріали міжнародної наукової конференції, 16–17 травня 2000 р. / [за ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського]. – Х. : ХДПУ, 2000. – С. 84–90.

ПРИХОДЧЕНКО К.І., ОХРИМЕНКО В.В.

НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ УМОВ ПРАЦІ МОЛОДШИХ ФАХІВЦІВ – БУДІВЕЛЬНИКІВ

Динамізм у зміні техніки та технології будівельних процесів зумовлює зростання творчих можливостей професійної діяльності студентів. Процес ставлення професійно важливих якостей у майбутніх фахівців будівельників неможливий без сформованості психофізіологічних функцій, які забезпечують продуктивність і безпеку праці, якість, швидкість у виготовленні будівельної продукції.

Вибір базових, професійно значущих властивостей особи ґрунтується на уявленні про деяку систему вимог, що висувуються професією, і про спеціальні здібності, якими людина повинна володіти до певної міри, щоб бути в змозі задовольняти ці вимоги [1, с. 91]. Здатність людини до інтеграції, структурування та систематизації тих знань та вмінь, які вона має, для вирішення реальних завдань вважається одним із найважливіших критеріїв високого рівня формування образу компетентного спеціаліста [2, с. 59].

Сучасні дослідження в забезпеченні взаємної відповідності людини та професії відображено в працях І.О. Баклицького, О.М. Кокун, В.В. Небесної. У дослідженнях Г.М. Загоровського, І.А. Зимньої, К.А. Рибалки розглянуто концептуальні питання з формування виробничих навиків та вмінь у системі професійного навчання [1–5].

Мета статті – розглянути та проаналізувати роботу студентів на практиці, а також характеристики мотивації організації з охорони праці.

Одним із найважливіших завдань науковців є запровадження методик таких умов праці, які б виключали можливість дії на працюючих різних небезпечних і шкідливих виробничих факторів, тобто поєднання навчання з продуктивною працею та збереження здоров'я.

У професійній спрямованості особистості виражається позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні й духовні потреби, займаючись працею в галузі своєї професії. Професійна спрямованість передбачає розу-

міння та внутрішнє сприйняття цілей і завдань професійної діяльності. Всі ці риси й компоненти професійної спрямованості є показниками рівня її розвитку та сформованості у студентів, характеризуються стійкістю (чи нестійкістю), домінуванням громадських чи вузькоособистих мотивів. Формувати професійну спрямованість у студентів – це значить зміцнювати в них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, схильності та здібності до неї, прагнення вдосконалити свою кваліфікацію після закінчення вищої школи, розвивати ідеали, погляди, переконання. Позитивні зміни в змісті професійної спрямованості виявляються в тому, що міцніють мотиви, пов'язані з майбутньою професією, з'являється прагнення добре виконувати свої ділові обов'язки, бажання показати себе вмілим спеціалістом та досягти успіху в роботі, зростають домагання успішніше вирішувати складні навчальні питання чи завдання, посилюється відчуття відповідальності [10, с. 274].

Забезпечення в навчально-виховному процесі належної організації умов формування професійно важливих якостей у студентів та вимоги безпеки в організації будівництва дає змогу визначати спрямованість як компонент професійної майстерності майбутніх фахівців будівельників.

Техніка безпеки – при виконанні різних виробничих процесів необхідно дотримувати обережності, щоб не одержати ушкодження й не заподіяти шкоди людям і устаткуванню. Правила обережності поєднуються під загальною назвою техніки безпеки. У різних виробництвах ці правила мають свої особливості [6]. Безпека праці (рос. безопасность труда, англ. safety; нім. Arbeitssicherheit) – умови праці на об'єктах промисловості, що виключають вплив небезпечних і шкідливих факторів на працюючих. Безпека праці підтримується шляхом виконанням комплексу заходів щодо запобігання травматизму, захворювань і аварій. ГОСТ 12.0.002-80 “Безпека праці” в Україні регулюється нормативними документами, які об'єднані в Систему стандартів безпеки праці (ССБП), класифікація яких розповсюджується на всі основні види праці [6].

Одним із напрямів організації праці є вдосконалення умов праці. Умови праці – це зовнішнє середовище працівника в процесі виробництва, що впливає на його працездатність і продуктивність праці. Фактори, які визначають умови праці та впливають на здоров'я й працездатність людини, поділяють на такі групи:

- соціально-економічні – включають законодавчу й нормативно-правову базу, що регламентує умови праці;
- психофізіологічні фактори – зумовлені конкретним змістом трудової діяльності, характером праці (фізичне й нервово-психічне навантаження, монотонність, темп і ритм праці);
- санітарно-гігієнічні умови – визначають зовнішнє виробниче середовище (температура повітря, шум, вібрація, освітлення тощо), а також санітарно-побутове обслуговування на виробництві;
- естетичні – сприяють формуванню позитивних емоцій у працівника (архітектурне, конструкторське, художнє оформлення інтер'єру, обладнання, оснащення, виробничого одягу тощо);

– соціально-психологічні фактори – характеризують відносини в трудовому колективі та створюють морально-психологічний клімат [3].

Виходячи з принципів гігієнічної класифікації, умови праці поділяються на чотири класи:

1. Оптимальні умови праці – такі умови, за яких зберігається не лише здоров'я працівників, а й створюються передумови для підтримування високого рівня працездатності.

2. Допустимі умови праці – характеризуються такими рівнями факторів виробничого середовища і трудового процесу, які не перевищують встановлених гігієнічних нормативів для робочих місць, а можливі зміни функціонального стану організму відновлюються за час регламентованого відпочинку або до початку наступної зміни та не справляють несприятливого впливу на стан здоров'я працівників і їх дітей у найближчому та віддаленому періоді.

3. Шкідливі умови праці – характеризуються наявністю шкідливих виробничих факторів, що перевищують гігієнічні нормативи й здатні негативно впливати на організм працівників та/або його дітей.

Перший ступінь – умови праці, що характеризуються такими відхиленнями від гігієнічних нормативів, які, як правило, викликають функціональні зміни, що виходять за межі фізіологічних коливань та найчастіше сприяють зростанню захворюваності з тимчасовою втратою працездатності.

Другий ступінь – умови праці, що характеризуються такими рівнями факторів виробничого середовища і трудового процесу, які здатні викликати стійкі функціональні порушення, призводять у більшості випадків до зростання захворюваності з тимчасовою втратою працездатності, підвищення частоти загальної захворюваності, появи окремих ознак професійної патології.

Третій ступінь – умови праці, що характеризуються такими рівнями шкідливих факторів виробничого середовища та трудового процесу, які призводять до підвищення рівнів захворюваності з тимчасовою втратою працездатності та розвитку, як правило, початкових стадій професійних захворювань.

4. Небезпечні (екстремальні) – умови праці, що характеризуються такими рівнями факторів виробничого середовища, вплив яких протягом робочої зміни створює високий ризик виникнення важких форм гострих професійних уражень, отруєнь, каліцтв, загрозу для життя [6].

Працездатність – здатність до трудової діяльності, яка залежить від стану здоров'я людини. Залежно від характеру роботи, яку може виконувати людина, розрізняють:

- загальну (тобто здатність до виконання роботи в звичайних умовах);
- професійну (здатність до виконання роботи певної професії);
- спеціальну (тобто здатність до виконання робіт у певних виробничих або кліматичних умовах – під землею, у тропіках тощо) [6].

Питання умов праці на робочих місцях та їх атестацію регламентують такі нормативно-правові акти:

Закони України:

1) “Про внесення змін до Закону України “Про охорону праці” від 21 листопада 2002 р. № 229-IV;

2) “Про забезпечення санітарного та епідеміологічного благополуччя населення” від 24 лютого 1994 р. № 4004-XII;

3) “Про відпустки” від 15 листопада 1996 р. № 504/96-ВР;

4) “Про загальнообов’язкове державне соціальне страхування від нещасного випадку на виробництві та професійного захворювання, які спричинили втрату працездатності” від 23 вересня 1999 р. № 1105-XIV;

5) Постанова Ради Міністрів УРСР “Про Державну експертизу умов праці” від 1 грудня 1990 р. № 357.

Постанови Кабінету Міністрів України:

1) “Про порядок проведення атестації робочих місць за умовами праці” від 1 серпня 1992 р. № 442;

2) “Про затвердження Списків виробництв, робіт, цехів, професій і посад, зайнятість працівників в яких дає право на щорічні додаткові відпустки за роботу із шкідливими і важкими умовами праці та за особливий характер праці” від 17 листопада 1997 р. № 1290;

3) “Про затвердження списків виробництв, робіт, професій, посад і показників, зайнятість в яких дає право на пенсію за віком на пільгових умовах” від 16 січня 2003 р. № 36;

4) “Про затвердження Переліку виробництв, цехів, професій і посад із шкідливими умовами праці, робота в яких дає право на скорочену тривалість робочого тижня” від 21 лютого 2001 р. № 163;

5) “Про затвердження переліку робіт із важкими, шкідливими та особливо шкідливими умовами праці у будівництві, на яких встановлюється підвищена оплата праці” від 12 липня 2005 р. № 576;

6) “Про затвердження переліку професійних захворювань” від 8 листопада 2000 р. № 1662.

Накази Міністерства охорони здоров’я України:

1) “Про затвердження Гігієнічної класифікації праці за показниками шкідливості та небезпечності факторів виробничого середовища, важкості та напруженості трудового процесу” від 27 грудня 2001 р. № 528;

2) “Про затвердження Інструкції щодо визначення допустимих термінів роботи працюючих у шкідливих умовах” від 12 грудня 2006 р. № 820;

3) “Про затвердження гігієнічного нормативу “Перелік речовин, продуктів, виробничих процесів, побутових та природних факторів, канцерогенних для людини” від 13 січня 2006 р. № 7;

4) “Про затвердження Порядку складання та вимоги до санітарно-гігієнічних характеристик умов праці” від 13 грудня 2004 р. № 614 [8].

Безпека праці досягається забезпеченням безпеки будівель та споруд, виробничих процесів і обладнання. Вирішення питань охорони праці здійснюється на стадіях проектування, виготовлення й експлуатації різних об’єктів виробничого призначення. Будівлі, споруди підприємств мають відповідати будівельним нормам і правилам, санітарним нормам проекту-

вання промислових підприємств СН 245-71, а також галузевим нормативним документам. Обсяг виробничих приміщень на одного працівника, згідно із санітарними нормами, повинен становити не менше ніж 15 м³, а площа приміщення – 4,5 м². Ширина основних проходів усередині цехів та ділянок має бути не менше ніж 1,5 м, а ширина проїздів – 2,5 м. Висота виробничих приміщень повинна бути не менше ніж 3 м. Вимоги безпеки до виробничого обладнання викладені в міждержавних стандартах: ГОСТ 12.2.003-74. “ССБТ. Обладнання виробниче”; ГОСТ 12.2.049-80 “ССБТ. Обладнання виробниче. Загальне ергономічні вимоги”; ГОСТ 12.2.062-81 “ССБТ. Обладнання виробниче. Огорожі захисні”. Ці вимоги містяться в технічній документації з монтажу, експлуатації, ремонту, транспортування та збереження виробничого обладнання; СНиП III-4-80* (Будівельні норми та правила III-4-80*) Техніка безпеки в будівництві.

Оригінальна назва документа: СНиП III-4-80* Техніка безпеки в будівництві. Розробник: ЦНПОМТП мінбудархітектури 1980. Роз'яснення. – БСТ № 7, 1990 р. є в офіційному переліку чинних нормативних документів на 2009 р., що виданий Мінрегіонбудом Документ “СНиП III-4-80* “Техніка безпеки у будівництві” [9].

Висновки. Належним чином організована робота з формування професійно важливих якостей у майбутніх молодших фахівців будівельників в умовах використання та раціональної організації й охорони праці у будівництві забезпечує засвоєння теоретико-практичного матеріалу, тобто закріплення знань на практиці з використанням необхідних нормативно-правових актів з охорони праці, використання набутих знань і практичних навичок для аналізу виробничої ситуації та прийняття правильного рішення, а також уміння класифікувати й планувати робочі місця згідно з правилами техніки безпеки з організації технологічних процесів.

Література

1. Загоровский Г.М. Психофизиологический анализ трудовой деятельности / Г.М. Загоровский. – М. : Наука, 1966. – 114 с.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : кн. для учителя / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://buklib.net/component/option,com_jbook/task,view/Itemid,36/.
4. Небесна В.В. Фізіолого-гігієнічне обґрунтування профілактики впливу охолоджуючого мікроклімату на працівників вуглезбагачувальних фабрик : дис. ... канд. біол. наук : 14.02.01 / В.В. Небесна ; АМН Укр., Інститут медицини праці. – К., 2006. – 168 с.
5. Рибалка К.А. Підвищення безпеки праці при реконструкції одноповерхових промислових будівель : дис. ... канд. тех. наук : 05.26.01 / К.А. Рибалка ; Придніпровська держ. академія будівництва та архітектури. – Д., 2009. – 210 с.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elektrodivgun.ru/>.

7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>.
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kadrovik.info/content/>.
9. СНиП III-4-80*. Техника безопасности в строительстве / Госстрой СССР. – М. : ЦИТП Госстроя СССР, 1991. – 352 с.
10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library.if.ua/book/86/6064.html>.
11. Дьяченко М.И. Психология высшей школы : учеб. пособ. для вузов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн., 1981. – 383 с.

РЕВЕНКО І.В.

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Національною концепцією виховання дітей і молоді визначено, що становлення української державності, інтеграція в європейське та світове співтовариство передбачають орієнтацію на людину, націю, пріоритети духовної культури. Потужні культуротворчі та виховні можливості мистецтва є одним з універсальних засобів виховання й розвитку дітей. Це особливо актуально в підлітковому віці, оскільки саме в цьому віці закладаються основи світогляду, естетичних та моральних установок.

Необхідність залучення дітей і молоді до цінностей художньої культури підкреслюється в Державній національній програмі “Освіта” “(Україна ХХІ століття)”, де зазначено, що одним з пріоритетних напрямів реформування виховання є забезпечення високої художньо-естетичної освіченості та вихованості особистості шляхом прилучення її до літератури, музики, образотворчого мистецтва, надбань народної творчості, здобутків української і світової культури.

Відомі педагоги сучасності (В. Бутенко, І. Зязюн, М. Лещенко, Б. Лихачов, Н. Миропольська, Г. Падалка та ін.) розглядають естетичне виховання як органічний компонент навчально-виховної системи сучасної школи. Пошуками можливостей удосконалення процесу естетичного виховання дітей займалися О. Олексюк, Б. Неменський, О. Рудницька, В. Шацька, С. Шацький, Г. Шевченко та ін. У наукових працях Л. Масол, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової розроблені концептуальні підходи до естетичного виховання учнівської молоді засобами мистецтва.

Державні нормативні документи вказують, що проблема художньо-естетичного виховання школярів у контексті головних завдань сучасної освіти є досить актуальною. Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури щодо вказаної проблеми, педагогічною наукою накопичений значний досвід, який потребує узагальнення та систематизації.

Метою статті є визначення психолого-педагогічних особливостей художньо-естетичного виховання підлітків.

Художньо-естетичне виховання є складовою загальною системою виховання школярів та естетичного виховання зокрема. Естетичне виховання як невід'ємна складова системи виховання духовної культури особистості само по собі має багатокомпонентну, інтегративну природу й поєднує підсистеми, що мають зв'язки з іншими видами виховної діяльності – моральною, художньою, трудовою, фізичною та ін. Проблемне поле естетики охоплює майже всі феномени навколишньої дійсності та вивчає їх з позиції естетичного опанування світу. Засобами естетичного виховання можуть виступати будь-які цінності матеріального та духовного світу, які несуть у собі естетичне навантаження, тобто здатні дарувати людині естетичну насолоду, перетворюючись у процесі взаємодії в її внутрішній духовний зміст, тим самим формуючи гармонійну та досконалу особистість. До таких явищ навколишньої дійсності відносять природу, людину, її суспільні відносини та ментальність, працю, науку, мистецтво.

Однією з підсистем естетичного виховання є художньо-естетичне виховання, головними засобами якого виступають цінності художньої культури. Це поняття ми визначаємо як: процес цілеспрямованого формування естетичної свідомості та естетичного ставлення особистості до навколишнього світу та мистецтва шляхом прилучення її до цінностей художньої культури, формування здатності виділити естетичний компонент у змісті творів мистецтва та надати їм оцінку з позиції власного естетичного досвіду, накопиченого в результаті художньо-образного опанування світу за законами краси та вираженого в художньо-творчій діяльності.

Для кожної вікової групи школярів притаманні певні етапи художньо-естетичного розвитку, пов'язані із взаємодією провідної та художньо-естетичної діяльності.

За даними психологічної науки [1; 2; 3], підлітковий вік охоплює період життя дитини від 10–11 до 14–15 років. Він характеризується становленням вибірковості, цілеспрямованості сприймання, формуванням стійкої довірливої уваги та логічної пам'яті. У цей час активно формується абстрактне, теоретичне мислення, з'являється можливість будувати складні умовиводи. У цьому віці найбільш активно розвивається особистісна сфера психіки в інтелектуальному, емоційно-вольовому аспектах.

Підлітковий вік називають періодом становлення особистості – це складний, діалектично суперечливий процес, який не відбувається стихійно, а залежить від багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів. Результатом правильного педагогічного впливу має стати становлення дитини як гармонійної та цілісної особистості. Позитивний фактор у цьому процесі – художньо-естетичне виховання, яке, крім основної функції, що полягає у формуванні художньо-естетичної культури особистості, створює умови для її всебічного розвитку, оскільки мистецтво несе в собі художню концепцію світу та за своїми можливостями здатне впливати на духовну організацію особистості, визначати її систему цінностей, формувати світогляд.

Ми погоджуємося з думкою Г. Шевченко [6], що для кожної вікової групи школярів характерні свої етапи естетичного розвитку, пов'язані з

особливостями взаємодії провідної та естетичної діяльності. Крім діяльності спілкування, підліток також включений до навчальної, трудової та художньої діяльності, які слід враховувати під час організації процесу художньо-естетичного виховання в школі. Вирішенням цієї проблеми може бути включення мистецтва до змісту діяльності підлітків: навчальна діяльність збагатить школярів художньо-естетичними знаннями, необхідними для розширення кругозору та культурного розвитку; трудова діяльність надасть школярам можливість практичного втілення естетичних ідеалів; у спілкуванні розвивається оцінне ставлення до морально-естетичних поглядів, смаків та ідеалів окремих людей і суспільства.

У підлітковому віці, як правило, послаблюється потреба в безпосередній художній діяльності, однак виникає інтерес до пізнання мистецтва. Розвиток художньо-естетичних потреб разом з послабленням схильності до художньої творчості пов'язано з розвитком критичності інтелекту підлітка, що визначає провідну роль сприймання в його художньо-естетичній діяльності. Отже, сприймання творів мистецтва є основою художньо-естетичного виховання підлітків, яка позитивно впливає на розвиток їх інтелекту та когнітивних здібностей.

Естетичне насолодження навіть найдосконалішими творами мистецтва стає неможливим без культури художньо-естетичного сприймання, яка визначається рівнем розвиненості естетичної свідомості. За словами Б.Т. Лихачова, розвинена естетична свідомість дає змогу найбільш повно відобразити об'єктивно-естетичні явища в суб'єктивно-естетичних переживаннях, відчутти та пережити всю нескінченну різноманітність естетичних нюансів, відтінків, справжню естетичну насолоду [4, с. 18].

Найважливішим елементом естетичної свідомості є художньо-естетичне сприймання. Розвинене сприймання в підлітковому віці дає змогу дитині не тільки сприймати формальні образи за допомогою органів чуття, а й розкривати глибокий зміст творів мистецтва в процесі інтелектуалізованого сприймання. Глибина проникнення до художнього задуму визначає яскравість та глибину естетичних переживань підлітка і, відповідно, силу впливу мистецтва на його особистість.

Розвиток художньо-естетичного сприймання в підлітків передбачає формування в них особливого "бачення", яке не обмежується лише аналізом зовнішніх властивостей творів мистецтва. Його можна охарактеризувати як здатність не тільки дивитись і слухати, а й бачити та чути, тобто воно поєднує в собі і фантазію, і розум, і внутрішній світ людини. Важливо навчити дитину розуміти, що за кожним штрихом, кольором, лінією, звуком, інтонацією, будь-яким елементом зовнішньої форми лежить не просто авторський задум композиції, але і його почуття, настрої, ставлення, і що ці елементи форми є засобами виразності цих станів.

Таке розуміння мистецтва вчителі починають формувати в дитини ще в молодших класах, але тільки в підлітковому віці, разом з оволодінням абстрактним мисленням, у дитини з'являються всі можливості для адекватного розкриття змісту явищ художньої культури та інтеріоризації її цінностей в

особистісну сферу. Ці можливості пов'язані з розвитком аналітичної розумової діяльності підлітків, коли дитина під час сприймання творів мистецтва не тільки виділяє конкретні факти, а починає аналізувати, узагальнювати, виділяти суттєве, розуміючи при цьому умовність художньої мови.

Цілісне сприймання форми та змісту творів мистецтва передбачає наявність відповідного рівня художньо-естетичних знань, які дитина завоює ще в початковій школі на уроках мистецтва і в практичній художньо-творчій діяльності. У середніх класах знання підлітків збагачуються культурно-історичними фактами, які разом з художньо-естетичними знаннями створюють передумови для оволодіння підлітками навичками цілісного аналізу, необхідного для повноцінного естетичного сприймання мистецтва.

Ми поділяємо точку зору Г. Шевченко [6, с. 67], згідно з якою оптимальними показниками рівня художньо-естетичного сприймання є такі:

1. Наявність певного обсягу міцних та глибоких історико-теоретичних, художньо-естетичних знань.
2. Розвиненість умінь і навичок сприймання естетичного, розуміння єдності форми та змісту.
3. Розвиненість уяви, образного бачення.
4. Активність вияву асоціативності й емоційної пам'яті.
5. Уміння відтворювати художній образ адекватно авторському.

Ефективність впливу будь-якого виду мистецтва на особистість підлітка залежить від правильної організації учителем процесу сприймання творів мистецтва, що полягає в здійсненні таких етапів:

1. Емоційна установка. Виконує організаційно-мотиваційну функцію, яка полягає у спрямуванні довольної уваги підлітка на об'єкт сприймання з подальшим її перетворенням у мимовільну увагу високого рівня (післядовільну увагу), яка іншими словами визначається як захоплення. Саме в захопленні мистецтвом закладається успіх художньо-естетичного виховання підлітків.

На цьому етапі вчитель повинен використовувати методи стимулювання дитячої діяльності з активного сприймання. Доцільним методом у цьому випадку є емоційна вступна промова вчителя, мета якої – зацікавити дітей. Вона може містити інформацію про сюжет твору, історію створення, відомості про автора, цікаві факти з його життя, культурно-історичний матеріал епохи. Ефективність впливу вступної промови на якість сприймання підлітків залежить від особистості вчителя, його педагогічної майстерності, широти знань, багатства мови, уміння знайти й виділити значні, з позиції підлітка, моменти, тим самим мотивуючи їх сприймання.

2. Сприймання. Це безпосередній контакт з твором мистецтва. У цьому процесі можна виділити три фази: перші реакції реципієнта виникають на емоційному рівні як миттєвий психологічний відгук на об'єкт сприймання (“подобається”, “не подобається” тощо); друга фаза виникає як результат потреби упорядкувати отриману інформацію та виражається в раціональному опануванні твору (переважно це аналіз деталей форми для аргументації своєї емоційної реакції); на основі емоційного та раціональ-

ного засвоєння художнього образу виникає третя фаза цього етапу – народження почуттів. Це ще не ті почуття, які характеризують естетичне ставлення людини до мистецтва, а лише перші емоційні реакції.

Перше сприймання, як правило, лише створює ілюзію опанування твору, оскільки дитина, унаслідок недостатнього художньо-естетичного розвитку або браку життєвого досвіду, часто не звертає уваги на те, що їй уявляється незрозумілим, але є суттєвим і важливим для відтворення цілісної картини художнього образу. Тому на підставі первинних вражень, отриманих у процесі сприймання, у свідомості дитини складається художня модель твору як сукупність уявлень лише про його формальні якості. Таке первинне сприймання тільки створює передумови для розкриття змісту твору мистецтва, формування власних суджень та оцінок.

3. Аналіз-інтерпретація. Цей етап – це перехід від безпосереднього сприймання до роздумів. Його можна охарактеризувати як опосередкований творами мистецтва, “внутрішній діалог” із самим собою, з автором, завдяки якому здійснюється зв’язок культур та епох. У процесі аналізування творів відбувається розкриття змісту художнього образу, глибоке проникнення до суті мистецького твору.

На уроці аналіз-інтерпретація здійснюється в індивідуальному та колективному планах. На індивідуальному рівні підліток, спираючись на власний досвід та знання, аналізує сприйнятий матеріал, пропускає його через внутрішнє “Я” та складає власну думку. Це суб’єктивний фактор формування художньо-естетичного судження. Об’єктивний фактор полягає в сумісному обговоренні, у процесі якого відбувається висловлювання думок, пошук правильних рішень.

Завдання вчителя на цьому етапі полягає в коректному керівництві процесом обговорення, у створенні сприятливої емоційної атмосфери, у заохочуванні дітей до висловлювання думок. Учитель, отримавши інформацію про глибину опанування мистецького твору та спираючись на уявлення дітей про запропонований мистецький твір, повинен підвести їх до розкриття естетичної цінності художнього образу.

4. Повторне сприймання. Поступове проходження попередніх етапів дає дітям можливість цілісного сприймання художніх образів на більш високому рівні. Саме на цьому етапі відбувається художнє пізнання дійсності та істинне опанування мистецтва, естетичні цінності якого стають духовним здобутком особистості.

Отже, сприймання школярами творів мистецтва відбувається на трьох якісних рівнях: емоційному, змістовому та цілісного художньо-естетичного опанування твору.

У вихованні емоційної чутливості необхідно враховувати складний процес відбиття дійсності у свідомості людини через художні образи. Під час сприймання підліткам надається можливість пережити ті чи інші життєві ситуації та виробити адекватні емоційні реакції на них. Коли дитина потрапляє в аналогічні ситуації в реальному житті, у її свідомості виника-

ють асоціації, що викликають саме ті емоційні реакції, які вона відчула під час сприймання творів мистецтва.

Розвиток художньо-естетичного сприймання мистецтва відбувається тим краще, чим більше асоціацій воно викликає. Асоціації в мистецтві ґрунтуються на виявленні зв'язків образів, що виникають під час сприймання творів мистецтва, з уявленнями, що зберігаються в пам'яті та закріплені в культурно-історичному досвіді людини [5]. Уміння встановлювати асоціативні зв'язки виступає як здатність до асоціативного мислення, яке значно покращує якість естетичного сприймання. Для виникнення асоціативних зв'язків у підлітків необхідно постійне, цілеспрямоване збагачення їх естетичного досвіду та культури сприймання мистецтва.

Висновки. Отже, художньо-естетичне виховання є складовою загальної системи виховання школярів та естетичного виховання зокрема, головними засобами якого виступають цінності художньої культури. Послаблення потреби в безпосередній художній діяльності та виникнення інтересу до пізнання мистецтва в підлітковому віці визначає провідну роль художньо-естетичного сприймання в цьому віці. Процес художньо-естетичного сприймання здійснюється чотирма етапами: емоційна установка, сприймання, аналіз-інтерпретація, повторне сприймання. Розвиток художньо-естетичного сприймання взаємопов'язаний з розвитком асоціативного мислення.

Література

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский ; [под ред. Д.Б. Эльконина]. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4 : Детская психология. – 432 с.
2. Крутецкий В.А. Психология : учебник для учащихся пед. училищ / В.А. Крутецкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1974. – 304 с.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М. : Сфера, 2001. – 464 с.
4. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников : учеб. пособ. по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Б.Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
5. Основы мировой художественной культуры и искусствознания : пособие для учителей общеобразовательных школ, гимназий и лицеев / Г.П. Шевченко, Л.Л. Бутенко. – Луганск, 2000. – 155 с.
6. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе : учеб.-метод. пособ. / Г.П. Шевченко. – К. : Рад. школа, 1985. – 144 с.

ПРАВОВА ОСВІТА, ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ, ШКІЛЬНА ПРАВОВА ОСВІТА: ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ТА СПІВВІДНОШЕННЯ

Сучасний етап розвитку й становлення України характеризується активною розбудовою правової держави та громадянського суспільства. Відповідно, як зазначено в Національній доповіді “Новий курс: реформи в Україні 2010–2015”, серед інших заходів зусилля державної системи освіти та виховання треба спрямувати на вивчення й пропаганду цінностей і норм, притаманних розвинутих демократичним державам; необхідним є також подолання правового нігілізму, піднесення правової свідомості, правової культури населення. За таких умов особливої актуальності набувають правове виховання, правова освіта та її складова – шкільна правова освіта як способи досягнення окресленої мети. Отже, доцільність визначення відповідних понять та з’ясування їх співвідношення сумнівів не викликає. Проте у вирішенні цього завдання має місце проблема, яка пов’язується з тим, що до змісту й сутності досліджуваних нами понять наукою не вироблено єдиних підходів.

Оскільки поняття “правова освіта”, “правове виховання”, “шкільна правова освіта” мають не лише педагогічні, а й правові аспекти змісту, нами були досліджені праці фахівців як педагогічної, так і юридичної наук. Серед науковців у галузі педагогіки останнім часом спостерігається підвищений інтерес до проблем правової освіти й правового виховання. У своїх працях різні їх аспекти досліджували М.І. Городиський, І.Г. Запорожан, І.В. Криштак, Л.О. Мацук, І.А. Романова, Ю.Р. Сурмяк та ін. Юридичним аспектам змісту досліджуваних нами понять приділено увагу в працях В.В. Копейчикова, А.М. Колодія, М.В. Кравчука, О.Ф. Скакун, Ю.С. Шемшученко та ін. Проте чіткого й достатньо повного визначення понять “правова освіта” та “правове виховання” в перелічених працях не знаходимо, визначення ж поняття “шкільна правова освіта” в проаналізованих нами працях взагалі немає.

Мета статті полягає у визначенні сутності та встановленні співвідношення понять “правова освіта”, “правове виховання”, “шкільна правова освіта”, що передбачає окреслення їх змісту, ролі й призначення як засобів підвищення правової свідомості та культури громадян. На особливу увагу заслуговує поняття “шкільна правова освіта”.

Науковці переважно зробили спроби вивчення напрямів та специфіки правової освіти й виховання, що безпосередньо пов’язані зі шкільною правовою освітою. Так, М.І. Городиський досліджує проблему педагогічних умов забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя, проте визначення самої правової освіти відсутнє. Розуміння сутності цього поняття досягається шляхом з’ясування його ролі та змісту. Зокрема, зазначається, що правова освіта вчителя є невід’ємною складовою його професіоналізму, фундаментальної підготовки та педагогічної майстернос-

ті. Правову освіту автор розглядає в контексті правового виховання й вказує на те, що обов'язковою умовою його ефективності є засвоєння вчителем змісту правової освіти, що передбачає оволодіння системою правових знань, уміннями організовувати та проводити правове виховання у школі відповідно до мети й завдань освітньої діяльності на основі концепції національного виховання в Україні, за умови сформованості певного рівня соціально-правової активності вчителя [1, с. 8].

На нашу думку, у науково-педагогічних дослідженнях наявна підміна поняття “правова освіта” поняттям “правове виховання”, або ж правову освіту науковці розглядають як таку, що поглинається вихованням і, відповідно, має другорядне значення, хоча визначені ними мету й завдання правового виховання неможливо досягти лише суто виховними засобами, без використання дидактичних можливостей освіти. Так, І.Г. Запорожан розглядає правове виховання молодших школярів як цілеспрямовану роботу школи з формування в них правових уявлень і правомірної поведінки. На увагу заслуговує такий підхід дослідника, відповідно до якого правове виховання являє собою не ізольовану сферу виховання, а одну з важливих ланок у загальній системі організації навчально-виховного процесу [2, с. 7].

І.А. Романова визначає правове виховання у вищих педагогічних навчальних закладах як процес цілеспрямованого впливу на студентів з боку викладачів, метою якого є формування високого рівня правової свідомості й активної правомірної поведінки [3, с. 8]. Л.О. Мацук вважає, що правове виховання – це специфічний чинник освітнього процесу, який реалізується в практиці дотичними діями педагога та його цілеспрямованим впливом на вихованців засобами науково обґрунтованого аналізу, прогнозування, планування, організації, контролю й оцінки їх поведінки для досягнення належного рівня соціально значущих рис особистості [4, с. 14].

Ю.Р. Сурмяк під правовим вихованням учнів ВПУ розуміє цілеспрямовану й систематичну діяльність органів освіти, правоохоронних та інших державних органів і органів місцевого самоврядування, громадських організацій з надання послуг з інформування й роз'яснення положень права й законодавства, юридичного консультування з метою формування в юнаків та дівчат системи правових знань, переконань і настанов, правового мислення, умінь і навичок правовими засобами захищати свої права, правових почуттів, що зумовлюють правомірну поведінку і соціально-правову активність особи [5, с. 8]. Вважаємо, що досягнення окресленої мети є можливим лише шляхом реалізації правової освіти, а не тільки виховання.

Звернемося до аналізу правових джерел та літератури. Нами встановлено, що в юридичній науковій і навчальній літературі не міститься достатньо повного визначення поняття правової освіти, а спроб щодо з'ясування сутності поняття шкільної правової освіти фахівцями в галузі юриспруденції взагалі не здійснювалося. Вони розглядали переважно різні аспекти правового виховання. Вивчаючи цю проблему, вони так само, як і науковці в галузі педагогіки, не завжди чітко розмежовують зміст досліджуваних нами понять. Наприклад, О.Ф. Скакун зазначає, що правова

освіта, як і правове виховання, являє собою процес засвоєння знань про основи держави і права, виховання в громадян поваги до закону, прав людини, небайдужого ставлення до порушень законності та правопорядку [6, с. 484]. Тож постає питання: у чому полягають відмінності між правовою освітою та правовим вихованням, адже у вищенаведеному визначенні ці поняття фактично ототожнюються?

А.Ю. Олійник вважає, що правова освіта є видом навчального процесу, в якому члени суспільства оволодівають правовими знаннями, навичками, вміннями здійснення правових норм під керівництвом досвідчених юристів. Проте, визначаючи цілі правового виховання, автор вказує набуття людиною правових знань [7, с. 158], що, на нашу думку, є метою правової освіти. Отже, визначення, сформульовані А.Ю. Олійником, не сприяють чіткому окресленню змісту понять, які ми вивчаємо.

В “Юридичній енциклопедії” також немає достатньо повного визначення правової освіти. Акцентовано на її місці, ролі та значенні, проте сутність залишено поза увагою. Причому розмежування понять “правова освіта” і “правове виховання” також не спостерігається. Правова освіта є важливим елементом формування правової культури і правової свідомості населення та складовою системи освіти в цілому. Вона пов’язана з правовим вихованням і становить комплекс державних та інших заходів, спрямованих на досягнення мети правової освіти. Під правовим вихованням автори енциклопедії також розуміють систему державних і недержавних заходів, спрямованих на формування в громадян належного рівня правосвідомості й правової культури [8, с. 37, 40].

М.В. Кравчук вважає, що правова освіта є найбільш ефективною формою правового виховання, оскільки спрямована на надання певної системи правових знань і здійснюється в школах, училищах, технікумах, ВНЗ тощо. Як бачимо, автор розглядає освіту як складову виховання. Крім того, на нашу думку, він дещо ускладнює розуміння сутності правової освіти, оскільки серед форм правового виховання (крім правової освіти) вказує ще й на правову просвіту, яка, на його думку, має обмежені завдання – дати певні знання з тих чи інших питань права та законодавства, роз’яснити діюче законодавство [9, с. 220]. Тож залишається незрозумілим, чи передбачає правова освіта надання знань з тих чи інших питань права й законодавства, і чи спрямовується вона на роз’яснення чинного законодавства? У результаті аналізу юридичної літератури ми встановили, що в ній не міститься оптимального визначення поняття правова освіта, наявне ототожнення або недостатнє розмежування з поняттям “правове виховання”. Ускладнює розуміння його сутності й уведення в обіг поняття “правова просвіта”.

На нашу думку, перелічені недоліки в підходах до визначення поняття “правова освіта” зумовлені суперечностями, що закладені в одному з основоположних для розвитку правової освіти в Україні нормативно-правовому акті – Програмі правової освіти населення України (далі – Програма), затвердженій Кабінетом Міністрів України 29 травня 1995 р. Документ передбачав створення необхідних умов для набуття й використання

правових знань широкими верствами населення, закріплював основні напрями правоосвітньої діяльності та першочергові заходи щодо їх реалізації. Особливе значення цього документа полягає в тому, що в ньому вперше на державному рівні визначено поняття “правова освіта”, хоча, як ми з’ясували, воно й заклало підґрунтя для виникнення тих неточностей і недоліків, які сьогодні властиві більшості існуючих визначень цього поняття. Під правовою освітою в Програмі розуміється процес засвоєння знань про основи держави і права, виховання у громадян поваги до закону, прав людини, небайдужого ставлення до порушень законності та правопорядку [10]. Як бачимо, укладачі документа тлумачили правову освіту не лише як суто освіту, але і як виховання, що є не зовсім правильним з огляду на положення педагогічної науки. Крім того, розуміння під освітою лише процесу засвоєння знань є надто вузьким її розумінням.

На увагу заслуговує положення Програми, відповідно до якого всі громадяни України мають право на набуття необхідного їм мінімуму правових знань. Отже, правову освіту, виходячи із цієї тези, треба розуміти як набуття необхідного громадянам мінімуму правових знань. Таке визначення, на нашу думку, є досить обмеженим. Однак документ відіграв позитивну роль у процесі становлення шкільної правової освіти в Україні як окремого напрямку шкільної освіти, оскільки визначив підхід до правової освіти як до обов’язкової в середніх загальноосвітніх закладах.

Положення Програми були розвинуті в Указі Президента України “Про Національну Програму правової освіти населення” від 18 жовтня 2001 р. [11]. У документі під правовою освітою розуміється: набуття широкими верствами населення правових знань та навичок у їх застосуванні; набуття громадянами необхідного рівня правових знань, формування в них поваги до права; набуття громадянами знань про свої права, свободи і обов’язки; й на цій основі – утвердження гуманістичних правових ідей, загальнолюдських та національних правових цінностей, високих моральних засад у суспільному житті. Як бачимо, спостерігається точність і деталізація в підході до визначення сутності, мети й завдань правової освіти. Важливим є також визнання правової освіти важливим чинником формування правосвідомості та правової культури громадян і суспільства в цілому.

З метою забезпечення чіткого розмежування понять “правова освіта” й “правове виховання” вважаємо за доцільне визначити зміст останнього. Правове виховання, враховуючи положення педагогічної науки щодо виховання, які зустрічаємо у працях фахівців як радянських часів, так і сучасності (Ю.К. Бабанського, С.П. Баранова, В.В. Белорусової, Л.Р. Болотіної, Н.П. Волкової, В.М. Галузинського, С.У. Гончаренко, М.Б. Євтуха, Б.П. Єсипова, А.І. Каїрова, А.П. Кондратюка, С.С. Пальчевського, Ф.М. Петрова, Н.В. Савіна, В.А. Сластеніна, Н.А. Сорокіна, М.М. Фіцули, В.В. Ягупова), слід розглядати в чотирьох значеннях: широкому і вузькому соціальному та широкому й вузькому педагогічному.

Правове виховання в широкому соціальному розумінні являє собою процес правової соціалізації особи. Останній передбачає як безпосередній

цілеспрямований, так і опосередкований вплив усіх правових і неправових чинників державного й суспільного життя, що здійснюється державними та недержавними структурами й спрямовується на формування в індивідів, груп і колективів людей певних правових якостей, які відповідають досягнутому в суспільстві рівню правової свідомості та правової культури. У вузькому соціальному – це повсякденний, систематичний вплив правової теорії та практики на свідомість людей з метою виховання в них належного рівня правової свідомості та правової культури, законслухняності, навичок правомірної поведінки й нетерпимого ставлення до порушень законності й правопорядку, що зумовлює їхню соціально-правову активність.

Правове виховання в широкому педагогічному розумінні – спеціально організована, цілеспрямована, послідовна, систематична, системна діяльність освітніх установ, а також прямий і опосередкований вплив різноманітних чинників на особистість учня з метою формування в нього правової свідомості та культури як якісного стану правового життя суспільства. Причому завданнями такого виду виховання є вироблення в кожній особистості звички дотримуватися в повсякденному житті певних правил правомірної поведінки. Ними є такі, як: шанобливе ставлення до законів; усвідомлений вибір правомірних моделей поведінки; поважне ставлення до правоохоронних органів; розуміння невідворотності особистої юридичної відповідальності в разі порушення законності та правопорядку; нетерпиме ставлення до проявів протиправної поведінки й правопорушників; впевненість у необхідності існування правових норм як виду норм соціальних та усвідомлена звичка їх дотримання.

Під правовим вихованням у вузькому педагогічному значенні (безпосередньо – шкільне правове виховання), що є тотожним поняттю “правовиховна робота”, розуміємо формування в учнів конкретних навичок і вмінь правомірної поведінки, тобто їх готовності вчиняти в різних ситуаціях згідно з нормами права. Як свідчить практика, доцільним є виокремлення правового виховання в гранично вузькому педагогічному розумінні, що передбачає формування певних, індивідуально визначених, якостей особистості, проводиться індивідуально й спрямовується на вироблення навичок адекватної поведінки у “важкого” підлітка або групи таких учнів, визначених спільними антисоціальними рисами. Управління процесом становлення цих особистостей як таких, що мають дотримуватися правових норм, повинно відбуватися через постійну взаємодію вихователя й вихованця.

Отже, правове виховання в широкому розумінні – це процес пізнання правової дійсності, теорії та практики й формування відповідного ставлення до неї. У вузькому розумінні – охоплює лише сферу відносин і поведінки.

Правове виховання в педагогічному розумінні (як широкому, так і вузькому), на нашу думку, є складовою шкільної правової освіти та здійснюється в її контексті. Правова освіта й правове виховання є взаємопов'язаними та взаємозумовленими поняттями й педагогічними явищами, проте, на противагу вищедослідженим підходам, відповідно до яких освіта є складовою виховання, вважаємо, що визначальне значення має права

освіта. Пояснюємо це тим, що саме її цілі й завдання визначають мету правового виховання та його призначення в системі шкільної освіти й виховання. Зміст правової освіти зумовлює зміст виховання. Організація правового виховання має узгоджуватися з організаційними формами, в яких реалізується правова освіта. У свою чергу, про високі й позитивні результати правового виховання можна говорити лише за умови, якщо досягнутими є певні цілі, а отже, і результати правової освіти. Крім того, навчальна діяльність спрямовується на формування певних якостей особистості, а виховна робота містить у собі елементи освіти, сприяє поглибленню й розширенню знань учнів про право та практику його застосування.

Шкільна правова освіта є складним феноменом, який, на нашу думку, можна розглядати у вузькому й широкому розуміннях. У вузькому розглядаємо її як сукупність систематизованих теоретичних знань про державу, право та законодавство, практичних умінь і навичок використання цих знань у навчанні й поза ним, компетентностей, яких потребує життя, а також правових поглядів та переконань (світогляду) і, як результат, певного рівня правової свідомості й правової культури. Формування такої сукупності здійснюється в процесі навчання правознавства в школі шляхом оволодіння методами та прийомами пізнавальної діяльності й способами її активізації.

Під шкільною правовою освітою в широкому розумінні маємо на увазі її систему як цілісне, структуроване, сформоване з метою досягнення певної мети й виконання чітко окреслених завдань, суспільно-педагогічне поняття і явище, яке поєднує кілька взаємопов'язаних і взаємозумовлених підсистем, передбачає наявність зовнішніх і внутрішніх зв'язків та впливів. Перша підсистема охоплює теоретичну складову й опосередковує мету, завдання, зміст, методологію (закономірності, рушійні сили, принципи) шкільної правової освіти, чинники, які детермінують її розвиток і становлення.

Друга – уособлює практичну складову, тобто організацію навчання правознавства, що передбачає: по-перше, цілеспрямовану діяльність учителя щодо викладання правознавства в різних формах за допомогою таких методів, засобів і прийомів, які є адекватними меті й завданням шкільної правової освіти та сприяють найбільш повному висвітленню її змісту, тобто викладання правознавства; по-друге, систематичну активну діяльність учнів щодо сприйняття й осмислення навчального матеріалу – учіння.

Третя підсистема охоплює результати навчання правознавства, які визначаються шляхом застосування різноманітних видів, форм, методів і прийомів контролю. Результати визначають і засвідчують рівень досягнення мети й виконання завдань, відповідність форм та ефективність методів навчання, а також мають спонукати й стимулювати як учителів, так і учнів. Зазначимо, що за характером самої навчальної діяльності, як практичної, результати можна віднести до другої підсистеми. На особливу увагу заслуговує також процес управління шкільною правовою освітою.

Вище окреслені підсистеми виступають як окремі щодо загального. До певної міри вони є самостійними, наскільки можуть бути самостійними елементи єдиної системи. Проте між собою вони співвідносяться як рівні й

рівноправні частини, оскільки можуть існувати лише в єдності. Кожна з них окремо не здатна виконати завдання, що покладені на шкільну правову освіту в цілому й, таким чином, втрачає сенс існування. Так, мета, зміст і завдання шкільної правової освіти можуть бути досягнутими лише за умови використання відповідних форм і методів, а без контролю за результатами навчання неможливим є визначення рівня їх досягнення, тобто досягнутого рівня освіти. Для вчителя, який не усвідомлює цілей шкільної правової освіти, залишається відкритим питання обрання методів навчання праву, а якщо вчитель не буде проводити контрольних заходів з метою визначення результатів навчання, останнє втрачить як суто освітнє, так і виховне й розвивальне значення як для учнів, так і для вчителя.

Висновки. У результаті проведеного аналізу педагогічної та юридичної навчальної й наукової літератури ми встановили, що чіткого та повного визначення понять правова освіта й правове виховання не вироблено, вони є не достатньо розмежованими, що ускладнює їх здійснення, а спроб визначити поняття “шкільна правова освіта” науковцями взагалі не здійснювалося. Як показало дослідження, “правова освіта” та “правове виховання” є пов’язаними й взаємозумовленими поняттями й суспільно-педагогічними та правовими явищами, проте, на противагу вищедослідженим підходам, відповідно до яких освіта є складовою виховання, вважаємо, що визначальне значення має правова освіта. Важливою складовою правової освіти як неперервної є шкільна правова освіта, у процесі якої реалізуються й правове виховання. Шкільна правова освіта є складним феноменом. Її можна розглядати у вузькому й широкому розуміннях, що має не лише теоретичне, а й практичне значення.

Вважаємо, що з метою підвищення ефективності шкільної правової освіти доцільним є подальше вивчення змісту, сутності та методично-дидактичних умов реалізації її компонентів.

Література

1. Городиський М.І. Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.І. Городиський ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1998. – 18 с.

2. Запорожан І.Г. Педагогічні основи правовиховної роботи з молодшими школярами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / І.Г. Запорожан ; Тернопільський державний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 19 с.

3. Романова І.А. Формування правової свідомості майбутніх вчителів у процесі навчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.А. Романова ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2002. – 19 с.

4. Мацук Л.О. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до правового виховання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

13.00.04 / Л.О. Мацу ; Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 23 с.

5. Сурмяк Ю.Р. Взаємодія професійних училищ та органів внутрішніх справ у правовому вихованні учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ю.Р. Сурмяк ; Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2009. – 23 с.

6. Скакун О.Ф. Теорія держави і права : підручник : пер. з рос. / О.Ф. Скакун. – Х. : Консум, 2001. – 656 с.

7. Правознавство : підручник / [за заг. ред. В.В. Копейчикова, А.М. Колодія]. – К. : Юрінком Інтер, 2007. – 752 с.

8. Юридична енциклопедія : в 6 т. / [редкол.: Ю.С. Шемшученко (голова редкол.) та ін.]. – К. : Укр. енцикл., 1998. – Т. 5 : П – С. – 736 с.

9. Теорія держави і права (опорні конспекти) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [авт.-упоряд. М.В. Кравчук]. – К. : Атіка, 2003. – 288 с.

10. Про затвердження “Програми Правової освіти населення України” : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.05.1995 р.

11. Про Національну Програму правової освіти населення : Указ Президента України від 18.10.2001 р. № 992/2001.

СУЩЕНКО Л.О.

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ ЗА НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає як підвищення якості вищої освіти в цілому, так і реалізації багатьох ідей та перетворень. Серед них – підвищення рівня внутрішніх механізмів контролю якості освіти, включення в цей процес студентів і зовнішньої експертизи.

До теперішнього часу в науковому середовищі й серед практичних діячів вищої школи складаються різні підходи до проблеми якості освіти. У Європі створена комісія з її академічної оцінки.

Під *якістю освіти* прийнято розуміти забезпечення необхідного рівня підготовки фахівців, які здатні до ефективної професійної діяльності, швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу; володіють технологіями зі своєї спеціальності, умінням використати знання для вирішення професійних завдань.

Якість освіти на виході – це ті знання, уміння та навички, які здобувають студенти протягом усього строку навчання, їх фізичне й духовно-психічне здоров'я, загальна культура, інтелект, ціннісні орієнтації тощо.

Якість освіти, підготовки студентів – це не тільки результат на виході, але і якість освітнього процесу, у тому числі умов і засобів досягнення цілей. Таким чином, на якість освіти у ВНЗ впливають численні фактори: рівень підготовки абітурієнтів, кваліфікація педагогічного персоналу, якість освітніх програм, рівень наукових досліджень, навчально-матеріальна база, якість зовнішніх зв'язків навчального закладу, соціальна захищеність сту-

дентів, навколишнє середовище, взаємодія з ринком праці й участь у працевлаштуванні випускників, рівень управління навчальним закладом тощо. Тому, здійснюючи контроль якості освіти на внутрівузівському рівні, необхідно вивчати не тільки кінцеві результати, якість освіти на виході, а й фактори, що впливають на якість результатів. Із цих позицій і будемо розглядати внутрівузівський контроль у системі управління якістю освіти.

Мета самі – розкрити сутність взаємозв'язку понять “контроль” та “оцінка” й охарактеризувати функції контролю.

Важливою складовою навчального процесу у вищій школі є контроль і педагогічне оцінювання. Виходячи з того, що в процесі навчання викладач здійснює функцію управління пізнавальною діяльністю студента, *контроль* потрібно розглядати як *категорію управління, як важливий, відносно самостійний завершальний елемент управлінського циклу навчального процесу*.

Контроль у вищій школі – це спосіб виявлення й оцінювання результатів спільної діяльності студента й викладача.

Проблема оцінювання навчальних досягнень посідає значне місце в наукових дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів. Серед них можна назвати праці Б.Г. Ананьєва, Ю.К. Бабанського, Дж. Брунера, Л.І. Божович, М.Ф. Дмитриченко, Д.Б. Ельконіна, Д.В. Колесова, А.М. Леонтьєва, І.Я. Лернера, А.К. Маркової, В.С. Мерлін, С.Л. Рубінштейна, Н.Ф. Талізної та ін.

Серед функцій контролю головною є забезпечення зворотного зв'язку, під час якого з'ясовується ступінь відповідності досягнутих результатів функціонування навчальної системи прогнозований меті. Контроль завжди пов'язаний з оцінюванням реалізації намічених завдань і планів.

Будь-яка діяльність особистості, передусім інтелектуальна, з психологічного погляду є досить складним і багатограним процесом. Психолог С.Л. Рубінштейн, досліджуючи різні аспекти діяльності людини, наголошував: “Із суспільною природою мотивації людської діяльності пов'язаний вплив, який справляє на неї оцінка – зумовлена суспільними нормами самооцінки й оцінки з боку оточення, особливо тих, думку яких людина цінує. Психологічно значною мірою саме за допомогою оцінки здійснюється соціальний вплив на діяльність особистості. Тому практично особливо важливо правильно її організувати теоретично – розкрити її тонкий і лабільний механізм” [5].

Для того, щоб контроль був об'єктивним і дієвим, необхідна чітка визначеність норми, якою задаються умови успішності навчальної роботи та її очікувані результати. Операційною формою контролю є перевірка – порівняння, співвідношення досягнутих результатів із заданими нормами. Трактуювання рівня відношення досягнутого до прогнозованого прийнято називати процесом оцінювання, а зафіксований у певній системі вимірювання (балах, інших цифрових чи словесних характеристиках) результат є оцінкою.

Для ефективності контролю й дієвості оцінки важливими умовами є об'єктивність і коректність норми. Вона має бути доступною, вільно вимірюваною та органічно застосовуваною. Задана норма не має бути ні зави-

щеною, ні заниженою. Система навчання має забезпечувати реальні умови для її досягнення, здійснення. Непомірна завищеність норми викликає в студентів невпевненість у її досягненні, тривогу, байдужість (“опускаються руки”, “все одно я цього не осилю”). Занижені норми послаблюють активність студентів, викликають стан благодушності, несерйозного ставлення до досягнення норми, лінощів і неробства.

Відповідальність за об’єктивність і посиленість норми несе викладач, він повинен стежити за відповідністю між вимогами норми й умовами та можливостями її досягнення. Якщо змінюються умови, то необхідно вносити зміни в норми. Важливо, щоб на визначення нормативів не впливали побічні чинники. Скажімо, суворі вимоги ректорату щодо недопущення відсіву студентів, зменшення кількості невстигаючих можуть спонукати викладача до заниження вимог, завищення оцінок і в кінцевому підсумку до випуску некваліфікованих фахівців.

Важливо враховувати психологічну роль оцінки. Вона виконує дві основні функції: стимулювальну й орієнтувальну. Особливо важливою в психологічному плані є стимулювальна функція. Вона пов’язана зі спонукальним впливом на афективно-вольову сферу особистості студента і, відповідно, сприяє якісному поліпшенню структури інтелекту особистості та пізнавальної діяльності студента, виконуючи й виховну функцію.

Бажано звести до мінімуму можливість помилки при оцінюванні рівня досягнень студента. Найбільш поширеними, особливо серед молодих викладачів, є помилки великодушності, екстраполяції, ореолу, контрасту, центрizmu та логічні помилки. Помилки великодушності – це невинно завищені оцінки; екстраполяції – викладач при оцінюванні орієнтується не на дійсний рівень досягнень студента, а на попередні оцінки в його заліковій книжці; ореолу – упереджене ставлення викладача до студента, яке виявляється у виставленні завищеної оцінки тому, до кого він ставиться із симпатією, і заниженої тому, до кого у викладача негативне ставлення; контрасту – знання й поведінка студента оцінюються нижче або вище, залежно від того, нижче чи вище виражені ці характеристики в самого викладача; центрizmu – намагання не виставляти екстремальних оцінок: “незадовільно” і “відмінно”. Логічна помилка при оцінюванні знань навчального матеріалу виявляється в урахуванні поведінки, ставленні до викладача. Помилками означені вище тенденції можна вважати лише в тому разі, коли вони дійсно є помилками, не усвідомлюються викладачем, не є навмисними. У протилежному випадку ці відхилення від норми кваліфікуються як професійна несумлінність і несправедливість.

В оцінювальній діяльності потрібно обов’язково враховувати інтереси студента. Будь-яку оцінку треба об’єктивно аргументувати, обґрунтувати, пояснити, якщо оцінка незадовільна або низька, потрібно порадити, що необхідно зробити для її підвищення.

Нинішня суб’єктно-суб’єктна гуманістична педагогічна парадигма потребує від викладача коректності та поваги до людської гідності студента незалежно від його навчальних досягнень. Ніякими мотивами і причинами не можуть

бути виправдані суб'єктивізм, несправедливість, грубість, безтактність, перенесення оцінки знань, умінь, компетенцій на особистість студента [2].

Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів – це складова навчального процесу ВНЗ, яка сприяє покращенню роботи студентів, формуванню їх особистості, виявленню реальних навчальних досягнень, розкриттю причин слабого засвоєння ними змісту освіти тощо. Контроль забезпечує діагностику результатів освітньої діяльності студентів і педагога з метою виявлення, аналізу, оцінювання та корегування навчання.

Діагностика навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачає накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення змін у розвитку студента для уточнення цілей, освітніх програм, корегування ходу навчання, прогнозування його подальшого розвитку.

Таким чином, систематичний контроль – це умова підвищення ефективності процесу навчання, тому що студент може мати уявлення про те, що він знає, що ним досягнуто, на що варто звернути увагу в подальшій роботі.

Контроль за результатами навчально-пізнавальної діяльності студентів *включає такі компоненти*: перевірку, тобто виявлення знань, умінь і навичок, їх оцінювання, визначення рівня засвоєння й *облік* – фіксацію результатів оцінювання у вигляді балів.

У спеціальній педагогічній літературі, в окремих навчальних посібниках з педагогіки ще до кінця не розкрито поняття: контроль, перевірка, оцінка, відмітка, бал. Часто “оцінка”, “відмітка” й “бал” вживаються як рівнозначні поняття. Можна погодитися з думкою Ш.О. Амонашвілі про те, що уподібнення понять “оцінка” й “відмітка” рівносильне ототожненню процесу розв’язання задачі з його результатом. Оцінка не завжди знаходить своє відображення у відмітці або балі. Так, вона може виявитися в похвалі словом, жесті, міміці викладача, короткому судженні, догані, оціночному вислові.

В історії освіти найдавнішою є словесна оцінка. У Київській духовній академії першої половини XVII ст. використовували такі оцінки: навчання добре, надійно бадьоре, охоче, ретельне, всенадійне, навчання підле, прекепське, малонадійне. У Києво-Могилянській академії була така система оцінювання навчальної діяльності і здібностей учнів: “весьма прилежен”, “весьма понятен и надежный”, “добронадежный”, “хорош”, “зело доброго ученія”, “очень добр”, “добр, рачителен”, “весьма средствен”, “ниже средствен”, “ниже средствен, плох”, “весьма умеренного успеха”, “малого успеха”, “понятен, но неприлежен”, “понятен, но ленив”, “прилежен, но широкого понятия”, “понятен, но весьма нерадив”, “не совсем туп”, “туп и непонятен”, “туп”, “очень туп”.

Цифрова система оцінювання пов’язана з єзуїтськими школами, в яких учні поділялись на розряди залежно від їхньої успішності, старанності й поведінки. Звіт починався з першого розряду, куди входили кращі учні. І сьогодні у школах Угорщини, Німеччини зберігається при оцінюванні відрахування балів від одиниці – вищого бала.

У школах дореволюційної Росії, в основному, існувала п'ятибальна система оцінювання. Але в кадетських корпусах, окремих жіночих гімназіях застосувалась 12-бальна система оцінювання (“12” – відмінно, “11” – вельми добре, “10” – дуже добре, “9” і “8” – добре, “7” – досить добре, “6” – задовільно, “5–1” – погано). Виходить, що поняття “оцінка” більш широке, ніж поняття “відмітка” як кількісне відображення оцінки. Отже, “під перевіркою й оцінкою знань, умінь і навичок учнів треба розуміти виявлення та порівняння на тому чи іншому етапі навчання результатів навчальної діяльності з вимогами, заданими програмою” [1].

Зазначимо, що педагоги минулого були активні в пошуках альтернативи контролю й пропонували перемістити акцент контролю за результатами навчально-пізнавальної діяльності на постійну роботу в процесі навчання, а саме: “замінити перевідні іспити думкою класних учителів; відмінити вступні іспити, але випускні зробити вагомішими; випускні іспити в гімназії вважати вступними у вищі навчальні заклади” (М. Пирогов); використовувати систематичне повторення матеріалу як засіб досягнення міцності знань (К. Ушинський, П. Каптерев); “удосконалити програми іспитів, які повинні не механічно повторювати навчальну програму, а містити питання, що мають узагальнювальний, систематизувальний характер” (В. Стоюнін) та ін.

Називаючи письмові, усні, практичні методи контролю як можливі, педагоги минулого перевагу віддавали письмовим і практичним.

Своєрідність поглядів вітчизняних педагогів виявилась у визначенні способів оцінювання знань. До найбільш характерних позицій віднесено такі: оцінка знань повинна здійснюватися балами; “неінформативність балів” є певною перевагою – “нейтральна” цифра не вказує учню, що він тупий, лінивий, нездібний; числова, бальна оцінка знань потребує заміни на словесну, “якісну” (М. Пирогов); оцінка знань повинна бути представлена “письмовими характеристиками” (П. Каптерев).

Аргументи, які наводили у своїх працях вітчизняні педагоги на користь якісної оцінки, такі:

- балами неможливо виміряти всю глибину людського розуму, оцінити всебічність і ґрунтовність знань;
- бали не враховують здібності учня та інші обставини;
- бали вказують на результат, але нічого не говорять про ставлення до навчання, про те, яким чином досягнуто успіхи, чим зумовлено недоліки, які вольові зусилля доклали учень для оволодіння знаннями, які мотиви “збуджували його до процесу пізнання” (П. Каптерев);
- бали, бажання їх отримати, сприяють прояву в учнів хибних якостей (хитрощів, нечесності та ін.);
- бали – порятунок для поганих учнів і вчителів;
- бали можуть шкідливо впливати на мотивацію навчання учнівської молоді, так що потім важко буде “знайти сили в собі самому”;

– бали (цифри) нічого не говорять, а словесна оцінка вказує вчителю на подальшу роботу, конкретні його дії стосовно учнів (С. Миропольський) та інші [4].

Контроль має декілька значень. У дидактиці його розуміють як нагляд, спостереження й перевірку успішності студентів. Контроль виконує такі функції:

1. *Контрольна*. Для здійснення цілеспрямованого управління процесом навчання необхідний оперативний зворотний зв'язок. Перевірка знань дає викладачу інформацію про хід пізнавальної діяльності студентів, про те, як іде засвоєння для визначення можливостей подальшого просування в оволодінні змістом освіти. Перевірка одночасно є засобом виявлення ефективності методів і прийомів навчання, що застосовуються самим викладачем.

2. *Навчальна*. Перевірка сприяє більш глибокому засвоєнню програмового матеріалу, тобто в процесі слухання відповідей товаришів, доповнень викладача здійснюється систематизація знань, їх закріплення. Студент вчиться критично аналізувати відповіді однокурсників, свої знання.

3. *Діагностично-керівна функція* забезпечує виявлення причин труднощів, які виникають у студента в навчанні, прогалини в знаннях і вміннях, визначення конкретних шляхів усунення недоліків.

4. *Стимулювально-мотиваційна*. Оцінювання навчальних досягнень повинно стимулювати бажання студентів поліпшувати свої результати, самореалізовуватися в навчанні.

5. *Розвивальна функція* вимагає спрямування оцінювання на формування самостійного творчого мислення студентів, умінь робити висновки, узагальнювати, застосовувати знання в змінених або нових ситуаціях, визначати головне тощо.

Для цього необхідно враховувати наявний рівень розвитку студента. Якщо викладач ставить надто високі вимоги, то це гальмує розвиток. Знижені вимоги також гальмують розвиток, тому що вони не активізують їхньої розумової діяльності. Щоб успішно стимулювати розвиток студентів у ході контролю, необхідно: а) щоб студент не мав сумнівів у необхідності знань; б) щоб студент був упевнений, що може досягнути необхідне, що бажаний рівень залежить лише від нього самого, його старанності.

6. *Виховна*. Контроль привчає студентів до систематичної роботи, сприяє формуванню дисциплінованості, відповідальності, активності, самостійності, допомагає розібратись у собі.

Разом з тим, як зазначає Ш.О. Амонашвілі, контроль сприяє розвитку негативних рис особистості (догоджання, лицемірство, брехливість, пристосовництво). Тому контроль потребує розумного педагогічного керівництва, певної майстерності, такту. Отже, педагогічно обґрунтована організація контролю має великий вплив на формування моральних якостей студентів, їхньої самосвідомості, на основі якої створюється адекватна самооцінка, критичне ставлення до своїх досягнень і досягнень однокурсників, що сприяє формуванню таких якостей, як правдивість, чесність, працелюбство. Все це вимагає виховання позитивних мотивів діяльності, бо

саме вони визначають ставлення суб'єкта до світу. Для того, щоб знання виховували, як зазначав О.М. Леонт'єв, слід виховувати ставлення до самих знань. І необхідно моделювати, створювати умови для взаємодії суб'єктів процесу. Так, наприклад, перевіряючи знання й певні вміння студентів, викладач пропонує рецензування відповідей однокурсників. У цій ситуації виявляється не тільки рівень знань, а й ступінь оволодіння засобами діяльності того, хто рецензує, його людські якості, повага до чужої думки, прагнення не принизити гідність товариша, визнати свої помилки; уміння прийняти точку зору іншого, тобто відбувається засвоєння певних правил моральної поведінки.

Ці ідеї висловлював французький мислитель епохи Відродження М. Монтень, розкриваючи моральні цінності спілкування: "...замість того, щоб прагнути пізнати інших, ми турбуємось про те, як би виставити себе напоказ...". М.Монтень дає поради щодо виховання людини: "...хай навчачь її схилитися перед істиною і складати перед нею зброю, як тільки вона побачить її – незалежно від того, чи відкрилась вона її супротивнику, чи осяяла її саму... Ніщо не зобов'язує її захищати думки, з якими вона не погоджується".

7. *Стимулювальна функція* аналізу й оцінювання навчальної діяльності студентів зумовлюється психологічними особливостями людини, що виявляється в бажанні особистості отримати оцінку результатів своєї діяльності, зокрема навчальної. Це викликано ще й тим, що під час навчання студенти щоразу пізнають нові явища та процеси. Значна частина студентів не може (або не бажає) об'єктивно оцінити рівень, якість оволодіння знаннями, вміннями й навичками. Викладач же зобов'язаний допомогти студентам усвідомити якість і результативність навчальної праці, що психологічно стимулює їх до активної пізнавальної діяльності.

8. *Прогностична функція* – викладач отримує дані для оцінювання результатів своєї праці, методики, для подальшого їх удосконалення. Оцінювання результатів навчальної діяльності студента допомагає йому скоригувати, поліпшити свою навчальну роботу [3].

Висновки. Отже, контроль знань студентів є складовою навчання. За визначенням, *контроль* – це співвідношення досягнутих результатів із запланованими цілями навчання. Деякі викладачі традиційно підходять до організації контролю, використовують його в основному заради показників досягнутого. Перевірка знань студентів повинна давати відомості не тільки про правильність чи неправильність кінцевого результату виконаної діяльності, а й про неї саму: чи відповідає форма дій цьому етапу засвоєння. Правильно поставлений контроль за навчальною діяльністю студентів дає змогу педагогові оцінювати одержувані ними знання, уміння, навички, вчасно надати необхідну допомогу й добиватися поставлених цілей навчання. Усе це в сукупності створює сприятливі умови для розвитку пізнавальних здібностей студентів та активізації їхньої самостійної роботи на заняттях.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Воспитание и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М., 1984. – С. 12.
2. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
3. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / [за ред. В.І. Лозової]. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.
4. Пташний О.Д. Теорія і практика контролю результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів України у другій половині ХІХ ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.Д. Пташний. – Х., 2003. – 20 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – С. 43.

ХОМЕНКО В.В.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ТА ЕТАПИ ЇХ РОЗВИТКУ

Останнім часом Уряд України значну увагу приділяє реформуванню системи освіти та її спрямованості на інтеграцію до Європейського Союзу у зв'язку з приєднання до Болонського процесу. Радикальна модернізація освіти в такому напрямі можлива лише за умови широкого використання в навчальному процесі технічних засобів навчання (ТЗН). У концепції професійної освіти України зазначено, що існуюча система підготовки педагогічних працівників недостатньо орієнтована на роботу в нових соціально-економічних умовах і вимагає вдосконалення розвитку одного з пріоритетних напрямів – застосування сучасних технічних засобів навчання. З огляду на це особливо цінним для освітян є вивчення та систематизація вітчизняного та зарубіжного досвіду використання ТЗН у процесі навчання у вищому навчальному закладі в історичному аспекті. Це дасть змогу порівняти рівень інноваційних проектів навчання минулого та сучасного, вітчизняного й зарубіжного, віднайти в історико-педагогічному процесі раціональні способи вдосконалення навчально-виховного процесу, які можна використовувати в процесі реформації сучасного освітнього простору.

Технічні засоби навчання досліджували С.І. Архангельський, Ю.Н. Кушелев, О.Г. Молібог, О.І. Тарнопольський, І.І. Тихонов та ін. Проте, як засвідчує наукова література, вчені не проводили аналізу в ретроспективі поняття ТЗН.

Метою статті є аналіз генезису терміна “технічні засоби навчання” на основі вивчення літератури, визначення етапів розвитку ТЗН.

Технічні засоби навчання, згідно з визначенням “Великої радянської енциклопедії”, це системи, комплекси, обладнання та апаратура, що застосовуються для обробки інформації в процесі навчання з метою підвищення його ефективності [8].

Схоже визначення дає і П.І. Підкасистий. Технічні засоби навчання – це пристрої, які допомагають учителю забезпечувати учнів навчальною інформацією, керувати процесами запам'ятовування, застосування та розуміння знань, контролювати результати навчання. У них є спеціальні блоки, що дають змогу зберігати й відтворювати програми інформаційного забезпечення, управляти пізнавальною діяльністю учнів і контролювати [6, с. 280].

За визначенням інших дослідників, технічні засоби навчання – це система засобів, що складається з двох взаємопов'язаних частин: специфічних навчальних посібників (носіїв аудіовізуальної інформації) й апаратури, за допомогою якої може бути подано інформацію, що містить певний навчальний посібник [7; 8].

Деякі науковці вважають, що ТЗН – це різноманітні технічні пристрої, які спрямовані на підвищення ефективності сприйняття навчального програмного матеріалу, перевірки рівня його засвоєння, опанування вміннями та практичними навичками застосування одержаних знань, а також різноманітних засобів механізації трудомістких процесів, що відбуваються під час навчання [5, с. 7–8].

Такі визначення ТЗН у цілому надають правильне розуміння їх сутності, однак вони відірвані від педагогічного процесу та не визначають ролі та місця ТЗН в ньому.

Такі вчені, як С.І. Архангельський, Ю.Н. Кушелєв, І.І. Тихонов, надають більш повне визначення терміна ТЗН, вони наголошують на певних аспектах їх ролі в навчальному процесі. Так, С.І. Архангельський вказує на здатність ТЗН стимулювати діяльність учнів, розвивати їх творче мислення. І.І. Тихонов зазначає про можливість поточного контролю та статистичних даних за допомогою ТЗН.

Дослідник О.Ю. Грачов розуміє під ТЗН сукупність спеціальних дидактичних матеріалів та технічних пристроїв, які допомагають інтенсифікувати режими функціонування каналів прямого та зворотного зв'язку в навчальному процесі [4, с. 13].

Отже, технічні засоби навчання включають у себе використання апаратури з метою більш ефективної передачі навчальної інформації, що вимагає створення спеціальних кінофільмів, діафільмів, магнітофільмів для використання їх у навчально-виховному процесі відповідно до дидактичних вимог та спрямованих на інтенсифікацію навчального процесу. Таким чином, ТЗН – це не тільки різноманітні технічні засоби, а й мета їх використання – опанування учнями навчальними знаннями, вміннями та навичками, що є особливою ознакою саме технічних навчальних засобів, яка відрізняє їх від будь-яких інших.

В історичному аспекті поряд із дефініцією “технічні засоби навчання” використовуються й такі терміни, як “педагогічна технологія” та “програмоване навчання”. Так, В.І. Боголюбов, досліджуючи еволюцію поняття “педагогічна технологія”, визначає етапи її розвитку.

Перший етап – середина 40–50-х рр. Цей період характеризується появою в навчальному процесі різноманітних технічних засобів навчання,

які допомагали при подачі нової інформації. Поширеними були звукові та зорові технічні засоби (магнітофони, програвачі, проектори, телевізори) [2, с. 123]. У цей період термін “технології в навчанні” використовували як синонім терміна “технічні засоби навчання”.

Другий етап – середина 50–60-х рр. дослідник виділив завдяки виникненню технологічного підходу, створенню теоретичної бази, в основу якої була покладена ідея програмованого навчання. У цей період були розроблені спеціальні аудіовізуальні засоби навчання, спрямовані на реалізацію навчальних цілей, створені електронні класи, лінгафонні кабінети, розроблені засоби зворотного зв'язку, початкові машини, тренажери тощо. На цьому етапі, як указує В.І. Боголюбов, замість терміна “технології в навчанні” використовують термін “технології навчання”, який уже є нетотожним терміну “технічні засоби навчання” та відрізняється від останнього поєднанням наукового опису сукупності використання засобів і методів педагогічного процесу, спрямованих на отримання результату [2, с. 123]. У 60-х рр. педагоги-дослідники поєднують програмоване та аудіовізуальне навчання в одному терміні “педагогічні технології”. Крім того, при класифікації ТЗН такі дослідники, як Г.В. Карпов, В.А. Романюк, виділяють в окремий вид ТЗН програмоване навчання, тоді як О.Г. Молібог, О.І. Таранов заперечують таку класифікацію [5, с. 10].

З огляду на це виникає необхідність з'ясувати, що розуміли вчені під терміном “програмоване навчання”. Проблему програмованого навчання досліджували Н.В. Александров, П.Я. Гальперін, Т.А. Ільїна, А.Н. Леонтьєв. Аналіз їх праць дає змогу стверджувати, що особливо бурхливо проходив розвиток програмованого навчання в Радянському Союзі у 60–70-х рр. завдяки швидкому технічному прогресу, що вимагало глибоких знань від молоді та розширення системи народної освіти, підняття її на вищий рівень. Це спричинило введення нових прогресивних педагогічних технологій. Саме до таких технологій у 60-ті рр. належало програмоване навчання. Засновником програмованого навчання був американський учений Б.Ф. Скіннер, який припустив, що подання матеріалу частинами, підкріплене контролем, буде сприяти більш ефективному засвоєнню знань учнями. Загальна характеристика такого навчання полягала в розподілі матеріалу, що вивчається, на невеликі, окремі порції – “кроки” чи “кадри”. Послідовне вивчення кожної порції матеріалу передбачало її термінову перевірку засвоєння. Проте в програмованому навчанні використання технічних пристроїв є необов'язковим. На нашу думку, головним у цьому виді навчання є управління пізнавальною та навчальною діяльністю учнів на основі зворотного зв'язку. Таким чином, учитель при подачі учням порції нового матеріалу пререверяє рівень засвоєння їх знань під час відповіді на контрольні запитання, а потім складає подальший план своїх дій: надавати новий матеріал чи повторити вивчений матеріал. При цьому як при подачі нового матеріалу, так і при перевірці його засвоєння учні можуть використовуватися книги, зошити з друкованою основою, а також технічні засоби навчання – машини.

У 60-ті рр. завданням програмованого навчання було поєднати педагогіку та кібернетику з метою використання теорії інформатизації та ідей управління навчальним процесом за допомогою зворотного зв'язку [1, с. 14]. Завдяки такій тенденції у 1962–1963 рр. визначився новий підхід до проблеми програмованого навчання, який на практиці втілювався в розробці програмованих посібників та навчальних машин. Вищезазначене дає підстави стверджувати, що засновники програмованого навчання не передбачали використання технічних засобів, ця тенденція виникла вже в процесі розвитку цієї теорії.

Цікавим є й той факт, що в 1966 р. дослідники, які вивчали програмоване навчання, сподівалися на поєднання вже розробленої на ті часи концепції П.Я. Гальперіна та А.Н. Леонтьєва, відомої як теорії розумових дій. Однак самі автори програмованого навчання розглядають як “процес, який проходить за схемою: стимул, реакція, підкріплення, та наголошують, що така схема програмованого навчання випускає такий аспект, як безпосереднє засвоєння, та залишає цю вирішальну ланку некерованою” [3, с. 58]. На жаль, дослідники в статті не розглядають використання техніки при організації програмованого навчання.

Таким чином, програмоване навчання різні вчені розуміли по-різному. Це поняття пройшло певний шлях розвитку від розуміння програмованого навчання як суто психологічного процесу до програмованого навчання з обов'язковим використанням техніки. На нашу думку, не можна ототожнювати ТЗН та програмоване навчання, оскільки ТЗН використовуються і як засіб реалізації програмованого навчання, а тому не варто виділяти програмоване навчання в окремий вид при класифікації ТЗН.

Третій етап – 70-ті рр. Цей період характеризується розширенням бази педагогічних технологій, її складових. Якщо раніше під цим поняттям розуміли програмоване й аудіовізуальне навчання, то в 70-ті рр. до нього входять інформатика та теорія комунікацій, педагогічна кваліметрія, системний аналіз і різні педагогічні науки (психологія навчання, теорія управління пізнавальною діяльністю, організація навчального процесу, наукова організація педагогічної праці) [2, с. 124]. У ці роки відбуваються методичні зміни в педагогічних технологіях, інтенсивно розвиваються нові технічні засоби. Дослідники визначають педагогічні технології як вивчення, розробку та використання на практиці принципів оптимізації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки.

Четвертий етап – 80-ті рр. Він окреслюється виникненням комп'ютерних лабораторій, розвитком програмних засобів, використанням інтерактивного відео [2, с. 124].

В основу наведеної класифікації В.І. Боголюбов поклав ряд значних подій: 1946 р. – уведення плану аудіовізуального навчання в США, 1954 р. – виникнення ідеї програмованого навчання, 1961 р. – відкриття відділення технології навчання в університетах Каліфорнії, 1968 р. – розробка та впровадження мови програмованого ЛОГО в школі, 1976 р. – створення першого персонального комп'ютера Еппл, 1981 р. – використання з метою

навчання спеціальних програмованих засобів, дисплейних класів, 1990 р. – використання інтерактивних технологій [2, с. 124].

Автор зазначає, що термін “педагогічні технології” використовувався в трьох значеннях: як комплекс сучасних технічних засобів навчання, як процес комунікації, як визначення, що поєднує перші два: це засоби та процеси навчання [2, с. 124]. Ця класифікація відражає розвиток технічних засобів навчання за кордоном.

Висновки. Таким чином, технічні засоби навчання включають у себе використання апаратури з метою більш ефективної передачі навчальної інформації, що вимагає створення спеціальних кінофільмів, діафільмів, магнітофільмів тощо, з метою використання їх у навчально-виховному процесі відповідно до дидактичних вимог, та спрямовані на інтенсифікацію навчального процесу. У розвитку технічних засобів навчання виділяється чотири етапи.

Література

1. Актуальные проблемы программированного обучения // Советская педагогика. – 1966. – № 1. – С. 13–22.
2. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия / В.И. Боголюбов // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С. 123–129.
3. Гальперин П.Я. Теория усвоения знаний и программированное обучение / П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев // Советская педагогика. – 1964. – № 10. – С. 57–65.
4. Грачев О.Ю. Методы повышения эффективности применения технических средств в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Ю. Грачев. – М., 1998. – 123 с.
5. Молибог А.Г. Технические средства обучения и их применение / А.Г. Молибог, А.И. Тарнопольский. – Мн. : Университетское, 1985. – 208 с.
6. Подкасистый П.И. Педагогика : учеб. пособ. / П.И. Подкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
7. Сичов В.Г. Аудіовізуальні засоби навчання / В.Г. Сичов, В.М. Мозковий. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковроди, 1998. – 119 с.
8. Технические средства обучения [Электронный ресурс] // Большая Советская Энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1969–1978. – Режим доступа: <http://bse.sci-lib.com>.

ЧЕРКАШИН А.І.

ІСТОРИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РЕАЛІЗАЦІЙ ФУНКЦІЙ ВИХОВАННЯ В ОРГАНАХ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Перехід до нової моделі правоохоронної діяльності, орієнтованої на її гуманізацію та виконання функцій соціально-правового обслуговування населення, вимагає досягнення принципово нової якості підготовки й виховання кадрів органів внутрішніх справ.

Суспільство та керівництво країни поставило завдання виховання працівника органів внутрішніх справ нового типу:

– з одного боку – переконаного в необхідності дотримання прав і свобод людини і громадянина, захисту його честі та гідності, готового реалізовувати на практиці міжнародні стандарти в цій галузі;

– з іншого боку – людини, що володіє розвинутими якостями високomorального громадянина, професіонала та патріота, здатного в умовах неоднозначної соціально-економічної ситуації в країні, складного, часом негативного інформаційного впливу, ефективно виконувати завдання охорони правопорядку.

Виконання вищевказаних завдань неможливо без урахування багатовікового, історичного досвіду організації підготовки та виховання працівників органів внутрішніх справ (далі – ОВС).

Мета статті – провести історичний та педагогічний аналіз реалізації функцій виховання в ОВС.

Створення спеціалізованих, постійних органів охорони громадського порядку при Петрі I передувало створення масової, регулярної армії з елементами системи професійної підготовки офіцерів. Скасування стрілецьких формувань, які не тільки становили основу допетровської російської армії, а й виконували функції охорони громадського порядку, насамперед у містах, не могло не призвести до того, що ці завдання перейшли до підрозділів нової армії. Процес створення поліції почався з утворення в Санкт-Петербурзі в 1715 р. поліцмейстерської канцелярії [3]. На службу в неї для ведення листування з іншими установами, підготовки розпоряджень, видачі дозволів тощо надходили чиновники з інших відомств. Для виконання безпосередньо поліцейських завдань у розпорядження Генерал-поліцмейстера передали офіцерів, унтер-офіцерів і солдатів з армійських частин, розквартированих у столиці. Така практика існувала і в інших містах, де була заснована посада поліцмейстера.

Військовослужбовці, залучені на службу в поліцію, зберігали військові звання, форму свого полку, з казни якого отримували грошове утримання. Із часом військовослужбовці, що перебували у віданні поліцмейстерів, зарохувалися в постійний штат поліції. Для них вводилася спеціальна форма. Всі питання проходження їх служби вирішувалися в поліцмейстерській канцелярії. Таке “військове походження” російської поліції багато в чому визначило методи та принципи формування її кадрового складу.

Поліцмейстерами, приватними приставами, квартальними наглядачами призначалися діючі, а найчастіше офіцери, які вийшли у відставку, а рядовими поліцейськими ставали колишні солдати. Ніякої спеціальної поліцейської підготовки вони не мали, якщо не вважати, що в кадетських корпусах, через які проходила значна частина майбутніх офіцерів, вивчали юридичні науки. Це було зумовлено тим, що в статуті кадетського корпусу, де говорилося про цілі освіти майбутніх офіцерів, передбачалася можливість їх служби поліцмейстером.

Військова служба в Росії у XVIII – середини XIX ст. була престижною, а офіцери становили більшу частину всіх державних службовців. Також досить ґрунтовно була організована система військово-навчальних закладів, процес і зміст навчання в них. Причому до завдань кадетських корпусів входила підготовка не тільки офіцерів, але “оскільки не кожної людини природа до одного військового схильна” і чиновників для цивільного відомства, що відрізняло російські кадетські корпуси від західноєвропейських.

В армії також були умови для навчання грамоти солдатів. Тому формування поліцейських, як і інших державних установ, колишніми військово-вослужбовцями було природним і багато в чому неминучим у XVIII – початку XIX ст. Питання про виховання ділових і особливо моральних якостей, а також деякі аспекти проходження служби поліцейськими були порушені під час реорганізації органів міської і створення сільської поліції при Катерині II. У “Наказі Головної поліції” 1766 р. говорилося про необхідність визначення на поліцейську службу осіб із знатних прізвищ, які повинні не мати ніякого недоліку, щоб уникнути того, що може пошкодити чистоті їх совісті. Детальніше вимоги, яким повинні були відповідати службовці поліції, були викладені в “Статуті благочинія” 1782 р. [3]. Для них повинні були бути притаманні:

1. Здоровий глузд.
2. Добра воля у відправленні дорученого.
3. Людинолюбство.
4. Вірність службі імператорської величності.
5. Старанність до загального Добра.
6. Старанність на посаді.
7. Чесність і безкорисливість.

У “Статуті благочинія” визначалася відповідність поліцейських посад певного класу відповідно до Табеля про ранги. Поліцмейстер у столицях губерній був чиновником VI класу, приватний пристав – IX, квартальний наглядач – X, що прирівнювалося відповідно до військового звання полковника, штабс-капітана, поручика. Поліцейські посади в містах губернського підпорядкування були класом нижче, ніж у столиці губернії. У “Статуті благочинія” рекомендувалося старших і за атестатами справних поліцейських службовців призначати на вищі посади. Тим самим, створювалися умови просування по службі, підставою чого була вислуга років і позитивна атестація з боку керівництва.

На початку XIX ст. для службовців поліції стали видавати збірники нормативних документів, інструкцій, що стосуються діяльності поліції. Поліцмейстерам, приватним приставам ставилося в обов’язок навчати й виховувати своїх підлеглих. Поряд із цим стала розвиватися система заохочень і покарань для виховних впливів на службовців поліції. Для офіцерів поліції вводилися доплата за вислугу років, військові пенсії, видавалися гроші на оплату квартири й опалення. Одночасно для них існувала гауптвахта. Для нижніх чинів поліції, крім платні, вводилися так звані “нагородні” за старанність у службі і зразкову поведінку, які видавалися зі штрафних сум, що вилучалися з жителів міста за порушення громадського по-

рядку, санітарних правил, протипожежної безпеки. За службові провини, за незначні злочини при несенні служби рядовими поліцейськими службовців могли піддати арешту й покаранню шпіцрутенами.

Початок XIX ст. – час швидкого розвитку й ускладнення суспільних відносин. Відкривалися нові навчальні заклади, у тому числі університети, підвищувався рівень грамотності населення. Було вжито заходів з організації в поліції загальної та спеціальної професійної підготовки, від успіхів у якій повинно було стати залежним просування по службі. У 1838 р. унтер-офіцерам поліції надавалася можливість після складання відповідного іспиту отримати так званий I класний чин, тобто стати чиновником XIV класу за Табелем про ранги. Це звільняло його від тілесних покарань і давало право на підвищення платні в два рази.

У кінці 50-х рр. XIX ст. при обговоренні й підготовці майбутніх реформ порушувалося питання про реформування поліції, про загальний і професійний рівень підготовки працівників. Керівництво Міністерства внутрішніх справ, губернатори відзначали, що важливість і різноманітність функцій, які виконуються поліцією, висувають високі вимоги до її службовця, яким він далеко не завжди відповідає. Обговорювалися заходи щодо поліпшення складу поліцейських службовців. Передбачалося вирішити цю проблему в ході прогресивних реформ 60-х рр. XIX ст. Реформи 60-х рр. XIX ст. в Росії і, перш за все, скасування кріпосного права сприяли прискоренню соціально-економічного, промислового розвитку країни. Цей процес супроводжувався розпадом традиційних зв'язків і відносин на селі, поглибленням соціального розшарування, збільшенням міграційних потоків із сільської місцевості в міста, люмпенізацією частини населення, що ставало основою для зростання злочинності.

Судова реформа 1864 р. ознаменувала зміцнення ролі права в житті суспільства й діяльності державних установ, що, природно, висувало підвищені вимоги до поліції, вихованості та підготовленості її службовців. Все це посилювало важливість проблеми підбору, навчання та виховання поліцейських, тим більше, що з 1873 р. був введений принцип їх вільного найму на службу в поліцію. Особа, яка влаштовувалася на службу в поліцію, повинна була подати позитивні відгуки та довідки з усіх установ, де раніше служила. Для поліцейських вводилися надбавки до зарплатні залежно від терміну служби. Прослуживши без перерви 30 років, поліцейський отримував право на пенсію. Були передбачені моральні стимули заохочення – нагородження офіцерів військовими орденами, а рядових – медалями.

Реорганізація поліції повинна була стати складовою перетворень у соціальному, політичному, державному житті Росії після революції 1905 р. У 1907 р. у промові в II Державній Думі міністр внутрішніх справ та Голова Ради міністрів П.А. Столипін заявив про підготовку поліцейської реформи. Її основні завдання полягали в реорганізації управління поліцією, для чого передбачалося ввести посаду помічника (заступника) губернатора з поліції та скасувати губернські жандармські управління. У 1908 р. був прийнятий закон про створення кримінально-розшукних відділень. За роз-

порядженням міністра внутрішніх справ П.А. Столипіна при Департаменті поліції були утворені спеціальні курси для підготовки начальників цих нових підрозділів [4].

Основним змістом виховної роботи серед особового складу поліції та жандармерії царської Росії було прищеплення йому корпоративного духу та відданості політичному режиму. Вихованню поліцейських і жандармських чинів слугувало встановлення щорічних свят, ушанування ювілярів та проводи на пенсію (перехід на нове місце служби) нижніми чинами своїх начальників. Дозволялося святкувати ювілеї тільки тих осіб, які без перерви прослужили в одній і тій самій установі не менше ніж 25 років.

Слід зауважити, що відсутність більш-менш налагодженої системи виховної роботи з кадрами поліції уряд намагався компенсувати шляхом заборон відомчими циркулярами та інструкціями неетичних проступків і дій, рекомендацій щодо дотримання моральних норм, що включалися до навчальних посібників для особового складу. Так, поліцейським та жандармам не дозволялося: відвідувати розважальні заклади нижчого розряду; вести бесіди щодо питань служби зі співробітниками газет та журналів і сторонніми особами; звертатися до начальства з проханнями через своїх дружин або родичів (клопотання приймалися тільки за командою); позичати гроші в підлеглих або позичати гроші старшим, а також користуватися кредитом у буфетах зі спиртними напоями. Їм заборонялося хвалитися своїм значенням, обов'язками та правами, отримувати гроші, що давалися приватними особами за пошук краденого. Не дозволялося ведення особистих щоденників. Жандармські унтер-офіцери при відвідуванні театрів не могли займати місця в кріслах ближче сьомого ряду, а в ложах – нижче другого ярусу [5].

Новий етап розвитку органів внутрішніх справ розпочався після Жовтневої революції 1917 р. Радянська міліція і внутрішні війська комплектувалися на основі Інструкції Народного комісаріату внутрішніх справ і Народного комісаріату юстиції Російської Радянської Федеративної Соціалістичної Республіки (далі – РРФСР) від 12 жовтня 1918 р. “Про організацію радянської робітничо-селянської міліції та внутрішніх військ”. Найважливішими критеріями, яким мали відповідати особи, які приходили на роботу в міліцію, були: визнання Радянської влади та наявність активного і пасивного виборчого права. Останнім користувалися лише робітники й селяни. Особливі вимоги висувалися до керівного складу міліції та внутрішніх військ. На посади начальників повітових і міських управлінь міліції і внутрішніх військ та їх помічників могли призначатися особи, віддані Радянській владі, інтересам робітничого класу й найбіднішого селянства, а саме: за рекомендацією соціалістичних партій, які стояли на платформі Радянської влади, професійних спілок і місцевих Рад депутатів. Правляча Комуністична партія із самого початку надавала великого значення комплектуванню міліції та внутрішніх військ кадрами, направляючи до неї своїх представників, особливо на керівні посади. Як виняток дозволялося брати на роботу в кримінальний розшук колишніх працівників розшукових відділень доре-

волюційної поліції за наявності двох умов: 1) якщо вони були незамінними фахівцями; 2) якщо вони не брали участі в політичному розшуку. При цьому щоразу питання вирішував Голова міліції за клопотанням безпосереднього начальника цього органу за висновком губернського управління міліції і внутрішніх військ. Після того, як у березні 1919 р. наркомом внутрішніх справ РРФСР став Ф.Е. Дзержинський, з його ініціативи робилися спроби поліпшення якісного складу оперативних працівників карного розшуку. Для зміцнення апарату карного розшуку місцеві Надзвичайні комісії (далі – НК) виділяли зі свого середовища випробуваних товаришів як кандидатів на посаду завідувача кримінально-розшуковими відділеннями.

Становлення принципів комплектування працівників міліції і внутрішніх військ було завершено в Положенні про робочу селянську міліцію та внутрішні війська від 10 червня 1920 р., яке вперше розділило особовий склад радянської міліції і внутрішніх військ на дві категорії: працівників (командний склад, слідчі, агенти розшуку, молодші і старші міліціонери) і допоміжний склад (канцелярські і технічні працівники, які в кадри міліції та внутрішніх військ не входили). Положення від 10 червня 1920 р. закріплювало дисциплінарну відповідальність працівників міліції і внутрішніх військ “згідно зі статутом про дисциплінарні покарання...”. Дисциплінарний статут службовців Радянської робітничо-селянської міліції та внутрішніх військ був виданий Народним комісаріатом внутрішніх справ (далі – НКВС) РРФСР 22 серпня 1919 р. Положення встановило річний термін обов’язкової служби для знову прийнятих у міліцію. Цей термін сприяв адаптації працівників міліції і внутрішніх військ, вироблення ними певних професійних навичок. З 1920 до 1930 р. однією з головних проблем органів міліції та внутрішніх військ був кадровий некомплект. У 1931 р. відбувся перший випуск спеціалістів Центральної школи міліції та внутрішніх військ, а 18 березня 1941 р. створено управління з атестації навчальних закладів НКВС, яке об’єднало під єдиним управлінням 4 інститути, 6 технікумів, курси Головного управління таборів, 3 школи озброєної охорони, 6 пожежних шкіл. Після закінчення Великої Вітчизняної війни некомплект міліції та внутрішніх військ становив до 70%, тому неодноразово проводилися партійні та комсомольські мобілізації до лав органів НКВС.

У Радянській школі міліції та внутрішніх військ за основу був взятий широкий профіль підготовки фахівців. Він передбачав серйозну підготовку в галузі фундаментальних наук, детальне вивчення прикладних дисциплін, а також прищеплення їм практичних навичок, вивчення спеціальних дисциплін.

Організація виховної роботи в органах внутрішніх справ у радянські часи мала певну ідейну спрямованість та проводилась у напрямі реалізації завдань Комуністичної партії Радянського Союзу.

Основними видами виховання в органах внутрішніх справ були: ідейно-політичне, моральне, військове, правове, естетичне та фізичне [2].

Ідейно-політичне виховання включало виховання працівників органів внутрішніх справ у дусі високої комуністичної ідейності та свідомості,

відданості соціалістичній Батьківщині, справі комунізму, в душі дружби народів СРСР, радянського патріотизму й пролетарського, соціалістичного інтернаціоналізму, готовності виконати свій обов'язок із захисту Батьківщини і завоювань соціалізму.

Моральне виховання включало в себе формування в співробітників ОВС, готовності та вміння дотримуватися норм комуністичної моралі, почуття військової честі, колективізму, товариства, взаємодопомоги, чесності й правдивості, чуйності та уважності, турботливого й тактовного ставлення до людей.

Військове виховання полягало у формуванні в особового складу високих морально-бойових якостей: вірності військовому обов'язку, пильності, дисциплінованості, розумної ініціативи, хоробрості, мужності, героїзму, стійкості, рішучості.

Правове виховання було спрямоване на формування в співробітників ОВС глибокої поваги до радянських законів і правопорядку, свідомість необхідності неухильно виконувати вимоги Присяги та Статутів у ході всієї служби й життя.

Естетичне виховання передбачало розвиток у працівників ОВС марксистсько-ленінського розуміння краси, здорових етичних смаків, культури поведінки, здатність бачити та правильно оцінювати красу служби, вносити її в життя, службу, побут підрозділу, а також своє особисте життя.

Завданнями фізичного виховання були: зміцнення здоров'я працівників, розвиток у них сили, витривалості та вправності, швидкості орієнтування й здатності діяти в умовах значних перевантажень, формування волевих якостей.

Усі складові комуністичного виховання становили змістовий аспект єдиного виховного процесу та втілювалися в життя комплексно, в нерозривному взаємозв'язку з тим, щоб людина виховувався не просто як носій певної суми знань, але, перш за все, як громадянин соціалістичного суспільства, активний будівник комунізму з притаманними йому ідейними установками, мораллю та інтересами, високою культурою праці й поведінки.

Зміни, які відбулися у 1991–1992 рр. в Україні, вимагали докорінної зміни системи вищої школи з підготовки й виховання працівників ОВС. Із цією метою в Україні була розроблена концепція розвитку освіти Міністерства внутрішніх справ. Мета концепції досить конкретна – максимально використовуючи можливості існуючої системи, вивести вищу школу міліції та внутрішніх військ на якісно новий рівень, який би радикально підвищив професіоналізм і загальну культуру офіцерських кадрів.

Висновки. Таким чином, аналіз досліджень у галузі педагогіки, психології та права дає підстави стверджувати, що питанню реалізації функцій виховання в органах внутрішніх справ приділяється достатньо уваги. Але, на наш погляд, у наукових дослідженнях не набула відображення проблема організації професійно орієнтованого виховання працівників органів внутрішніх справ як у практичних підрозділах, так і в навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є визначення системи, форм та методів професійно орієнтованого виховання працівників органів внутрішніх справ у вищих навчальних закладах МВС України.

Література

1. Борисов А.В. Становление и развитие юридического образования в дореволюционной России / А.В. Борисов, Л.М. Колдкин. – М. : А.П.О., 1994. – 80 с.
2. Военная педагогика и психология / [А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Э.П. Уткин, Н.Ф. Феденко]. – М. : Воениздат, 1986. – 240 с.
3. Історія органів внутрішніх справ : навчальні матеріали до спецкурсу / [С.І. Безрук, О.А. Гавриленко, Л.О. Зайцев та ін. ; за ред. Л. Зайцева]. – Х. : Університет внутрішніх справ, 1999. – Ч. 1 (до початку ХХ ст.). – 72 с.
4. Історія органів внутрішніх справ : навчальні матеріали до спецкурсу / [О.А. Гавриленко, Б.Г. Головка, О.С. Проневич та ін. ; за ред. Л. Зайцева]. – Х. : Університет внутрішніх справ, 1999. – Ч. 2 (ХХ ст.). – 154 с.
5. Систематический свод действующих законоположений и циркулярных распоряжений, относящихся до служебной деятельности чинов отдельного корпуса жандармов по строевой, инспекторской, хозяйственной и военно-судной частям / [сост. Добряков]. – СПб., 1895. – 265 с.

ЧЕРКАШИНА О.О.

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ДОСВІДУ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УМОВАХ

Добре організована методична служба, робота методичних об'єднань, участь викладачів у ній дає змогу інженерам-педагогам почувати себе впевнено, комфортно, сміливо висловлювати оригінальні думки, набувати досвіду колективного пошуку нестандартних рішень у системі професійного взаємозбагачення. Крім того, активна участь у засіданнях методичних об'єднань сприяла виявленню й розвитку загальних, педагогічних і професійних здібностей інженерів-педагогів.

Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічної літератури, матеріалів педагогічної преси визначити місце й роль передового досвіду в системі методичної роботи в професійно-технічних училищах у 90-х рр. ХХ ст.

У системі завдань методичної роботи в закладах профтехосвіти вивчення, використання й поширення передового досвіду в 90-х рр. ХХ ст. посідало провідне місце. Передовий досвід, як відомо, розглядався як джерело і стимулятор пошуку й запровадження всього нового, передового в розвитку системи профтехосвіти. Методичні предметні об'єднання розглядали передовий досвід з різних напрямів навчально-виховної роботи, залежно від запитів практики ПТУ здійснювали пошук відповідних методичних новинок, швидко доводили інформацію до інженерно-педагогічних кадрів. Крім того, на засіданнях методичних об'єднань викладачі навчалися методики вивчення й узагальнення досвіду, здійснення самоаналізу.

Відомо, що робота з вивчення та узагальнення педагогічного досвіду має свою особливість. Результатом ставали роботи з описом або узагальненням власного досвіду. Це дало змогу сформуванню у викладачів самостійність, активність, уміння проводити педагогічний самоаналіз, привертати увагу до дослідної роботи, до підготовки методичних рекомендацій.

Методичні об'єднання прагнули накопичити банк різноманітного за напрямками, рівнем узагальнення педагогічного досвіду, а також розробити певний механізм його використання з урахуванням рівня професійної компетентності інженерів-педагогів. У контексті зазначеного така робота проводилась за рахунок формування навчальних груп залежно від рівня професійної компетентності; у позакласній роботі – через використання нетрадиційних форм роботи, розрахованих на різних за майстерністю педагогів, і через модульну організацію самостійної роботи з передовим досвідом.

У профтехучилищах створювалися кабінети передового досвіду. На допомогу інженерам-педагогам різного рівня кваліфікації в них були рекомендації. Наприклад, малодосвідченим педагогам пропонували алгоритм аналізу досвіду в цілому, поради та методики використання тих чи інших прийомів; більш підготовленим – рекомендували методики порівняльного, наукового аналізу, що стосувалися варіативності використання педагогічної новинки, перспектив розвитку того чи іншого підходу.

Отже, кабінети передового педагогічного досвіду мали на меті накопичити різний за змістом передовий досвід, використовувати його з урахуванням рівня професійної компетентності інженерів-педагогів, сприяти інтенсивному оперативному впливу на вдосконалення навчально-виховного процесу в ПТУ.

Одним із завдань методичної служби навчальних закладів системи профосвіти було максимальне розкриття передового потенціалу кожного педагога-інженера. Саме методична служба прагнула перетворити підвищення педагогічної майстерності інженерів-педагогів у діяльність, що планувалася, контролювалася та керувалася. З огляду на проблему слід зазначити, що методичні працівники й керівники профтехучилищ володіли правом визначення рівня цінності того чи іншого досвіду та доцільності його поширення.

Отже, як свідчить проведене дослідження у 90-ті рр. ХХ ст., активізувалася проблема вивчення передового досвіду в системі методичної роботи, зверталася увага, що в змісті передового досвіду доцільно орієнтуватися на: знайомство зі всіма видами досвіду – новаторським, передовим; широке використання методично неадаптованого передового досвіду; плюралізм у його оцінці; адресність використання передового досвіду з урахуванням рівня професійної компетентності інженерів-педагогів, їхніх запитів, потреб; поєднання педагогічного аналізу передового досвіду з інтенсивним організованим навчанням педагогічного самоаналізу.

На сторінках педагогічної преси постійно підкреслювалося, що завдання роботи з передовим досвідом навчання повинні поєднувати із за-

вданнями виховання учнів ПТУ. Цьому сприяли широкий активний пошук передового досвіду організації навчально-виховного процесу в профтехучилищах; наближення передового досвіду до широкої педагогічної практики; постановка інженерів-педагогів у позицію активного та творчого дослідника й розповсюджувача передового досвіду, підвищення професійної майстерності інженерів-педагогів через оптимальне поєднання в методичні роботи педагогічного аналізу та самоаналізу.

Крім того, саме в 90-ті рр. було чітко визначено, що вивчення передового досвіду в системі методичної роботи повинно здійснюватися диференційовано залежно від ступеня оволодіння професійними та психолого-педагогічними знаннями, уміннями й навиками (перший рівень – робітники малодосвідчені, початківці; другий – інженери, які вже оволоділи професією педагога повною мірою та здійснюють педагогічний пошук методом спроб і помилок; третій – педагоги, які активно кваліфіковано й успішно займаються педагогічною творчістю; четвертий – педагоги-новатори, які створюють оригінальні високоефективні методики навчання та виховання учнів ПТУ).

Методична робота передбачала й здійснення певної науково-дослідної роботи, яка за мету мала не тільки заохочення до неї викладачів, а й здійснення самоаналізу та узагальнення, формування наукового мислення. Із цією метою проводились лекції про принципи й сучасні методики психолого-педагогічного експерименту; бесіди про науково-дослідну роботу як умілий прояв педагогічної творчості; розгляд структури й особливостей наукового стилю викладення педагогічних питань; організація цільового спілкування з колегами, які досягли значних успіхів у науці.

Серед питань, що розглядалися на засіданнях методичних об'єднань, було знайомство з досвідом народної педагогіки. Народна педагогіка – педагогічна мудрість, відродження якої ставало актуальним у 90-х рр. Як відомо, народна педагогіка, як і педагогіка співробітництва, висувала на перший план гуманні й демократичні ідеали виховання. Оскільки основним питанням народної педагогіки завжди було виховання працелюбності, трудове виховання, то знайомство з нею й вивчення її мудрості, оволодіння методикою її використання в навчально-виховній роботі з учнями профтехучилищ було актуальним.

Знайомство інженерів-педагогів відбувалося завдяки організації спецкурсів, відвідуванню виставок виробів у стилі народних промислів, заохоченню до різних джерел народної педагогіки, участі в клубах “педагогічного пошуку”.

Вищезазначене давало можливість ознайомитися із джерелами народної педагогіки (піснями, байками, казками, приказками), переконатися в силі народної педагогіки, виявити та усвідомити можливі шляхи її застосування в ПТУ в умовах нових форм господарства.

Аналіз матеріалів періодичної преси дав змогу узагальнити форми методичної роботи в контексті розробки проблеми педагогічного досвіду. Характерними в зазначений період були:

- “школа початківця”, методичні сесії, проблемні семінари, динамічні консультації, інструктивно-методичні наради, семінари-практикуми;
- Малі академії педагогіки, лекторії, методичні комплекси, проблемні семінари, науково-практичні конференції, педагогічні читання, клуби творчих інженерів-педагогів “Еврика” та “Імпульс”;
- робота творчих груп, проблемні семінари, наукові консультації, зустрічі з ветеранами науки, науково-педагогічні конференції, керівництво школою передового досвіду; матеріальне стимулювання, створення банку матеріалів для забезпечення самоосвіти, “мозкова атака”. Такі форми роботи давали змогу подати передовий досвід у живій, конкретній формі, що робило педагогічний досвід, знахідки переконливими, захопливими.

Особливістю цього періоду стали методичні сесії. Мета сесії – показ зразків, гідних наслідування, розкриття сутності й логіки вискоєфективних методик колег, сприяння, заохочення до створення досвіду, проникнення у творчу лабораторію колег. Зміст – знайомство з успіхами та помилками в процесі створення досвіду, пошук нових рішень завдань разом з колегами. Це все стало можливим і ефективним за умови постійної методичної допомоги в проведенні педагогічного аналізу запропонованої методики, а також авторського самоаналізу.

У досліджуваній період у межах методичної роботи проводили клуби творчих інженерів-педагогів. Засідання членів таких клубів мали характер відкритості, демократизму, а головне – плюралізм ідей, суджень, оцінок і позицій. На засіданнях клубу розглядали різноманітний педагогічний досвід, методично неадаптований, такий, що стимулює теоретичний пошук його оцінювання. Мета таких клубів полягала у здійсненні професійного взаємозбагачення членів клубу в ході вільного педагогічного спілкування досвідом, думками завдяки колективному пошуку нестандартних ефективних рішень проблем у системі профтехосвіти з використанням методу “мозкова атака”.

Перевагами такої роботи були: можливість урізноманітнити й поживити роботу, сформувати у викладачів уміння визначити думку, ідею, сформувати свою думку коротко, чітко та образно; прагнення розглянути важливі для педагогічної творчості питання на конкретних прикладах; спрямованість на практичне відпрацювання інженерами-педагогами конкретних педагогічних умінь, без яких неможлива педагогічна творчість; поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форми роботи, що давало змогу урізноманітнити хід засідання, кожному учаснику виявляти активність; здійснення змагання, яке стимулює роботу учасників засідання; особлива позиція головуєчого на засіданнях клубу, який поступово підводить до основних висновків, суджень; організація спілкування, яке спонукало автора відшукувати аргументи на користь своєї позиції, що сприяло подальшому розвитку, самовдосконаленню.

Засідання таких клубів проводилися в різних формах: педагогічний турнір, фестиваль педагогічних ідей, ділові ігри, конференції, уроки-панорами.

У системі діяльності методичного об'єднання провідне місце у 90-х рр. ХХ ст. займало знайомство з авторськими школами. Вони створювалися тільки на основі передового досвіду педагогів, інженерів найвищого класу (новаторства, оригінальної творчості). У ході методичної роботи викладачі, з одного боку, знайомилися з такими школами, що існували; з іншого – вивчали підходи до їх створення.

У результаті такої роботи підвищувався рівень професіоналізму інженерів-викладачів, педагогічної майстерності; вони готувалися до роботи з новими методиками, до використання провідних ідей у власній діяльності. Вищезазначене давало змогу закласти основи формування творчого колективу однодумців, колективного творчого пошуку.

Крім того, саме в цей період при інститутах підвищення кваліфікації й удосконалення вчителів створювалися майданчики – “авторська школа”. Перед слухачами виступали досвідчені викладачі, давали оцінку досвіду з різних боків, стимулювали їх до узагальнення думок, до формулювання власного висновку про сутність і цінність досвіду. Наприклад, розглядалися й аналізувалися авторські школи В.В. Харабета (питання екології й охорони природи, загальні питання громадянського та промислового будівництва), В.І. Василіва (проблема лінгвістичної обробки технічного тексту для опорного конспекту, складання програм, що навчають основ технічної творчості).

Перед початком роботи такої школи проводилися семінари-практикуми з використання методу “мозкової атаки”, здійснювалося всебічне й детальне вивчення, засвоєння новаторської методики. Такий семінар закінчувався формуванням у викладачів і методистів позиції щодо розуміння та методики розкриття гідності запропонованого для вивчення досвіду. На такому семінарі виступав автор досліджу, він давав повне уявлення про створення ним методик.

Проведений науковий пошук засвідчив, що до методичної служби в цілому та до роботи методичних об'єднань зокрема висувалися певні вимоги. Так, підкреслювалося, що методична робота повинна бути гнучкою, здатною створити умови для виконання викладачами професійно-педагогічних обов'язків.

Методична служба цього періоду була спрямована на якісну перебудову навчально-виховного процесу в профтехучилищах. Від організаторів методичного навчання інженерів-педагогів вимагались: спрямованість на постановку інженерів-педагогів в об'єктно-суб'єктну позицію; орієнтація на розвиток їхньої творчої особистості; організація тісного зв'язку з навчально-виховним процесом у профтехучилищах, з тенденціями й перспективами розвитку їх та народної освіти; підвищення мобільності й динамічності активних форм навчання, що застосовуються; поєднання вмінь аналізу та самоаналізу передового досвіду; запобігання фетишизму нетрадиційних форм роботи; поєднання нетрадиційних і традиційних форм роботи; постійна корекція планів методичної роботи й навчання.

Нетрадиційні форми органічно ввіллюються в систему методичного навчання й збагатять її, якщо: а) в училищах панує демократизм і гуманізм, відкритість; б) є чітко виражена установка на різноманітність у педагогічному пошуку; в) здійснюється союз психолого-педагогічної науки і практики; г) реально реалізується педагогіка співробітництва.

Аналіз науково-педагогічної літератури дав можливість виявити причини слабкої участі інженерів-педагогів у роботі з вивчення та використання ПД: невміння орієнтуватися в педагогічних новинах; боязнь висловлювати свою думку про них; дотримання лише нормативності й обов'язковості; відсутність умінь обговорювати спірні питання, коротко, чітко та грамотно виражати свою позицію; включатися в неформальний діалог, обговорення й дискусію; відсутність бажання та вмінь виявляти активність високого рівня протягом усієї роботи, віри у власні сили, занижена самооцінка або хворобливе самовираження; відсутність умінь бачити реальне в досвіді колег тощо.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дало змогу, по-перше, розкрити місце проблеми передового досвіду в системі методичної роботи в професійно-технічних закладах освіти; розкрити досвід вивчення ПД у зазначений період. По-друге, констатувало, що психолого-педагогічна підготовка інженерів-педагогів повинна бути спрямована залежно від причин на: ознайомлення інженерів-педагогів зі специфікою педагогічної творчості; вивчення педагогічної творчості відомих педагогів “методичний ринг”, “порівняльний методичний портрет”; неформальне спілкування з авторами ПД (“урок-панорама”, “фестиваль педагогічних ідей і знахідок”); нетрадиційні форми подачі ПД, в яких інженери-педагоги, що навчаються, займають провідну роль; ознайомлення та навчання системи вправ, що допомагають швидко засвоїти ПД і використовувати його у своїй роботі.

Література

1. Набока Л.Я. Підготовка методистів до впровадження основного змісту освіти в системі підвищення кваліфікації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.Я. Набока ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 24 с.

2. Організаційно-педагогічні основи методичної роботи / [В.І. Пуцов, С.В. Крисюк, А.І. Воловиченко та ін.]. – К. : УІПКККО, 1995. – 180 с.

3. Чернышов А.И. Изучение и распространение передового опыта в нетрадиционных формах методической учебы инженеров-педагогов : учеб.-метод. пособ. / А.И. Чернышов. – М., 1998. – 70 с.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

БЕЗЗУБКІНА О.О.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВОЇ ПРАЦІ УЧНІВ У ШКОЛІ

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що серед якостей особистості, які суттєво впливають на успіх навчальної діяльності учнів, важливе місце посідає організація.

Учителі шкіл засвідчують, що невисокі результати успішності в навчанні нерідко відбуваються не за рахунок того, що учень не мав відповідних даних, а причиною таких результатів була його нездатність організувати свою роботу впродовж семестру. Тому при з'ясуванні умов успішності навчання потрібно визначати природу такої якості організованість і намітити її формування.

Наукова організація праці (далі – НОП) – це, передусім, створення умов продуктивної праці, ключ до досягнення максимальних результатів діяльності найменших витратах часу, сил та засобів.

Мета статті – розкрити проблеми, що виникають у науковій організації роботи в школі.

Проблема наукової організації раціональної роботи в школі має декілька аспектів:

- НОП учителя, яка має на меті підвищення ефективності його навчально-виховної діяльності;
- НОП учня, що має на меті підвищення ефективності виховання, закріплення знань та вироблення нових навичок в учнів;
- НОП шкільної адміністрації, насамперед директора, яка має на меті поліпшення функцій керівництва.

Наукова організація самостійної роботи учнів являє собою систему заходів з виховання активності та самостійності як рис особистості, вироблення вмінь та навичок раціонально, тобто з найменшою втратою сил та часу, одержати корисну інформацію.

Сучасний етап розвитку вітчизняної школи актуалізує необхідність координації зусиль фахівців різних спеціальностей з метою вдосконалення навчально-виховного процесу, його максимальної адаптації до особливостей і потреб вихованців. Питання підвищення ефективності праці та економії часу й сил стояли перед людиною завжди. Поява нових галузей виробництва, новітнього обладнання змінили характер і зміст праці. У зв'язку із цим особливо важливого значення набувають наукова організація праці (НОП) суб'єктів педагогічного процесу і, відповідно, результати досліджень гігієністів у цій галузі. Забезпечення оптимального психоемоційного та розумового навантаження, створення сприятливих умов для

праці, різнобічного розвитку особистості учнів, формування їхніх творчих здібностей потребують урахування специфічних законів пристосування організму людини до праці та розробки на цій основі відповідних науково обґрунтованих заходів.

У 20-х рр. ХХ ст. активізувалися загальнотеоретичні та прикладні дослідження з наукової організації праці (Й.М. Бурдянський, М.А. Вітке, О.К. Гастєв, О.А. Єрманський, П.Л. Керженцев, В.Я. Піцгаєцький, К.М. Янжул та ін.). Ґрунтовністю й прогностичністю характеризується науково-педагогічний доробок О.К. Гастєва в галузі професійної підготовки кваліфікованих робітників на засадах наукової організації праці.

Відповідно до тогочасного рівня розвитку науки й техніки розкривались шляхи впровадження НОП у діяльності школи, учителів, учнів. Це, насамперед, двотомник за ред. С.Т. Іванова (1927 р.), книги П.А. Рудик (1925 р.), Є.Г. Агорова (1929 р.) та ін. Для розвитку теорії наукової організації праці в школі велике значення мали праці радянських учених із загальних основ НОП П.М. Керженцева, О.К. Гастєва, П.О. Попова, О.А. Попова, а також перекладені на російську мову видання зарубіжних авторів. Цінні положення з питань наукової організації праці знаходимо в працях П.П. Болонського, А.В. Луначарського, А.С. Макаренка, С.Т. Шатського. Широкий спектр проблем наукової організації праці в школі відображено в монографії М.В. Черпінського.

А. Богданов розвивав свої погляди на питання організації та створив свій напрям, щоправда, він має мало послідовників, але тією чи іншою мірою впливає на розробку проблем НОП. У своїх тезах на I конференції з НОП він писав: “Усезагальнена організаційна наука, прагнучи систематизувати організаційний досвід людства в цілому, ставить організаційні завдання в їх загальній формі, з’ясовує найзагальніші організаційні закономірності, піднімаючись до універсальних законів поєднання будь-яких елементів. Для неї організація речей, організація ідей лежать не в особливих площях, а виступають як структурні комбінації взагалі”.

Робота з НОП тісно пов’язана з іменем А. Гастєва. Одне з основних його положень – робота “на вузькому базисі”, тобто постановка навіть дуже скромних та невеликих завдань, але базова їх розробка. Інша характерна риса А. Гастєва – ґрунтування на вивченні окремого робітника. Звідси – особлива увага до проблем психології праці й розгляд на другому плані організації принципів.

Принцип “на вузькому базисі” є ризикованим. Його можна дешифрувати як лозунг “не розпилятися”, “краще небагато, але небагато, ніж багато і будь-як”, але він призводить до відсутності загально плану, перспектив, широкої постановки питання. Це означало би: не потрібно боротьби з неписьменністю, не потрібно шкіл першого ступеня, краще кілька навчальних закладів, але університетів.

Велика заслуга в розробці та популяризації засад НОП серед педагогів належить Н.К. Крупській. У своїх статтях вона незмінно підкреслювала, що все життя школи має бути пройнято принципами наукової організа-

ції праці: “Треба вчити дітей розуміти, як слід організувати життя і працю, і здійснювати зрозуміле”. Вона підготувала ряд рекомендацій щодо впровадження основ НОП у практику роботи вчителя. Вона вважала, що кожен учитель, кожен вихователь повинен засвоїти принципи НОП, вміти застосовувати їх у своєму житті та праці. Вчителі мали навчити своїх учнів ставити мету наступної роботи, вибирати для неї найдоцільніші засоби та знаряддя, зважувати свої зусилля й поєднувати їх у певні моменти, колективно та індивідуально працювати, вибирати найраціональніші способи виконання роботи, розподіляти працю в часі, правильно витратити час, обліковувати працю, робити із цього обліку правильні висновки. Трудова школа, як зазначала Н.К. Крупська, ставить собі за мету навчити учнів правильно підходити до виконання будь-якої праці у своїй роботі: “Наукова організація праці (НОП) цілком законно привертає тепер до себе таку велику увагу. Треба вчитися працювати, працювати якомога продуктивніше, без марнування сил. Треба навчатися працювати, ставити ясні, правильно вибрані цілі, зважуючи й обмірковуючи засоби їх виконання, не відхиляючись у бік, а систематично йдучи крок за кроком”. Потрібен, насамперед, план будь-якої роботи. За її визначенням, “вміти працювати – значить ставити собі якісні цілі, усвідомити, на ряд яких окремих і послідовних цілей кожна поставлена мета розпадається, вміти вибирати найдоцільніші засоби..., які давали б можливість найкраще з найменшими втратами сил і часу досягати поставленої мети. Вміти працювати – значить вміти вираховувати і свої, і сили інших, і всі умови роботи, вміти підбивати підсумки”.

Шкільний колектив повинен працювати в умовах стабільності його складу, функцій і завдань, що ним вирішуються. Це не виключає динаміки в розвитку колективу. Важливо, щоб зміна змісту та складу завдань була зумовлена об’єктивно необхідними потребами й відбувалася на науковій основі.

Цілеспрямована творчість полягає в досягненні двох взаємозалежних цілей: забезпечення творчого підходу при проектуванні та впровадженні передових прийомів праці, максимальне використання творчого потенціалу управлінських працівників у їхній повсякденній діяльності.

Кожен з розглянутих принципів має самостійне значення. Разом з тим вони доповнюють один одного, розкриваючи різні засоби загального підходу до організації наукової праці.

Наукова організація праці в школі передбачає на основі наукових принципів упорядкування адміністративно управлінської, педагогічної навчальної, навчально-допоміжної, обслуговуючої праці, діяльності педагогічної ради та методичних об’єднань учителів, учнівського самоврядування, громадських організацій. Це означає, що впровадження і здійснення НОП у школі має бути комплексним, тобто охоплювати всі види діяльності шкільного колективу, оскільки окремі заходи не дають бажаного ефекту.

Загальне поняття НОП у школі повинно охоплювати всі види праці, що виконуються шкільним колективом, його окремими функціональними групами й членами.

НОП у школі – це науково обґрунтована організація праці педагогів і учнів, адміністративно-управлінського, навчально-допоміжного та обслуговуючого персоналу, що має на меті сприяти забезпеченню високої якості навчання та виховання; всебічному та гармонійному розвитку учнів при раціональному використанні навчального й робочого часу, матеріальних, фінансових і трудових ресурсів; підтриманню високої працездатності; найкращому збереженню й зміцненню здоров'я всіх членів шкільного колективу.

НОП у школі ґрунтується на даних загальної педагогіки, школознавства, шкільної гігієни, дитячої, педагогічної психології, естетики, архітектури, педіатрії, дитячої демографії, економіки, народної освіти, загальної теорії організації й управління.

В основі наукової організації наукової праці лежать такі принципи:

1. Принцип систематичного використання наукових даних і принцип наукового дослідництва впливають із суті наукової організації праці, що, як було з'ясовано, ґрунтується на використанні “готових” наукових даних і проведенні спеціальних досліджень.

2. Принцип доцільності відображає об'єктивну закономірність процесу праці, яка полягає в тому, що вихідним її моментом є визначення мети. Для її реалізації протягом усього часу праці необхідна цілеспрямована воля, що виражається в увазі. Правильне, чітке та ясне усвідомлення головної мети школи її працівниками й часткових цілей своєї праці, завдань є запорукою забезпечення успішної діяльності школи в цілому та кожного члена шкільного колективу зокрема.

3. Принцип програмізації вказує на те, що для досягнення поставленої мети потрібна розробка певної програми діяльності.

4. Принцип комплексності передбачає, що наукова організація наукової праці розвивається не за одним напрямом, а за їх сукупністю; стосується не одного учня, а всього класного колективу. Проблема організації наукової праці повинна вирішуватися всебічно з урахуванням усіх аспектів їх діяльності.

5. Принцип системності передбачає взаємне узгодження всіх напрямів розгляду об'єкта, а також усунення суперечностей між ними. У результаті такого підходу створюється система організації праці, у рамках якої всі її складові взаємоузгоджені та діють в інтересах ефективного функціонування всієї системи.

6. Регламентація – це встановлення й дотримання певних правил, положень, інструкцій, нормативів тощо. При цьому виділяється коло питань, що підлягають жорсткій регламентації, і питання, для яких потрібні лише рекомендації.

7. Спеціалізація полягає в закріпленні за кожним підрозділом певних функцій, робіт і операцій з покладанням на них повної відповідальності за кінцеві результати їх діяльності в процесі управління. При цьому слід мати на увазі, що існують межі спеціалізації, які не можна переступати, щоб не стримувати творче зростання працівників, не впливати негативно на змістовність їхньої праці.

Висновки. Реалізація головної мети, основних заходів та принципів НОП у шкільному колективі ґрунтується на проведенні відповідних досліджень.

Найбільш прийнятними й доступними із загальних методів досліджень у галузі НОП є: опитування (інтерв'ю й анкетування), спостереження, хронометрування, експеримент, соціометрія.

Література

1. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии / Е.С. Кузьмин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – С. 89–90.
2. Пашкова. С. Научная организация труда на промышленном производстве / С. Пашкова // Советское государство и право. – 1967. – № 5. – С. 13.
3. Полозов В.Р. Социально-экономические проблемы управления рабочей силой / В.Р. Полозов // Человек и общество. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – Вып. 2. – С. 6.
4. Раченко И.П. Научная организация педагогического труда / И.П. Раченко. – М. : Педагогика, 1972. – С. 107.
5. Терещенко В.И. Организация и управление. Опыт США / В.И. Терещенко. – М. : Экономика, 1965. – С. 30–31.

БЕЗЛЮДНА В.В.

РОЛЬ АМЕРИКАНСЬКОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В РОЗРОБЦІ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМ

Світовий досвід показує, що в більшості країн світу, а особливо в Сполучених Штатах Америки, існує суворий відбір контингенту на професію соціального фахівця освітньої сфери. У працях багатьох сучасних американських педагогів відзначено, що за останній час значно підвищилися вимоги до тих, хто вступає до коледжів соціально-педагогічної сфери й на відповідні департаменти університетів.

Мета статті полягає у визначенні ролі американського соціального працівника в освітніх закладах США.

Американська держава та суспільство покладають великі надії на освітні заклади та сім'ю. Для них освіта – не просто процес навчання та виховання, а підготовка дітей до майбутнього. Освітні заклади реалізують прагнення не лише дітей, які відповідають зовнішнім очікуванням держави, а й дітей з розумовими відхиленнями, дітей групи ризику, дітей естетичних меншин тощо. Обов'язки покладаються на школу та батьків, для того щоб зробити освітній процес таким, щоб кожна дитина, яка йде до школи, могла показати свій потенціал для зростання.

Школи мають бути зацікавлені в кожній дитині, навіть тій, чий здібності не чітко виражені й не відповідають вимогам освітньої установи. Діти приходять до школи або додому з повідомленнями від суспільства, а іноді від школи безпосередньо. Можливо, вони відчувають, що через певні

особливості, такі як розумова нездатність, етнічна належність або економічний статус, у них не може бути таких самих прагнень, як у інших, і що ці об'єктивні умови перешкоджатимуть тому, щоб вони реалізували свої прагнення. Саме тому в кожній американській школі працюють шкільні соціальні працівники з центральним доступом до учителів, дітей і сімей, які в шкільному співтоваристві можуть спростувати ці повідомлення.

Тому, досліджуючи соціально-педагогічну роботу із сім'єю в США, ми вважаємо за необхідне розглянути терміни, які використовуються в цій країні для позначення поняття “соціальний працівник”.

На думку Е.Н. Коновалової, у США найбільш поширеним є термін “соціальний працівник”, а термін “соціальний педагог” практично не вживається, що зумовлено особливостями англійської мови, тоді як слова й поняття “педагог”, “педагогіка” найчастіше співвідносяться зі шкільними вчителями та класними керівниками. Проте це не виключає педагогічної спрямованості соціальної роботи [2].

Дослідження вченої показало, що *система діяльності соціальних працівників у США включає чотири елементи*: систему “провідників змін”, систему клієнтури, систему цільових установок, систему практичних дій.

Система “провідників змін” – це соціальні працівники, які виконують функції безпосередніх помічників своїх клієнтів у забезпеченні змін у їх свідомості, поведінці, відносинах із середовищем.

Система клієнтури – люди, які звернулися до соціального працівника по допомогу й оформили з ним контракт або усну угоду.

Система цільових установок людей, поведінку яких повинен змінити “провідник змін” не лише на їх прохання, а й на прохання родичів або сусідів, або підлеглих.

Система дій означає сукупність тих людей, з якими соціальний працівник має справу в зусиллях для досягнення результату у своїх діях із забезпечення змін [2, с. 86].

Ця класифікація має ряд переваг, оскільки допомагає соціальному працівнику усвідомити, як потрібно працювати з людьми, що звертаються до нього по допомогу та дає можливість перенесення знань і умінь, набутих у роботі з однією системою, на роботу з іншими системами тощо.

Дослідниця Т.В. Анохіна пропонує термін “school counseling and guidance”, який широко вживається в освітніх системах різних країн, зокрема і США, але у вітчизняній педагогічній літературі частіше використовується термін “guidance” [1, с. 72]. Порівнявши обидва терміни, Т.В. Анохіна доходить висновку, що термін “guidance” має ширше значення: “...допомога в будь-яких скрутних ситуаціях вибору, ухвалення рішення або адаптації до нових умов”, а також “процес надання допомоги особі в самопізнанні й пізнанні нею навколишнього світу з метою застосування для успішного навчання, вибору професії та розвитку своїх здібностей” [1, с. 72–3]. Для позначення цього поняття в США використовують термін “classroom environment”, що безпосередньо пов'язаний зі створенням сприятливої атмосфери в класі.

У системі освіти в США практично в кожній школі працює соціальний працівник. Як підкреслює Л.Я. Оліференко, цей напрям соціально-педагогічної допомоги почали розглядати як “окрему спеціальність у соціальній роботі, яка зосереджує свою увагу на успішному пристосуванні до школи, на координації дій сім’ї та общини й впливі на них для досягнення мети” [4, с. 149]. У зв’язку із цим сформовані такі ролі підтримки дітей:

- “school-counsellor” – шкільний радник;
- “school-psychologist” – шкільний психолог;
- “school social worker” – шкільний соціальний працівник.

Крім освітніх установ, соціальні працівники, особливо радники / консультанти (counselor) працюють у літніх американських таборах:

- “all-round / general counselor” – консультант із загальних питань;
- “arts and crafts counselor” – консультант з ручної роботи (ремесел);
- “land sports counselor” – консультант з наземного спорту;
- “outdoor skills counselor” – консультант із заходів на відкритому повітрі тощо [6].

Діяльність соціальних працівників у системі соціально-педагогічної роботи з дітьми трактується таким чином:

- “mediator” – медіатор, фахівець з розв’язання шкільних конфліктів, посередник у переговорах щодо розв’язання конфлікту;
- “tutor” – тьютор, куратор (індивідуальний, груповий, класний), психолог;
- “adviser” – радник;
- “counselor” – радник, консультант;
- “career-counselor” – консультант з вибору професійного шляху;
- “remedial teacher” – учитель компенсуючого навчання;
- “child protection coordinator” – координатор із захисту прав дитини тощо [1, с. 74].

В Америці також існує соціальна політика, яка акцентує увагу на здобутті професійної кваліфікації соціальних працівників у школі. Відповідно до національного законодавства, держави встановлюють посади для “висококваліфікованих” шкільних соціальних працівників, однією з яких є наставництво (mentorships), яке вноситься до сертифіката висококваліфікованих шкільних професіоналів [3, с. 116–131]

У сучасній американській школі штатні соціальні працівники в ході соціально-педагогічної діяльності виконують найрізноманітніші функції. Насамперед, у процесі індивідуальної роботи з учнями вони намагаються здійснювати профілактику безпричинних пропусків навчальних занять, середовищної дезадаптації підлітків, їхньої підвищеної агресивності, передчасної вагітності учениць.

Наукові джерела свідчать про багатогранну роль шкільного соціального працівника в Сполучених Штатах Америки: існує оцінка й консультація в межах шкільної команди; робота з дітьми та батьками індивідуально й у групах; розвиток програми та шкільної політики.

У 1989 р. групу дев'ятнадцяти національно визнаних експертів соціально-педагогічної роботи попросили оголосити список завдань, які шкільні соціальні працівники початкового рівня виконують у їх щоденній професійній рутині. *Список складався зі 104 завдань*, що свідчить про складність шкільної роботи у сфері соціальних проблем. Ці завдання охопили п'ять вимірів роботи:

1. Партнерство з батьками й надання послуг дітям та сім'ям.
2. Співпраця з учителями та шкільним штатом.
3. Послуги іншому шкільному персоналу.
4. Соціальне забезпечення.
5. Адміністративні та професійні завдання.

Подальше дослідження цих ролей, завдань і навичок здійснюється в чотирьох сферах соціально-педагогічної роботи:

1. Консультація з усіма учасниками шкільної системи й взаємодії, які роблять консультацію можливою.
2. Багатогранне соціальне обслуговування та реалізація соціальних програм.
3. Пряма робота з дітьми й батьками із застосуванням індивідуального та групового сімейних методів.
4. Допомога з розвитком програм у школах [7, с. 1–14].

Національна асоціація соціальних працівників (NASW) визначає 42 стандарти шкільної соціальної роботи, але ми розглянемо лише ті, які стосуються нашої тематики. Згідно з ними, шкільні соціальні працівники:

1. Запевняють, що студенти та їх сім'ї забезпечені послугами в межах мультикультурного розуміння й компетентністю, яка збільшує підтримку сімей у вивченні студентського досвіду.
2. Повинні впливати на успішність учнів та їхніх сімей.
3. Повинні консультивати дітей і батьків у різних життєвих ситуаціях.
4. Як лідери та члени міждисциплінарних команд і коаліцій, шкільні соціальні працівники повинні працювати спільно, щоб мобілізувати ресурси місцевих агентств освіти та співтовариств, щоб задовольнити потреби студентів і сімей.
5. Шкільні соціальні працівники повинні розробляти програми навчання з батьками, учителями, іншим місцевим персоналом агентства освіти й штату агентств.

6. Адміністративна структура місцевого агентства освіти повинна окреслити вільні шляхи підтримки й відповідальності для шкільної програми соціально-педагогічної роботи.

7. Батьківська причетність до освіти дітей широко визнана.

Особливу увагу шкільні соціальні працівники приділяють проблемі насильства серед учнівської молоді в американських школах, тому великого значення набувають питання пошуку ефективних підходів до організації безпечного навчального процесу. Головним завданням протидії насильству в школах США є вдосконалення та розробка інноваційних технологій і ефективних освітньо-профілактичних програм. Певний досвід профілакти-

чної діяльності щодо окресленої проблеми існує. Її розв'язанням займаються такі освітні та громадські організації:

- Національний центр шкільної безпеки (*National School Safety Center – NSSC*), створений за директивою Президента у 1984 р. Мета цієї неприбуткової організації – безпечні школи та якісне навчання для всіх дітей;

- Національний центр дослідження та профілактики насильства (*Center for the Study and Prevention of Violence – Blueprints for Violence Prevention – CSPV*);

- Партнерство для залучення родини в освітній процес (*Partnership for Family Involvement in Education – PFIE*);

- Партнерство проти насильства (*Partnership Against Violence Network*) – це “віртуальна бібліотека”, яка містить інформацію про насильство й молодь, що належить до групи ризику.

Серед найбільш ефективних та міжнародно визнаних програм запобігання третирування є освітньо-профілактична програма запобігання третирування в школах Д. Олвеуса (*Olweus Bullying Prevention Program, OBPP*) [9].

Наукові експерти Центру з вивчення та превенції насильства Колорадського університету США визнали цю програму однією з найефективніших. Вона включає комплекс інформативно-консультативних, діагностичних, організаційних дій, до яких залучені всі учасники навчального процесу в школі. Реалізація програми OBPP здійснюється на загальношкільному, груповому та індивідуальному рівні [9].

Слід підкреслити, що з 2003 р. Департаментом здоров'я і соціальних послуг США (*U.S. Department of Health and Human Services*) розпочато національну стратегію розробки й реалізації шкільних програм, які запобігають розвитку правопорушень у загальноосвітніх школах. Такі програми засновані на принципах соціальної справедливості та відновного правосуддя, для практичного застосування яких вже створено нормативно-правову базу в тринадцяти штатах країни.

Певний інтерес для нас становить шкільна програма підліткового віку. Вона сфокусована на батьківському вихованні й інтегрує універсальний підхід, вибірковий підхід і підхід за показниками в широкій профілактичній роботі в середніх і старших класах середньої школи.

Освітньо-профілактичну спрямованість на учнів середніх класів має *Проект “Зірка”* – універсальна антинаркотична програма. Вона містить велику шкільну програму, програму для батьків, залучає засоби масової інформації й органи самоврядування, передбачає зміни в політиці охорони здоров'я.

Курс для середніх класів школи, що входить до цієї програми, складається із занять у класах, які проводяться протягом двох років спеціально підготовленими соціальними працівниками.

Висновки. Отже, роль соціального працівника в США є надзвичайно багатогранною, адже він виконує функції медіатора, радника, координатора, консультанта тощо. Однак до найбільш поширених ролей належать: шкільного психолога, радника й соціального працівника. Саме вони про-

водять консультації в межах шкільної команди, працюють з дітьми та батьками, розробляють і реалізують шкільні програми, які запобігають третируванню в школах, добровільні програми посередництва, профілактичні та сімейні програми, які допомагають як дітям, так і дорослим пережити кризові сімейні ситуації.

Література

1. Анохина Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. Анохина // Новые ценности образования. Забота-поддержка-консультирование. – М. : Инноватор, 1996. – Вып. 6. – С. 71–90.
2. Коновалова Е.Н. Содержание и особенности социально-педагогической работы с семьей в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.Н. Коновалова. – Казань, 2002. – 186 с.
3. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
4. Шмидт В.Р. Институциональные тупики и выходы психосоциальной помощи в России / В.Р. Шмидт // Социс. – 2003. – № 3.
5. Constable R. Moving into specialization in school social work / R. Constable, M. Alvarez // School Social Work Journal. – 2006. – № 30 (3). – P. 116–131.
6. The emergent role of the school social worker in Indiana / [R. Constable, D. Kuzmickaite, W. Harrison, L. Volkmann] // School Social Work Journal. – 1999. – № 24 (1). – P. 1–14.
7. Jayaratne S. Social Work Professional Standards : An Exploratory Study / S. Jayaratne, T. Croxton, D. Mattison // Social Work. – 1997. – March. – Vol. 42. – № 2. – P. 185–203.
8. Limber Susan P. Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in American Schools: Lessons Learned from the Field / S.P. Limber / [edited by Dorothy L. Espelage and Susan M. Swearer] // Bullying in American Schools: A Social- Ecological Perspective on Prevention and Intervention Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – P. 351–363.
9. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem [Електронний ресурс] / D. Olweus. – 2001. – Режим доступу: <http://www.oecdobserver.org>.

ГУРОВА Т.Ю.

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЦІЛЕСПРЯМОВАНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС

Серед ціннісних пріоритетів сучасної освіти проблема виховання толерантності підростаючого покоління посідає особливе місце не тільки в Україні, а й у цілому світі. Українське суспільство сьогодні переживає складний період саморозвитку, який характеризується повільним і суперечливим становленням гуманістичних та демократичних цінностей у суспільстві.

Виховання толерантності стає вкрай важливим, оскільки толерантність – це необхідна умова для створення атмосфери доброзичливості й взаєморозуміння між людьми на шляху до побудови демократичного суспільства.

З позицій педагогіки толерантність розглядають у поєднанні з вихованням доброзичливого ставлення до інших народів, а також у контексті культури міжнаціонального спілкування в полікультурному середовищі (О. Грива, В. Кукушин, В. Присакар). Принципи виховання толерантності досліджують Е. Антипова, Р. Безпальча, І. Бех, С. Герасимов, О. Захаренко, Е. Койкова, О. Матієнко, К. Нідерсон, Ю. Тодорцева та ін.

Мета статті – розкрити принципи та основні підходи до виховання толерантності, визначити функції й мету виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору.

Виховання толерантності молодших школярів як педагогічний процес потребує обов'язкового визначення мети виховання, діагностики сформованості якостей толерантної особистості, вивчення принципів, підходів, методів і засобів виховання толерантності, визначення педагогічних умов, урахування вікових особливостей під час організації необхідних педагогічних умов, подолання практичних труднощів, пов'язаних із формуванням певних установок, а також оформлення змісту методики виховання толерантності. Для уточнення категорії “виховання толерантності” вважаємо важливими погляди зарубіжних педагогів Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці на проблему виховання дружби й любові в багатонаціональному середовищі. У їхніх працях можна знайти заклики до виховання в дітей поваги до різних людей, до виховання всіх дітей як єдиної родини без розподілу за національним принципом, а також заклики до припинення всіх війн і необхідності підготовки дитини до життя в багатонаціональному суспільстві.

Отже, ми розуміємо категорію “виховання толерантності” як процес цілеспрямованого й систематизованого педагогічного впливу на розвиток толерантних якостей особистості. У навчально-виховному процесі толерантність також виступає як основа педагогічного спілкування між учителем та учнями. Сутність такого спілкування спрямована на створення оптимальних педагогічних умов, за яких в учнів відбувається формування культури власної гідності, самовираження їхньої особистості, виключення фактору страху дати неправильну відповідь або бути відмінним від більшості у власних поглядах.

До основних методологічних підходів у вихованні толерантності молодших школярів слід віднести такі: особистісно орієнтований, комунікативно-діалогічний, діяльнісний, культурологічний, гуманістичний та аксіологічний. Особистісно орієнтований підхід можна назвати базовим для виховання всебічно розвиненої, цілісної особистості, здатної виявляти повагу до прав і свобод інших людей. Комунікативно-діалогічний підхід передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога й учня молодших класів. За такої взаємодії відбувається процес накопичення моделі толерантної поведінки. Культурологічний підхід забезпечує вирішення комплексу важливих завдань: оволодіння молодшими школярами культурою власного на-

роду як однією з умов інтеграції в інші культури; формування в дитини уявлень про різноманіття культур у світі; виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; створення умов для інтеграції учнів у культури інших народів; формування вмінь і навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур; виховання молодших школярів у дусі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування. Діяльнісний підхід розглядає толерантність як постійну активну діяльність, лише через активне включення молодшого школяра в діяльність у взаємодію з іншими людьми формується толерантна поведінка і власне толерантність як якість особистості. Гуманістичний підхід орієнтує педагогічний процес на розвиток особистості молодшого школяра, його можливостей, визнання людини найвищою цінністю, що також стає базовим для виховання толерантності. Аксиологічний підхід у руслі виховання толерантності в молодшого школяра спрямовує зміст цього процесу на оволодіння учнями національними й загальнолюдськими цінностями, однією з яких є толерантність.

Визначення змісту та мети виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного середовища потребує попереднього аналізу функцій толерантності. У В. Петрицького ми знаходимо характеристику мирозабезпечувальної, регулятивної та психологічної функцій толерантності. Так, мирозабезпечувальна функція визначає багатомірність середовища й різних поглядів; забезпечує гармонійне мирне співіснування носіїв інших релігійних, національних або культурних відмінностей. Регулятивна функція, на думку дослідника, дає змогу стримувати ворожість у поєднанні з позитивною реакцією, представляє конструктивний вихід із конфліктних ситуацій, орієнтує відносини на дотримання рівних прав, поваги та свободи. Психологічна функція стає основою для нормалізації психологічної атмосфери в групі, суспільстві, формує та розвиває етнічну, національну самосвідомість, підтримує й розвиває самооцінку особистості. Учений також виокремлює комунікативну та орієнтаційно-евристичну функції, які, на його думку, існують у межах індивідуальної моралі, оскільки толерантність дає змогу зрозуміти того, з ким спілкуєшся, а також оптимізує процес спілкування. У межах суспільної моралі дослідник виділяє гносеологічну, прогностичну та превентивну функції [6].

У дослідника Е. Койкової, крім вищевказаних функцій толерантності, можна знайти характеристику таких функцій, як: виховна, креативна, феліцитологічна [5]. Так, виховна функція забезпечує передачу досвіду позитивної соціальної взаємодії і досвіду людства в цілому; є зразком організації життєдіяльності в соціумі; забезпечує успішну соціалізацію; розвиває етичне розуміння, співпереживання, вміння лояльно оцінювати вчинки інших; розвиває готовність до спілкування, співпраці й розуміння; дає можливість встановити конструктивне спілкування з представниками різних груп, іншого світогляду; забезпечує збереження та перебільшення культурного досвіду групи, етносу, суспільства [2]. Креативна функція забезпечує можливість творчого перетворення навколишньої дійсності; створює умови для безпечного вияву дивергентності, творчої активності. Феліцитологі-

чна функція дає змогу відчути щастя від спілкування з іншими представниками й усвідомлення своєї індивідуальності, від визнання особистості групою і світом у цілому [5].

Виділяють також гуманітарну, ідентифікаційну функції толерантності й функцію соціальної адаптації. Соціально-адаптивна функція толерантності значуща, оскільки реалізується в процесі рефлексії особистості, а гуманітарна засновується на формуванні ціннісних орієнтацій та інтересів людини “з метою розвитку духовно багатой особистості, що вміє протистояти авторитаризму і нелюдяності” [8].

Таким чином, основні функції толерантності в молодшому шкільному віці ми виділяємо, виходячи зі специфіки самої толерантності, а також психолого-педагогічних домінант виховання толерантності в учнів молодших класів. Так, серед функцій, які толерантність може виконувати в життєдіяльності молодшого школяра, виділяємо функції стійкості, спонукальну, адаптаційну, оцінно-прогностичну та інтегруючу. **Функція стійкості** полягає у формуванні в учнів молодших класів адекватного ставлення до дійсності, конкретних життєвих ситуацій, власної поведінки й оточення. **Спонукальна функція** толерантності забезпечує початок поступового усвідомлення молодшим школярем власної позиції, власного “Я”, що передуює формуванню самоідентифікації й автономії його особистості. Ця функція визначає мотивацію поведінки молодшого школяра, сприяє розвитку його критичного мислення, розширює кругозір. **Адаптаційна функція** сприяє становленню позитивного ставлення до конструктивної співпраці з виробленням спільного вирішення проблем. **Оцінно-прогностична функція** дає змогу молодшому школяреві поступово розширювати контакти спілкування, сприяє вмінню встановлювати контакти на основі відкритого діалогу. Учні поступово починають розуміти, що сумісна діяльність не завжди ґрунтується на основі однакових уявлень, інтересів і мотивів. **Інтегруюча функція** спрямована на подолання внутрішніх зіткнень із зовнішніми, що присутні в мікрогрупах і загрожують збереженню групи. Зазначена функція забезпечує стабільність у мікрогрупах, класі, школі та стимулює розвиток міжособистісних стосунків між учнями.

На думку Б. Гершунського, основну роль у вихованні толерантності відіграє освіта, яку традиційно сприймають як процес і результат засвоєння людиною досвіду поколінь у вигляді системи накопичених знань, практичних умінь і навичок [3]. Сучасна освіта покликана сприяти збереженню традицій, відкриттю нових культур, віросповідань, знайомству з різноманітними звичаїв, норм поведінки, формуванню здібностей до сприйняття різних культур і дбайливого ставлення до них. Міцний зв'язок між культурою різних народів та освітою формує безмежний освітній полікультурний простір, у якому виховується сучасна дитина. Ми підтримуємо думку вчених І. Абакумової та П. Єрмакова в тому, що саме в межах полікультурного освітнього простору відбувається повноцінне виховання толерантності не тільки як важливої соціальної цінності, а і як особистісно важливої якості [1]. Толерантність і полікультурний освітній простір мають міцний вза-

ємозв'язок, оскільки виховання толерантності відбувається більш успішно саме в полікультурному освітньому просторі, водночас ефективність навчально-виховного процесу в межах полікультурного освітнього простору залежить від прояву толерантності у взаємодії тих, хто навчається.

На думку дослідниці О. Гриви, виховання толерантності ґрунтується на поважному ставленні до представників інших національностей і релігій; на знайомстві дітей, молоді, населення з традиціями, культурою історією свого народу; на відповідній педагогічній культурі вихователів; на можливості національної та релігійної освіти для кожного народу; на створенні й функціонуванні національно-культурних, релігійних та інших організацій; підтримці державою національно-культурних ініціатив, а також на відсутності тиску з боку міжнародних, національних та релігійних організацій [4].

Отже, метою виховання толерантності молодшого школяра в умовах полікультурного освітнього простору стає розвиток толерантних якостей особистості молодшого школяра. Досягти її можна лише в ході вирішення таких завдань, як: запобігання проявам інтолерантності в класі; налагодження атмосфери діалогу та співпраці під час спілкування; створення позитивних установок на співіснування різного; формування прагнення зрозуміти іншого; розвиток здатності критично ставитися до власної діяльності й поведінки; формування вмінь конструктивно виходити з конфліктних ситуацій; розвиток здібностей до співпереживання та співчуття, а також довіри й гідності.

У визначенні змісту виховання толерантності доцільною також вважаємо новозеландську модель Б. Рієрдона, де автор відображає форми поведінки в толерантному та інтолерантному класах. Так, у поведінці учнів толерантного класу простежуються такі прояви поведінки: вміння уважно слухати та чути один одного; прагнення розібратися й розпитати. У такому класі також відчувається атмосфера доброзичливості, ввічливого спілкування, підтримки, поваги та емпатії. В інтолерантному класі для поведінки учнів характерними стають такі прояви поведінки: невміння слухати, небажання пізнавати один одного, обвинувачення, насмішки, осудження та критика будь-яких думок, накази, погрози, попередження [7]. Актуальними сьогодні й надзвичайно важливими завданнями початкової освіти у сфері педагогіки толерантності Б. Рієрдон вважає: навчання життя в різноманітному світі; навчання конструктивно розв'язувати конфлікти; виховання відповідальності за свої вчинки [7, с. 17]. Слід зазначити, що толерантність забезпечує успішну соціалізацію та стає умовою розвитку самоусвідомлення, національної свідомості, власної ідентичності й гідності особистості.

У полікультурному освітньому просторі школа, шкільний клас відіграють важливу роль у вихованні толерантності, оскільки стають мікросередовищем соціальних відносин, які дитина проектує на свої подальші відносини з оточенням у дорослому житті. У таких мікросередовищах закладаються основи толерантних взаємин, саме тому в кожному класі має бути створена сприятлива атмосфера для закладення установок толерантної поведінки. Відомо, що толерантність має міцний зв'язок із такими базовими

вольовими властивостями людини, як: витримка, самовладання, саморегуляція, – які можна формувати в процесі виховання. Витримку й самовладання психологи вважають зовнішнім проявом толерантності як першої реакції індивіда на незнайоме його ціннісній системі. Всі вищезазначені якості не існують в особистості окремо, а формуються протягом життя. У шкільному віці розвиток волі відбувається під впливом навчальної діяльності, яка є обов'язковою й потребує чималих зусиль контролювати власну поведінку.

До основних компонентів виховання толерантності в учнів молодших класів в умовах освітнього полікультурного середовища можна віднести набуття знань про толерантність, знань про існування відмінностей у культурах і способах мислення представників інших етнічних, національних або культурних приналежностей; створення установок на доброзичливе ставлення до іншої особистості, а також на зацікавленість у набутті певного досвіду від спілкування з представниками іншої культури; розвиток умінь культурного спілкування й навичок розв'язання конфліктів. Так, знання про існування толерантності, набуті дітьми молодшого шкільного віку, допомагають переконувати їх у доцільності певних рішень і вчинків щодо іншої особистості, а також усвідомлювати та управляти власними емоціями. Слід зазначити, що процес виховання толерантності не обмежується лише наповненням дітей молодшого шкільного віку знаннями про толерантність, стимулом до прояву їхньої толерантної поведінки стають набуті здібності та вміння вести діалог, уважно з розумінням вислуховувати позицію іншого, намагатися усвідомлювати й приймати позицію іншого такою, якою вона є, впевнено висловлювати власні погляди, спілкуватися культурно, тобто зберігати позитивне доброзичливе ставлення під час спілкування.

Висновки. Метою виховання толерантності молодшого школяра в умовах полікультурного освітнього простору стає розвиток толерантних якостей особистості молодшого школяра. Виходячи зі специфіки самої толерантності, а також психолого-педагогічних домінант виховання толерантності в учнів молодших класів, виокремлено основні функції, які толерантність може виконувати в життєдіяльності молодшого школяра. Серед них визначено такі: стійкості, спонукальну, адаптаційну, оцінно-прогностичну та інтегруючу.

Література

1. Абакумова І. О становлении толерантности личности в поликультурном образовании / І. Абакумова, П. Ермаков, В. Гуров // Вопросы психологии. – 2003. – № 3.
2. Валитова Р. Толерантность: Порок или Добродетель?: (о терпимости) / Р. Валитова // Вестник МГУ. Серия 7 : Философия. – 1996. – № 1. – С. 33–37.
3. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования: (филос. аспект) / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3–12.
4. Грива О.Л. Оценка эффективности формирования толерантности у детей и молодежи в поликультурном пространстве / О.Л. Грива // Социальная педагогика. – 2005. – № 3. – С. 8–25.

5. Койкова Е. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Е. Койкова. – Л., 2009. – 18 с.

6. Петрицкий В.А. Толерантность – универсальный этический принцип / В.А. Петрицкий // Известия СП лесотехнической академии. – СПб., 1993. – С. 139–151.

7. Риэрдон Б. Толерантность – дорога к миру / Б. Риэрдон. – М., 2001. – 87 с.

8. Толерантность и согласие / [под ред. В.А. Тишкова, Г.У. Солдатовой]. – М., 1996.

ДЮЖИКОВА Т.М.

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ З ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ

У сучасних документах про освіту (Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, Концепції загальної середньої освіти (12-річної школи)) визначено вимоги, які висуває суспільство до особистості: бути самостійною, брати відповідальність на себе, мати свідому громадянську позицію, бути толерантними до життєвих принципів інших людей, розвивати функціональну грамотність [2; 3].

Саме в старшій школі ці вимоги повинні реалізуватися в процесі освіти старшокласників. Йдеться, насамперед, про те, що проблема самовизначення (професійного, соціального, громадянського, сімейного тощо) випускника школи стає центром його життєвої ситуації, оскільки його позиція принципово відрізняється від позиції “того, кого ведуть” (дорослі, вчителі, батьки) і наближається до позиції суб’єкта власної життєдіяльності.

У психології й педагогіці дослідження проблем самовизначення велися в різних напрямках:

– у зв’язку з аналізом життєвого самовизначення (Б.Г. Ананьєв, І.С. Кон, С.Л. Рубінштейн);

– у контексті вивчення вікових закономірностей формування особистості (Л.І. Божович, П.А. Шавир);

– у плані формування професійного становлення (Є.А. Климов, Т.В. Кудрявцева, А.І. Сухарева, Є.М. Павлютенков).

Мета статті – конкретизувати основні напрями роботи з учнями різних ступенів навчання.

На основі аналізу науково-методичної літератури [1; 4; 5 та ін.] нами визначено основні напрями роботи щодо соціально-професійного самовизначення учнів молодших класів:

1. Розвиток свідомого ставлення до навчальної діяльності та своєї поведінки в певних мікросоціумах: у класах; у групі ровесників; серед дорослих (у транспорті, у театрі, у магазині, у кав’ярні, у гостях та ін.), у сім’ї.

2. Подальше формування статевої стереотипізації, тобто підтримка авторитету й поваги до своєї статі.

3. Розвиток творчого ставлення до власної діяльності.

4. Формування потреби в демократичному спілкуванні з однолітками й старшими, у подоланні дитячого страху перед дорослими й сліпої покори: формування почуття власної гідності шляхом залучення до різних видів позакласної діяльності.

5. Формування інтересу до знань і потреби в навчанні, поглибленні знань з додаткових джерел.

6. Індивідуалізація шкільного навчання (відпрацювання власного стилю навчання кожним учнем під керівництвом учителя та під наглядом батьків).

7. Розвиток бажання досягти максимальних успіхів у навчанні методами заохочення та залучення до відповідних форм позакласної роботи, а також уміння адекватно оцінювати свої успіхи й поразки.

Основні напрями соціального розвитку підлітків:

1. Подолання суперечностей між дитинством і юністю.

2. Допомога учням у подоланні кризи особистісної ідентичності через поглиблення й розширення самооцінок, ідентифікацію з групою ровесників за статтю, автономізацію від дорослих.

3. Оволодіння знаннями в межах навчальних програм з усіх предметів, випробування сил у різних сферах діяльності.

4. Усвідомлення й реалізація романтичних ідеалів, властивих цьому віку, зокрема таких, як вірність, дружба, відвага, честь, відповідальність, надійність, довіра тощо.

5. Розвиток значущих для особистості інтелектуальних, моральних, фізичних та естетичних інтересів і вподобань.

6. Визначення профілю та виду подальшої освіти, роботи.

Основні напрями соціального розвитку старшокласників:

1. Подолання суперечностей між підлітковим віком і дорослим.

2. Гармонізація образу “Я” (“За що я себе поважаю, ціную? За що докоряю? У чому звинувачую? Які прийоми для самоствердження й самореалізації я для себе обираю? Чи не шкодять вони відносинам з родиною, іншими людьми? Як запобігти непорозумінням з боку батьків, друзів тощо”).

3. Розвиток рефлексії (моральна децентралізація в поведінці, визначеність намагань “бути як усі” або “бути не як усі”).

4. Оволодіння навчальною програмою загальноосвітньої середньої школи з усіх предметів на якомога вищому рівні.

5. Визначення особистих ціннісних орієнтацій у значущих сферах життєдіяльності.

6. Вибір подальшого життєвого шляху.

7. Розвиток особистісних якостей, що дають змогу ефективно спілкуватися, співпрацювати з іншими людьми свого віку та старшими.

8. Саморегуляція через самореалізацію у змістовному плані та в плані зовнішнього іміджу.

9. Адаптація до соціальних ролей, які виконують дорослі (громадянин, працівник, сім'янин). Оволодіння необхідними для цього знаннями, набуття певних умінь і навичок.

10. Формування високого рівня ментальності (глибокої поваги до себе та інших як представників своєї держави, народу, нації).

На нашу думку, доцільно проаналізувати **особливості допрофільної підготовки учнів основної школи та профільного навчання старшокласників.**

Допрофільна підготовка – це система роботи освітнього закладу, яка забезпечує учням основної школи відповідальний і свідомий попередній вибір майбутньої профільної діяльності.

Допрофільна підготовка – це система педагогічної, психологічної, профорієнтаційної та організаційної підтримки учнів основної школи, яка впливає на їх самовизначення після закінчення ними основної школи. До допрофільної підготовки належать інформування дев'ятикласників про можливий вибір профілю навчання у старшій школі та орієнтування їх на подальше здобуття професійної освіти.

На етапі допрофільної підготовки найдоцільнішим є виявлення схильностей і вподобань учнів, а також більш глибоке ознайомлення їх з особливостями профілів навчання в загальноосвітньому закладі.

Значення профільного навчання старшокласників, покликаного створювати сприятливі умови для розвитку індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів для формування в них орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності важко переоцінити. Воно має на меті забезпечити соціальний захист випускникам школи, створити умови для формування конкурентоспроможної особистості.

Основними напрямками роботи щодо профільного навчання є:

1. Постійний контроль за рівнем розвитку пізнавальних інтересів та їх мотивацією.

2. Залучення учнів до роботи в різних факультативах, гуртках та аналіз результатів роботи. Індивідуальні бесіди щодо учнівських досягнень, їх потенційних можливостей у певних галузях знань і видах діяльності.

3. Формування профільної спрямованості учнів на уроках за результатами інтелектуального розвитку, з урахуванням якості виконання практичних завдань, завдань творчого характеру. Пропаганда, оприлюднення творчих здобутків учнів у класі, перед батьками, на виставках.

4. Проведення для учнів предметних олімпіад, конкурсів, вікторин, інтелектуальних ігор з метою активізації пізнавальної та профільної діяльності учнів і визначення її результативності. За результатами цих форм діяльності проводяться співбесіди з учнями та їхніми батьками щодо вибору профілю навчання в старших класах.

Особливості навчання в профільних класах (групах)

На основі виведеної особисто для кожного учня формули профілів навчання, які пропонує школа, він може обрати той, що є найближчим до його формули.

У першому семестрі 10-го класу відбувається адаптація учнів до обраного виду діяльності (навчання у профільному класі).

Процес адаптації відслідковується спеціальними методиками, а на відповідних засіданнях фахівців виробляються форми й методи колективної роботи з учнями у профільному середовищі. Вивчаються індивідуальні шляхи входження кожного учня до обраного профілю навчання. У другому півріччі окремі учні можуть змінити профіль навчання.

У процесі подальшого навчання продовжується теоретична підготовка учнів, семінарські та практичні заняття, ознайомлення з окремими видами виробництва, робота зі спеціальною літературою, підготовка й захист пробних курсових робіт.

В 11-х класах вивчаються відповідні спецкурси, проводяться спецпрактикуми та виробнича практика, виконуються й захищаються курсові роботи, складаються підсумкові іспити. Рівень профільного самовизначення визначається такими параметрами:

1. Наявність загальної підготовленості (теоретичної та практичної) до самостійного свідомого профільного самовизначення.
2. Рівень знань, умінь і навичок, набутих у профільному класі.
3. Перші спроби реалізувати свої знання і вміння в обраній сфері через певні заходи, їх результативність.

В 11-му класі основна увага приділяється подальшому саморозвитку особистості старшокласника, поглибленню профільних знань, відпрацюванню концепції “Я” (форми відкриття себе в певній сфері діяльності), наданню школярам цілеспрямованої індивідуальної педагогічної підтримки при остаточному самовизначенні за профілем, спираючись при цьому на рівень сформованості профільного самовизначення.

Упродовж 11-го класу періодично відслідковується рівень зрілості учня щодо обраного профілю за такими складниками:

- 1) інтерес до обраної діяльності та потреба в ній;
- 2) упевненість у високій соціальній та особистісній зрілості;
- 3) усвідомлення відповідності обраного профілю своїм потенційним можливостям;
- 4) прагнення до безперервного поглиблення знань і вмінь за цим профілем;
- 5) наявність здібностей для реалізації себе в обраній сфері діяльності;
- 6) прагнення й здатність узгоджувати свої власні знання та вміння із загальноприйнятими вимогами до діяльності в обраній сфері;
- 7) повне задоволення своєю діяльністю та рівнем знань в обраній сфері й позитивна оцінка цього важливими для випускника мікросоціумами (однокласниками, сім'єю, друзями).

Враховуючи, що вивчення стану соціально-професійного самовизначення школярів за виділеними нами компонентами не здійснювалося, ми за допомогою спеціальної анкети провели дослідження й встановили, що рівень профільного самовизначення й зрілості учня щодо обраного профілю в основній школі є недостатнім.

За нашими підрахунками, найбільше на вибір майбутньої професії впливають батьки. Так, 63% учнів вказали, що обрали професію самостійно, без допомоги інших. Це свідчить про слабку ефективність профорієнтаційної роботи. Особливо слід наголосити на тому, що тільки 2% старшокласників відзначили вирішальну роль учителя при обранні професії. Лише 47% учнів знають вимоги до професії, яку вони обирають; 27% старшокласників отримують початкову підготовку щодо обраної професії; 15% не знають, де можна здобути професію; 62% не уявляють перспектив професійного зростання.

При цьому 17% батьків не згодні з профнамірами своїх дітей. Тільки 38% учнів вказали, що в період закінчення школи вони почувають себе впевненими й готові реалізувати свої можливості.

Висновки. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено основні напрями роботи із соціально-професійного самовизначення учнів молодших класів, підлітків, старшокласників. Встановлено, що підготовка школярів до соціально-професійного самовизначення здійснюється неефективно, тому необхідний пошук шляхів підвищення ефективності соціально-профорієнтаційної роботи й поліпшення якості підготовки вчителів до цієї роботи.

Література

1. Зарицька В.В. Формування здатності до самореалізації: Комплексна програма для старшокласника / В.В. Зарицька. – Запоріжжя, 2002.
2. Закон України “Про освіту”. – К. : Генеза, 1996.
3. Законодавство про освіту : збірник законів. – К. : Парламентське видавництво, 2002.
4. Павлютенков Є.М. Модель підготовки компетентного випускника гімназії / Є.М. Павлютенков, В.І. Галич, Т.М. Чабан. – Х. : Основа, 2009.
5. Соціальне та профільне самовизначення учнів: Інноваційні наскрізні програми та методики їх впровадження / [укл. В.В. Зарицька]. – Запоріжжя, 2003.

ЗСНЯ Л.Я.

НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Одним з провідних напрямів професійної педагогічної освіти є наразі підготовка вчителя-дослідника [3; 8]. Соціальні трансформації, розвиток педагогічних систем, оновлення педагогічної практики вимагають від сучасного вчителя участі в інноваційних процесах, прийняття нестандартних рішень, творчості в організації педагогічної діяльності, яка є невід’ємною частиною дослідної роботи. У Концепції педагогічної освіти одним із завдань практичної підготовки вчителя є формування в нього творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності [3, с. 21].

В.С. Лазарєв і Н.Н. Ставринова характеризують взаємодію творчості й дослідної роботи так: творча діяльність переходить у дослідну щоразу, коли педагог, узагальнюючи свій досвід, упроваджуючи досвід своїх колег або нові технології, свідомо використовує такі методи дослідження, які дають можливість отримати об'єктивні дані про результати його творчої роботи [5, с. 51].

Науково-дослідна діяльність студентів у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) України, яка здійснюється поетапно від курсу до курсу з поступовим зростанням обсягу та складності набутих студентами знань, навичок і вмінь у процесі виконання ними наукової роботи, забезпечує вирішення таких завдань, як формування наукового світогляду та оволодіння методами наукового дослідження; розширення наукової ерудиції майбутнього фахівця; розвиток нахилів до пошукової дослідної діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань у сучасній школі; прищеплення студентам умінь та навичок самостійної науково-дослідної діяльності [9, с. 4].

Науково-дослідна робота створює необхідні передумови для виховання й самореалізації особистісних творчих можливостей студентів:

- забезпечує умови для виявлення, розкриття й розвитку здібностей і талантів серед молоді, що навчається;
- сприяє всебічному розвитку особистості, формуванню її об'єктивної самооцінки; оволодінню навичками роботи в творчих колективах, залученню до організаторської діяльності;
- розвиває в молодих людей здібності до самостійно обґрунтованих суджень і висновків;
- дає змогу студентам раціонально використовувати вільний час, відволікає їх від непристойних (недостойних) спокус, від набуття шкідливих звичок та антисуспільних діянь;
- надає молодим людям можливості випробувати свої сили у вирішенні актуальних завдань за різними напрямками науки, економіки, техніки й культури;
- індивідуалізує навчання та інтенсифікує навчальний процес при дотриманні державного стандарту вищої професійної освіти;
- розвиває в майбутніх спеціалістів готовність і здібність до підвищення кваліфікації та перепідготовки, постійної самоосвіти й самовдосконалення;
- забезпечує найбільш ефективний професійний відбір здібної та талановитої молоді для рекомендації до вступу в аспірантуру, для поповнення науково-педагогічних кадрів [11, с. 207–208].

Науково-дослідна робота студентів як важливий компонент професійної підготовки вчителя стає предметом спеціальних наукових досліджень (Г.Ф. Глебова, В.В. Краєвський, В.П. Кузовльов, Н.М. Кушнарєнко, В.С. Лазарєв, К.С. Махмурян, П.І. Образцов, Й.І. Пассов, К.К. Потапенко, А.В. Райцев, С.В. Роман, О.І. Савєнков, І. Сахневич, М.І. Соловей, Є.С. Спіцин, Н.Н. Ставринова, Л.О. Сущенко, З.М. Шалік, В.М. Шейко та ін.). Йдеться про формування методологічної культури вчителя [4].

Метою статті є визначення дослідницьких умінь учителя іноземної мови (далі – ІМ) старшої профільної школи і можливих шляхів їх формування.

Для досягнення поставленої мети проаналізуємо різні погляди, наявні в науковій літературі, стосовно розвитку у вчителя методологічної культури.

Так, за В.С. Лазаревим і Н.Н. Ставриною, педагог як суб'єкт дослідної діяльності повинен бути здатним: 1) виявляти необхідність у проведенні досліджень для одержання нового знання; 2) ставити завдання дослідження; 3) розробляти гіпотези; 4) планувати проведення досліджень; 5) виконувати дослідні дії; 6) аналізувати вихідні дані й оцінювати результати досліджень [5].

Досліджуючи особистість учителя ІМ і його педагогічну майстерність, науковці визначають дослідницькі вміння, якими він повинен володіти.

Перша група вмінь пов'язана з аналізом, а саме:

- 1) уміння аналізувати уроки будь-яких видів;
- 2) уміння аналізувати діяльність колег і свою власну;
- 3) уміння аналізувати діяльність учнів;
- 4) уміння аналізувати підручники й навчальні посібники.

Друга група вмінь пов'язана з методами наукового дослідження:

- 5) уміння працювати з науковою літературою;
- 6) уміння проводити спостереження;
- 7) уміння проводити анкетування та бесіду;
- 8) уміння тестувати з метою вивчення індивідуальних якостей учнів і визначення рівня навченості;
- 9) уміння проводити нескладний експеримент.

Третя група – вміння більш загального характеру, пов'язані з діяльністю вчителя в цілому:

- 10) уміння підготувати наукову доповідь з будь-якої проблеми навчання іноземних мов;
- 11) уміння написати статтю на методичну тему;
- 12) уміння брати участь у дискусії з методичних проблем;
- 13) уміння узагальнювати досвід (свій та інших);
- 14) уміння сприймати нове та втілювати його в життя;
- 15) уміння вести роботу, пов'язану із самоосвітою [6, с. 225–226].

С.В. Роман у дослідній діяльності вчителя розрізняє гностичні та власне дослідницькі вміння. Гностичні, або аналітичні, вміння вчений визначає як вміння вчителя аналізувати, систематизувати, узагальнювати, класифікувати, оцінювати педагогічні явища, які є об'єктом дослідження, виявляти їхні зв'язки та відносини. Власне дослідницькі вміння забезпечують науково-методичну діяльність учителя, яка передбачає:

– вміння працювати з довідковою й науково-методичною літературою, що вимагає оволодіння трьома групами методів опрацювання спеціальної літератури: 1) бібліотечно-бібліографічними; 2) методами логічної обробки тексту шляхом анотування, складання плану, тез, конспекту прочитаного; 3) методами творчої діяльності у зв'язку з прочитаним;

– вміння спостерігати й аналізувати свою педагогічну діяльність і роботу колег за попередньо визначеними та науково обґрунтованими критеріями з метою вивчення й узагальнення досвіду їхньої роботи або надання допомоги вчителю-початківцю;

– вміння вивчати, узагальнювати й поширювати нові методи навчання іноземної мови;

– вміння висувати гіпотезу, організовувати та проводити нескладний експеримент або запроваджувати пілотні проекти;

– вміння представляти досвід своєї роботи в статтях, виступах на науково-практичних конференціях, а також шляхом проведення майстер-класів тощо.

Крім того, одним з найважливіших аспектів дослідної діяльності вчителя С.В. Роман визначає вивчення із застосуванням різних методів дослідження особистості школяра: його потреб, інтересів, мотивів учіння, контексту діяльності, статусу в учнівському колективі; індивідуальних здібностей, а також динаміки успішності [12; 13].

Формування умінь і досвіду реалізації дослідної діяльності вимагає визначення сфер майбутньої дослідної діяльності вчителя, спрямованості цілей, змісту, організації й технологій на підготовку студента як суб'єкта дослідної діяльності, створення умов для моделювання дослідної діяльності педагога в процесі навчання студентів.

В.В. Краєвський наголошує, що звичка одержувати знання в готовому вигляді робить майбутніх педагогів нездатними застосовувати їх у своїй професійній діяльності, самотійно ставити й вирішувати завдання, що вимагають звернення до наукового знання. Методологічна культура, що передбачає володіння умінням рефлексії щодо власної наукової роботи дослідника, не може передаватися як сукупність готових знань і приписів. Володіння методологічною рефлексією розвиває здатність до наукового обґрунтування, критичного осмислення та творчого використання певних концепцій, форм і методів пізнання, управління, конструювання [4].

Розрізняють два види рефлексії як складника культури мислення, що ґрунтується на методологічних знаннях учителя-дослідника: методичну та методологічну. Методична рефлексія спрямована на: 1) самоаналіз як складник безпосередньої діяльності вчителя, що здійснюється одночасно з навчанням; 2) самоаналіз ретроспективного типу, повернений у минуле: а) осмислення та аналіз власної діяльності в термінах проекту; б) аналіз власної діяльності в термінах науки; 3) самоаналіз прогностичного типу, звернений у майбутнє. Методологічна рефлексія передбачає аналіз педагогічного дослідження за такими характеристиками: а) проблема, тема, об'єкт дослідження, його предмет, мета, завдання; б) гіпотези й положення, що захищаються, новизна, значення для науки, значення для практики як у процесі проведення дослідження, так і після отримання його результатів [4, с. 166].

У результаті зіставлення змісту цих видів рефлексії С.В. Роман конкретизує їх функції: методична рефлексія спонукає до поповнення, розширення, поглиблення обсягу наукових знань, потрібних учителю для успіш-

ного проектування й конструювання навчально-виховного процесу, іншими словами, до присвоєння нових наукових знань. Методологічна рефлексія також стимулює поглиблення наукової ерудиції педагога-дослідника для успішного проектування та конструювання науково-дослідного процесу, але кінцевим результатом останнього має бути формування нових наукових знань [13].

Становленню методологічної культури майбутнього вчителя може сприяти організація пізнавальної діяльності студентів, розвиток у них самостійності, залучення до процесу пошуку, формування вмінь користуватися наукою для осмислення та вдосконалення практичної діяльності [4].

Й.І. Пассов розглядає в професійній підготовці вчителя ІМ культ пізнання основою, що породжує пізнавальну активність і студента, і викладача. Культ пізнання розглядається вченим як усвідомлення значущості навчальної, наукової роботи та педагогічної практики для професійного становлення, усвідомлення зв'язку пізнання із життєвими цінностями студента [10, с. 11–12].

Досліджуючи автономію вчителя, К.С. Махмурян пропонує розуміти її як самовизначення, саморозвиток і самоактуалізацію вчителя в професійній діяльності. Нею виділено три рівні автономії вчителя: початковий, підвищений і високий, на досягнення якого впливає розвиток навичок дослідної роботи, самоконтролю та рефлексії [7].

У дисертації Г.Ф. Глебової сформульовані необхідні й достатні умови проектування дослідної діяльності вчителя. До необхідних умов віднесені: 1) визнання суб'єктності учня як проектувальника власного життя, себе як майбутнього професіонала й суб'єктності вчителя як проектувальника своєї професійної діяльності; 2) забезпечення максимальної реалізації освітніх потреб учня і професійних запитів учителя; 3) урахування пізнавальних особливостей учителя в організації освітньої взаємодії і її проектування в дослідницькій діяльності; 4) пошук і реалізація в проектуванні інваріантів проектної діяльності: основних проектних процедур і станів; 5) варіативність змісту проектних процедур і станів з урахуванням особистісних особливостей учителя-дослідника й учня-дослідника; 6) визнання дослідної діяльності засобом максимальної професійної самореалізації вчителя і засобом максимального розвитку творчого інтелектуального потенціалу учня; 7) організація дослідної діяльності у структурі управління інноваційною школою як засобом підвищення ефективності навчання з урахуванням об'єктивно існуючих закономірностей особистісно орієнтованого навчання як відкритої, гнучкої системи, що розвивається.

До достатніх умов Г.Ф. Глебова зараховує: 1) організацію навчання проектної і дослідної діяльності в межах науково-практичних семінарів, дослідних спільнот; 2) забезпечення загальної організації та координації дослідної роботи вчителів і учнів у формі науково-дослідної лабораторії на базі інноваційної школи, основною метою якої є розробка оптимальної моделі особистісно орієнтованого навчання; 3) забезпечення зв'язку науково-дослідної лабораторії з іншими структурними підрозділами інноваційної

школи: кафедрами, тимчасовими творчими групами та іншими об'єднаннями; 4) залучення у різнорівневу дослідну діяльність усіх учителів і учнів через використання "методу проектів" у різних видах предметної діяльності: навчальній, дослідно-експериментальній, теоретичній, творчій; забезпечення реалізації дослідних проектів вчителів і учнів в умовах інноваційної школи з відповідною мотивацією й системою заохочення [1].

Як видно із зазначених умов, дослідна діяльність суб'єктів навчального процесу пронизує всі його ланки в інноваційній школі, сприяє становленню педагога як учителя-дослідника та задоволенню освітніх запитів учнів.

Умови ефективної науково-дослідної роботи студентів виділені також у дисертації А.В. Райцева, до яких віднесені: 1) постановка навчально-наукових цілей перед студентами, стимулювання позитивного ставлення і інтересу до наукової роботи; 2) інтеграція теоретичних знань і практичного оволодіння способами і прийомами наукової роботи; 3) взаємозв'язок змісту й методів організації науково-пошукової роботи в процесі навчальних занять, виробничої (педагогічної) практики і позааудиторної роботи; 4) систематичне та послідовне ускладнення змісту, видів і методів організації дослідної роботи; 5) урахування рівня підготовки та індивідуальних особливостей студентів, диференціація проблемних, евристичних завдань [11, с. 220–221].

З огляду на зміст професійної діяльності вчителя ІМ старшої профільної школи [2] нами визначено його дослідницько-гностичні уміння, а саме:

- уміння досліджувати питання, пов'язані з профільним навчанням ІМ на основі міжпредметної координації;
- уміння здійснювати рефлексію та аналіз учителем своєї педагогічної діяльності в класах різних профілів, висувати гіпотези, моделювати процес навчання, експериментувати, узагальнювати результати;
- уміння аналізувати навчальну діяльність і навчальні досягнення учнів в профільних класах;
- уміння вивчати та аналізувати досвід інших учителів з питань профільного навчання ІМ;
- уміння аналізувати різні профільно спрямовані навчальні матеріали для старшої профільної школи;
- уміння самопізнання й пізнання особистості учня як суб'єктів навчального процесу.

Формування гностично-дослідницьких умінь майбутнього вчителя ІМ старшої профільної школи забезпечується системою спеціальної професійно-методичної підготовки, складовою якої є дослідна робота.

Дослідна робота в період педпрактики може бути організована за такими напрямками:

1. Охарактеризуйте статеві відмінності в латералізації півкуль і запропонуйте шляхи їх урахування в навчанні іноземної мови на старшому ступені.

2. Розкрийте зміст холістичного підходу до навчання іноземної мови на старшому ступені.

3. Назвіть прийоми, які використовуються в холістичному навчанні, заснованому на цілісній роботі головного мозку, на гармонійній взаємодії правої й лівої півкуль, розвитку дивергентного мислення. Запропонуйте можливості використання зазначених прийомів у навчанні іноземної мови. Обґрунтуйте Вашу думку.

4. Проаналізуйте можливості чинного навчально-методичного комплексу з іноземної мови для старшої школи щодо моделювання в ньому процесів, які б сприяли формуванню індивідуального стилю учня.

5. Визначте, як Ви можете розширити можливості чинних підручників з іноземної мови для старшої школи щодо формування індивідуального стилю учнів.

6. Опишіть, як Ви будете працювати за підручником, який побудовано за принципом надмірності і перевищує програмні вимоги.

7. Опишіть, яким Ви бачите підручник нового покоління з іноземної мови. Обґрунтуйте свою ідею.

8. Розкрийте особливості відбору й методичної організації змісту інтегрованого курсу з іноземної мови для допрофільної підготовки учнів.

9. Охарактеризуйте можливості мотивації учнів 9-го класу до вибору курсу допрофільної підготовки з іноземної мови.

10. Запропонуйте форми допрофільної підготовки учнів з орієнтацією: а) на філологічний профіль; б) на нефілологічні профілі.

11. Запропонуйте свій план психолого-педагогічної підтримки учнів 9-го класу: а) у професійному самовизначенні; б) у виборі профілю.

Оволодінню закономірностями наукового пізнання й розвитку методологічної культури майбутнього вчителя сприяє написання курсових і дипломних робіт у формі практико-орієнтованого проекту, продукт якого придатний до використання в професійній діяльності випускника.

Згідно з “Положенням про організацію навчального процесу у ВНЗ України”, курсова робота виконується з метою закріплення, поглиблення й узагальнення знань, одержаних студентами за час навчання, та їх застосування до комплексного вирішення конкретного фахового завдання [14, с. 117]. Дипломною роботою передбачено систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності й застосування їх при вирішенні конкретних наукових, виробничих та інших завдань [14, с. 118].

Тематика студентських курсових і дипломних робіт має відповідати завданням професійної підготовки спеціалістів, враховувати напрями та проблематику сучасних науково-педагогічних досліджень, залучати студентів до роботи над проблемами, що досліджуються окремими викладачами і співробітниками кафедри, враховувати різноманітність інтересів студентів у галузі педагогічної теорії і практики, а також результати роботи в науковому студентському товаристві, розробляти актуальні проблеми виховання та навчання дітей [4, с. 246].

Метою курсової роботи в системі професійно-методичної підготовки вчителя до профільного навчання ІМ у старшій школі є:

– поглиблення знань студентів з проблем допрофільної підготовки учнів основної школи засобами ІМ;

– подальший розвиток умінь самостійного критичного опрацювання наукових джерел, що висвітлюють проблеми педагогічного діагностування учнів з метою виявлення їх професійних інтересів та устремлінь; допрофільної підготовки учнів;

– розвиток умінь аналізувати позитивний вітчизняний і зарубіжний досвід реалізації допрофільної підготовки учнів основної школи засобами ІМ у середніх загальноосвітніх закладах;

– стимулювання студентів до самостійного наукового пошуку в організації допрофільної підготовки учнів.

Метою випускної кваліфікаційної (дипломної) роботи в системі професійно-методичної підготовки вчителя допрофільного навчання ІМ у старшій школі є:

– поглиблення знань студентів з проблем профільного навчання ІМ у старшій школі;

– подальший розвиток умінь самостійного критичного опрацювання наукових джерел, що висвітлюють проблеми профільного навчання ІМ у старшій школі;

– розвиток умінь аналізувати передовий вітчизняний та зарубіжний досвід реалізації профільного навчання учнів старшої школи засобами ІМ у середніх загальноосвітніх закладах;

– стимулювання студентів до самостійного наукового пошуку в організації профільного навчання ІМ учнів старшої школи;

– розвиток умінь організації дослідно-експериментальної роботи, обробки отриманого емпіричного матеріалу, його аналізу, систематизації та інтерпретації.

Висновки. Формування умінь і досвіду реалізації дослідної діяльності вимагає визначення сфер майбутньої дослідної діяльності вчителя, спрямованості цілей, змісту, організації й технологій на підготовку студента як суб'єкта дослідної діяльності, створення умов для моделювання дослідної діяльності педагога в процесі навчання студентів.

Формування гностично-дослідницьких умінь майбутнього вчителя ІМ старшої профільної школи забезпечується системою спеціальної професійно-методичної підготовки, складовою якої є дослідна робота.

Оволодінню закономірностями наукового пізнання й розвитку методологічної культури майбутнього вчителя сприяє написання курсових і дипломних робіт у формі практико-орієнтованого проекту, продукт якого придатний до використання в професійній діяльності випускника.

Література

1. Глебова Г.Ф. Проектирование исследовательской деятельности учителя в системе личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика” / Г.Ф. Глебова. – Смоленск, 2003. – 19 с.

2. Зеня Л.Я. Прогностична модель професійно-методичної діяльності вчителя іноземної мови старшої профільної школи / Л.Я. Зеня // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла

Коцюбинського : зб. наук. праць. Серія : Педагогіка і психологія / [редкол.: М.І. Сметанський (голова) та ін.]. – Вінниця : Планер, 2008. – Вип. 25. – С. 173–181.

3. Концепція педагогічної освіти // Інформ. збірник Міністерства освіти України. – К. : Педагогічна преса, 1999. – № 8. – С. 8–23.

4. Краевский В.В. Общие основы педагогики : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 256 с.

5. Лазарев В.С. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности / В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 51–59.

6. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка / [Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева, В.Б. Царькова]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2001. – 240 с.

7. Махмурян К.С. Теоретико-методологические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания – (иностранные языки)” / К.С. Махмурян. – М., 2009. – 50 с.

8. Николаева С.Ю. Типова програма підготовки вчителя іноземної мови “Методика навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах: для університетів та інститутів, факультетів іноземних мов” / С.Ю. Николаева, Н.К. Скляренко, Н.О. Бражник // Іноземні мови. – 1998. – № 2. – С. 8–35.

9. Організація та методика проведення науково-педагогічних досліджень студентами вищих навчальних закладів : посібник для студентів вищих навчальних закладів / [М.І. Соловей, Є.С. Спіцин, К.К. Потапенко, З.М. Шалік]. – К. : Ленвіт, 2004. – 143 с.

10. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е.И. Пассов // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3–19.

11. Райцев А.В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / А.В. Райцев. – СПб., 2004. – 302 с.

12. Роман С.В. Організація науково-дослідної діяльності студентів 5 курсу під час педагогічної практики в старшій школі / С.В. Роман // Якість вищої мовної освіти: шляхи вдосконалення організації і проведення педагогічної практики майбутніх вчителів та філологів : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції / [за заг. ред. С.В. Роман]. – Горлівка : Вид-во ГДПІМ, 2008. – С. 4–7.

13. Роман С.В. Методична підготовка студентів до реалізації дослідної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі / С.В. Роман // Іноземні мови. – 2007. – № 3. – С. 23–30.

14. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В.М. Шейко, Н.М. Кушнарченко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання-Прес, 2002. – 295 с.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В РАЙОНІ

Відповідно до Законів України “Про освіту” та “Про загальну середню освіту”, початкова освіта є обов’язковою основною складовою безперервної освіти. Держава визнає пріоритетну роль початкової освіти та створює належні умови для її здобуття. У наш час відбуваються динамічні зміни в суспільному та економічному житті країни, які не можуть не позначитися на освіті, у тому числі її початковій ланці як важливому чиннику виховання, навчання й розвитку дитини в новому тисячолітті.

Мета статті – виявити існуючі проблеми в початковій освіті, визначити шляхи їх вирішення на внутрішньошкільному рівні.

Нинішню ситуацію в початковій освіті України можна визначити як стадію формування нової системи цінностей, установок, звичок, яка спрямовується на забезпечення оптимальних умов процесу неперервного виховання й навчання особистості, що пов’язано зі зміною загальної світоглядної позиції та ціннісних орієнтацій, прагненням нашої країни інтегруватися до європейського простору.

У цих умовах доцільним є збереження розгалуженої мережі загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) I ступеня в районі.

Школа в більшості випадків є єдиним освітнім і культурним закладом на селі, відтак, не має конкурентів на ринку освітніх послуг. Тому слід забезпечити функціонування в кожному сільському населеному пункті, де є діти шкільного віку, щонайменше початкової школи. З метою створення умов для подальшого розвитку освіти, Указом Президента України № 941/2001 від 9 жовтня 2001 р. визначено додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні, які спрямовані на поліпшення соціального захисту педагогічних працівників та оновлення навчально-матеріальної бази навчальних закладів, у тому числі в сільській місцевості.

У великих містах, в умовах формування змінного ринкового середовища, навпаки, система управління навчальними закладами має тенденції до підвищення конкурентоспроможності освітніх послуг. Так, батьки майбутніх першокласників при виборі навчального закладу визначають, перш за все, привабливість навчального закладу, оцінюючи його з різних сторін, а саме: якісний стан викладання основних предметів, кваліфікований педагогічний персонал, актуальні додаткові освітні послуги, матеріально-технічну базу, режим перебування дитини в школі, харчування та збереження здоров’я учнів. Саме цим посилюються вимоги до професійної та управлінської діяльності керівників навчальних закладів. В умовах модернізації освіти сучасні керівники мають вирішувати нові проблеми, які вимагають від них умінь аналізувати великий обсяг фактичного матеріалу, прогнозувати розвиток школи, обирати нові інтерактивні програми та найновіші технології навчання, приймати рішення, організовувати їх виконання, оцінювати результати навчальної діяльності учнів початкових класів.

Оцінюючи управлінську діяльність керівників початкової школи, більшість спеціалістів управлінь (відділів) освіти рай(міськ)держадміністрацій (як показало анкетування) вважають, що вона не повністю відповідає сучасним вимогам. На їхню думку, керівник, перш за все, повинен знати теорію управління, педагогіку, психологію, нормативно-правову базу початкової освіти; вони погоджуються, що внутрішньошкільне управління є найбільш дієвим і що керівник загальноосвітнього навчального закладу I ступеня має велике навантаження, висловлюючи думку про те, що не доцільно керівнику поєднувати адміністративну роботу з викладацькою. Розподілу повноважень приділяють багато уваги М.М. Поташник та В.С. Лазарев, які стверджують, що "...керівник повинен дати відповідь собі на питання: чи достатній набір функцій управління, які прийняла на себе адміністрація для забезпечення ефективності управління; чи правильно вони розподілені; чи є розумною та множина функцій, які він взяв на себе; чи не варто подумати про делегування частини своїх функцій тощо" [5]. Ми погоджуємося з думкою авторів, тому що управління початковою школою з позицій суб'єкта управління (керівника) виступає як однобічний процес, який вимагає від керівника величезних психофізичних, інтелектуальних, професійно-особистісних зусиль. Адже всі обов'язки керівника початкової школи є реальними, конкретними, їх зміст впливає з переліку функціонально-посадових інструкцій.

Перехідний етап у реформуванні освіти викликав ще одну суперечність: одночасне навчання в перших класах дітей від 6 років і до 7,5 років. Така ситуація не є сприятливою як для найменших, так і найбільших за віком учнів. Зміст і методика викладання зорієнтовані на пізнавальні можливості й емоційно-вольові особливості 6-річної дитини. Таке комплектування різновікових класів зумовлює втрату розвивального потенціалу дітьми старшого віку. Залишаючи за батьками право вибору школи і початку навчання дітей (6–7 років), органам управління, керівникам шкіл слід пропагувати початок навчання фізично і психічно здорових дітей саме з 6 років [4].

На нашу думку, треба повернутися до обов'язкового вивчення стану шкільної зрілості дітей, що мають здійснювати педагоги з психологами конкретної школи при вступі у сприятливій для малюків формі (бесіда, малюнок, розповідь про себе тощо), а не жорстке тестування з метою розподілу дітей на розумних і ні. Це допоможе з'ясувати індивідуальні особливості їх пізнавальної діяльності та особистісного розвитку. Такі дані є основою передбачення можливих труднощів у навчанні дітей та дозволять педагогам вчасно застосувати різні форми корекції.

Також при загальноосвітніх навчальних закладах доцільно організувати роботу груп з підготовки дітей до шкільного навчання. Проблема наступності з дошкільною освітою є дуже гострою. Відсутність обов'язкової дошкільної підготовки (хоча б дітей з 5 років) призводить до того, що ресурс раннього дитинства належно не використовується, неекономно витрачається час на початкове навчання, особливо в першому класі. І це природно, адже лише 49% дітей у країні відвідують дошкільні заклади.

Спостереження показують, що далеко не завжди досягається навіть організаційна й методична наступність, яка безпосередньо залежить від учителів. У ситуації, що склалася в початковій школі, необхідно створити оптимальні умови для психологічної адаптації до навчання, адже молодший шкільний вік відрізняється від дошкільного найважливішим новоутворенням – навчальною діяльністю.

На сьогодні не повністю враховано не лише наступність між дошкільною та початковою освітою, а й між початковою та основною школою. При переході до основної школи випускники загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня також потребують психологічної адаптації. Саме тому одним з основних завдань керівників ЗНЗ I ступеня має стати налагодження тісних контактів з батьками учнів як активних учасників навчання та виховання, спрямованих на взаємодопомогу вчителям, психологам школи, на корекційну роботу з дітьми та належно організоване дозвілля.

Особливістю діяльності ЗНЗ I ступеня є організація методичної роботи. Методичні об'єднання початкової школи створюються за паралелями 1-х, 2-х, 3-х, 4-х класів, а не за навчальними предметами, як це відбувається в основній та старшій школі. Досвід спілкування з учителями початкових класів показує, що більшість з них не тільки майстерно і творчо викладають предмети, а й виступають “сімейними психологами”, вирішуючи конфліктні ситуації, добре володіють знаннями з вікової психології та педагогіки, є добрими помічниками та порадиниками вихованців. Керівникам ЗНЗ I ступеня, перш за все, необхідно спрямувати методичну роботу з учителями початкових класів на поглиблення знань з педагогіки і психології та їх практичне застосування, оволодіння новими методиками та технологіями викладання, підвищення їх педагогічної майстерності та залучення молодих спеціалістів з метою передачі їм досвіду роботи фахівців, недопущення старіння колективу та збереження існуючих педагогічних кадрів. Зміст методичної роботи має бути пов'язаний зі збагаченням професійного досвіду кожного педагога в колективі, обміном педагогічними знахідками, вивченням кращого педагогічного досвіду вітчизняних та зарубіжних колег.

Система освіти в цілому, а початкової освіти зокрема, опинилася перед викликом щодо утримання та збереження шкільних приміщень, які використовуються не на повну потужність, адже стан матеріально-технічного забезпечення таких навчальних закладів постійно погіршується. Як показали результати анкетування, спеціалісти управлінь (відділів) освіти рай(міськ)держадміністрацій та директори ЗНЗ вважають, що цю ситуацію можна вирішувати, залучаючи громадськість та батьків, які спроможні надати суттєву допомогу. А питання про надання самостійності фінансування ЗНЗ I ступеня, на їх думку, не є доцільним, оскільки керівники ЗНЗ I ступеня ще не готові до фінансової автономії навчальних закладів.

Діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу I ступеня є багатоаспектною і вимагає від нього знань у різних сферах, тому йому необхідно бути готовим до всіх перерахованих та інших поточних питань, вчасно реагувати на них і приймати правильні управлінські рішення.

ня. На допомогу керівникам навчальних закладів I ступеня в країні запроваджується велика кількість методичних заходів, які сприяють самоосвіті. На сьогодні в країні існує велика частка керівників ЗНЗ I ступеня, особливо у сільських регіонах, які не мають управлінської освіти. На нашу думку, найкраще керівник зможе навчитися бути керівником на курсах підвищення кваліфікації своєї категорії слухачів, де шляхом не тільки оволодінням навчальним матеріалом, а й шляхом безпосереднього спілкування з науковцями та колегами він зможе знайти відповіді на різні управлінські питання. Післядипломна освіта сприяє набуттю досвіду практичної роботи, поглибленню професійних знань, умінь за спеціальністю, професією, своєчасно виявляє і враховує професійні труднощі й потреби керівника ЗНЗ I ступеня, причини їх виникнення та вносить відповідні корективи, адже навчальні плани курсів підвищення кваліфікації розроблені за компетентнісним підходом та щорічно коригуються.

Висновки:

1. Незважаючи на те, що початкова освіта пройшла етап реформування в системі загальної середньої освіти першою, загальноосвітні навчальні заклади I ступеня досі відстають за багатьма позиціями від вимог суспільства, темпів зростання економічного, культурного й наукового потенціалу.

2. Характерними рисами майбутньої системи початкової освіти мають стати:

- узгодження природовідповідних тенденцій розвитку дитини з нормативними вимогами освіти в період між дошкільним і шкільним дитинством. Кожна дитина до школи має одержати відповідну підготовку за вимогами Базового компонента дошкільної освіти в дошкільних закладах освіти чи в сім'ї, яка сприяє формуванню передумов навчальної діяльності;

- підсилення пропаганди початку навчання з 6-річного віку та врахування шкільної зрілості. Це вирішить проблему комплектування різновікових класів та витрачання часу на формування навчальної діяльності;

- урахування адаптаційного періоду між початковою та основною школою;

- підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів, забезпечення ними повною мірою навчальних закладів, підвищення престижу професії вчителя та підвищення їх професійної майстерності з урахуванням особливостей організації методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня;

- залучення батьків та громадськості як рівноправних учасників навчально-виховного процесу в початковій школі до вирішення її управлінських проблем;

- обговорення медичних, психологічних, ергономічних умов на управлінському й науковому рівнях для цілеспрямованої роботи щодо створення умов для збереження та зміцнення здоров'я дітей (фізичного, психічного, соціального);

- забезпечення достатнього обсягу фінансування системи початкової освіти;

– організація навчально-виховного процесу початкової школи з урахуванням сучасних наукових досягнень, зростання конкурентоспроможності загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня в освітньому середовищі, у тому числі в сільській місцевості;

– якісне підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня на основі компетентнісного підходу.

Література

1. Методичний дайджест керівника школи / [укл.: І.Л. Комісарова, О.М. Переheyда]. – К., 1996. – 62 с.

2. Проблеми переходу початкової школи на нову структуру і зміст навчання // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Донецьк, 2–3 листопада 2000 р. – Донецьк : ВАТ “УкрНТЕК”, 2000. – 318 с.

3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко – К. : Абріс, 1997. – 415 с.

4. Савченко О.Я. Про стан та перспективи розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 1999. – № 1. – С. 3–5.

5. Управление развитием школы : пособие для руководителей образовательных учреждений / [под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева]. – М. : Новая шк., 1995. – 464 с.

6. Шестирічки в школі / [упоряд. Т. Бишова, О. Кондратюк]. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120 с.

ВИЩА ШКОЛА

БАТІЩЕВА М.Р.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСНОВ ОЗДОРОВЧОГО ФІТНЕСУ У ВИЩИХ ФІЗКУЛЬТУРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Динамічність економічних і соціокультурних процесів, які відбуваються в сучасному суспільстві, кардинальна зміна способів поширення та використання інформації зумовлюють еволюцію освітніх технологій, сприяють активному впровадженню дистанційної освіти як одного з напрямів реформування й стратегічного розвитку освітньої системи України.

Ефективність застосування дистанційних технологій (далі – ДТ) в освітній галузі значною мірою залежить від рівня підготовленості викладачів до реалізації дистанційного навчання (далі – ДН), науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення, а також від готовності студентів навчатися в умовах дистанційної освіти (далі – ДО). Використання дистанційних форм і методів навчання сприяє індивідуалізації процесу професійного становлення, спонукає майбутніх учителів фізичної культури до самостійної роботи, формує їхню інформаційну культуру, мотивує до опанування інноваційних засобів здобуття та застосування інформації.

На сучасному етапі в Україні наукові розробки з проблем дистанційного навчання впроваджуються в Україні переважно при підготовці фахівців технічного профілю, наприклад, у Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут”, Українському центрі дистанційної освіти (структурний підрозділ Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”), Донецькому національному технічному університеті, Хмельницькому національному університеті, Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка та ін.

Проте дистанційні технології можуть ефективно використовуватися й у процесі навчання студентів гуманітарного напрямку. Однак при організації ДН студентів гуманітарних спеціальностей слід враховувати, що для цієї категорії характерні: домінування образного способу засвоєння інформації, потреба працювати з великою кількістю суперечливої інформації в умовах дефіциту часу, невисокий рівень володіння інформаційними технологіями, варіативність цільових настанов у зверненні до мережі Інтернет.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури, дисертаційних робіт свідчить про значну увагу до проблем упровадження дистанційних технологій у навчальний процес ВНЗ. Науково-педагогічні засади дистанційного навчання розробляли вітчизняні науковці В. Кухаренко, В. Олійник, В. Рибалко, Н. Сиротенко, П. Стефаненко та ін. Суттєвий інтерес ста-

новлять праці зарубіжних (Р. Бел, Дж. Блумстук, Д. Кіган, Дж. Коумі) та російських (О. Андреев, М. Моїсєєва, Є. Полат, В. Солдаткін, А. Хуторської та ін.) дослідників.

Окремі аспекти змісту та організації дистанційного навчання розглядали вітчизняні науковці М. Бесєдіна, Є. Блінов, К. Власенко, В. Гура, Н. Дацун, М. Ус.

Водночас, незважаючи на наявність різнопланових і досить масштабних досліджень з ДО, сьогодні практично відсутні наукові роботи, у яких би цілісно й усебічно розкривалася проблема ДН студентів спеціальностей “Фізичне виховання”, “Олімпійський та професійний спорт”, “Здоров’я людини” у вищих фізкультурних навчальних закладах.

Мета статті – теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити психолого-педагогічні аспекти дистанційного навчання майбутніх учителів фізичного виховання основам оздоровчого фітнесу у вищих навчальних закладах.

Сучасна освіта України перебуває в стані модернізації та реформування, що зумовлено імплементацією ключових позицій Болонської декларації в практику вищої освіти, входженням українських ВНЗ до європейського освітнього простору. Ці перетворення проходять у природних умовах формування інформаційного суспільства, у якому все більшого значення набувають гуманізація освіти та інформаційно-комунікаційні технології, ефективні технології використання глобальної мережі Інтернет для вирішення багатьох практичних завдань. Використання в освітній практиці технологій, пов’язаних з Інтернетом, дає змогу реалізувати принцип гуманітаризації неперервної відкритої освіти. Інформаційно-комунікаційні технології мають великі можливості для особистісного розвитку людини, розкриття її потенціалу, тому на сучасному етапі значну роль відіграють дистанційні форми та технології навчання.

Використання технологій дистанційного навчання (далі – ТДН) відкриває нові можливості перед гуманітарною освітою, оскільки: гармонійно поєднуються логічний та образний способи засвоєння інформації, що підвищує ефективність освітнього процесу; активізується та індивідуалізується процес навчання, засвоєння знань і навичок, які усувають шаблонізацію та надлишок зайвої для конкретної особистості інформації; скорочується процес оновлення знань, що полегшує адаптацію людини до світу, який стрімко змінюється; формується всесвітній науковий, культурний та освітній простір, що полегшує процес міжнародного спілкування. Звичайно, є багато аспектів, важливих для організації ДН, проте ми акцентуємо увагу на психолого-педагогічних.

Т. Назарова зауважує, що термін “педагогічна технологія” вперше з’явився в 20-х рр. ХХ ст. [7, с. 36]. У середині 60-х рр. ХХ ст. її широко обговорювали в зарубіжних журналах і на міжнародних конференціях. За визначенням Н. Щуркової, “педагогічна технологія – це сума й система науково обґрунтованих прийомів і методів педагогічного впливу на особистість або на групу осіб, причому вплив здійснюється в процесі різноманіт-

ної діяльності з метою формування в тих, хто навчається, власного світогляду” [11, с. 14]. Отже, педагогічна технологія – це складне педагогічне явище, яке має різноманітні характеристики, тому виникає потреба в їх класифікації.

Дослідники поділяють педагогічні технології на традиційні, інноваційні, відсталі та прогресивні. ДН передбачає використання як традиційних технологій, так і інноваційних. Традиційні технології навчання використовують такі методи:

- пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний): викладач організує сприймання та усвідомлення студентами інформації, а студенти здійснюють сприймання (рецепцію, осмислення й запам’ятовування) її;

- репродуктивний: викладач дає завдання, у процесі виконання якого студенти здобувають уміння застосовувати знання за зразком;

- проблемного виконання: викладач формулює проблему та вирішує її, студенти стежать за ходом творчого пошуку (студенту подається своєрідний еталон творчого мислення);

- частково-пошуковий (евристичний): викладач формулює проблему, поетапне вирішення якої здійснюють студенти під його керівництвом (при цьому відбувається поєднання їх репродуктивної та творчої діяльності);

- дослідницький: викладач ставить перед студентами проблему, і ті вирішують її самостійно, висувачи ідеї, перевіряючи для цього необхідні джерела інформації, прилади, матеріали тощо.

В інноваційному навчанні використовують методи, спрямовані на розвиток здібностей учня на основі освіти й самоосвіти. Інноваційні технології поділяються на неімітаційні та імітаційні. До неімітаційних технологій належать: проблемна лекція, семінар-дискусія, виїзне практичне заняття, програмоване навчання, курсова й дипломна робота, стажування без виконання посадової ролі. В основі імітаційних технологій лежить імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання. До таких технологій прийнято відносити стажування з виконанням посадової ролі, імітаційний тренінг, розігрування ролей, ігрове проектування, дидактичну гру [10].

Особливості ДН вимагають розробки поняття й основних принципів ТДН. Перед тим, як подати наше бачення поняття ТДН, розглянемо дефініції “дистанційна освіта” та “дистанційне навчання”.

Як визначено в Концепції розвитку ДО в Україні [6], це форма навчання, рівноцінна з денною, вечірньою, заочною, екстернатом, що реалізується в основному за ТДН.

Дистанційне навчання – це технологія, за допомогою якої здійснюється ДО. При цьому можливе використання деяких елементів цієї технології для інших форм навчання: використання електронних посібників, дистанційних курсів з деяких дисциплін, віртуальні тренінги тощо. Також відзначимо, що в наведеному визначенні йдеться про реалізацію ДО в основному технологіями дистанційного навчання. Це прояв гнучкості ДО: за необхідності в деяких випадках при дистанційному навчанні допустимі

елементи традиційного навчання, наприклад, для роботи в спеціалізованих лабораторіях або у спортивних залах.

Дистанційна освіта – це симбіоз очного й заочного навчання, яке використовує концепцію проблемного навчання, індивідуального підходу, ділові ігри й інші методи активного навчання. При ДО забезпечується високоєфективне фундаментальне навчання без відриву від виробництва при дуже високій якості й малій вартості [8].

Отже, ДО – це педагогічна система, яка за допомогою ТДН реалізує цілі та завдання неперервної освіти й дає змогу досягти ефективних результатів у соціалізації та певного рівня розвитку особи, яка навчається. Воно використовує як технологічну основу сучасні засоби нових інформаційних технологій і засоби масової комунікації, традиційні (радіо, телебачення, факс) і новітні (аудіо-, теле- й відеоконференції, засоби мультимедіа, гіпермедіа, комп'ютерні телекомунікації) [10, с. 221].

На думку авторів вітчизняного посібника “Освітні технології” за редакцією О. Пехоти, ДН – це “процес взаємодії викладача й учня за допомогою комп'ютерних комунікацій”, це нова організація освітнього процесу, яка базується на принципі самостійної роботи студента (далі – СРС) [9, с. 32].

О. Антипова, В. Бакалов, В. Домрачев, В. Зінченко, Т. Матуліс вважають, що ДН є новим варіантом заочного навчання, в якому забезпечується застосування інформаційних технологій, що ґрунтуються на використанні персональних комп'ютерів, відео- й аудіотехніки, космічної та оптоволоконної техніки [1; 2; 4].

Разом з тим ототожнювати їх некоректно, тому що заочна форма навчання не є технологією, а технології організації СРС при ДН принципово відрізняються від самостійної роботи при заочному навчанні. ТДН за критеріями формування знань, навичок значно перевершують за якісними параметрами заочну форму навчання. Це пов'язано, перш за все, з методами й прийомами ДН. Як свідчать результати дослідження В. Грачова і А. Мінзова, ефективність очної форми навчання становить 40%, заочної – 10%, дистанційної – 30% [3].

ДН – це самостійна форма організації освіти, яка ґрунтується на використанні персональних комп'ютерів, електронних підручників та засобів телекомунікацій. Найважливішими сучасними технологіями ДН є кейс-технологія, TV-технологія, сітьова та змішана технологія. Ефективність організації ДН залежить від його організації, мети й завдань, мотивації тих, хто навчається, їх підготовленості до ДН, технічної та методичної забезпеченості процесу навчання тощо. Метою такого навчання може бути підвищення кваліфікації працівників або просвітницька діяльність учителів фізичної культури.

У процесі навчання студента при дистанційній технології освітнього процесу йому допомагає певна людина, яку називають *тьютором*. З аналізу досвіду зарубіжних університетів бачимо, що в більшості випадків розробник курсу й тьютор – це та сама особа. На різних рівнях організації своєї діяльності викладач повинен адаптуватися до особливостей процесу засвоєння знань і в групі, й індивідуально. О. Матюшкін розрізняє макро- й мікроа-

даптацію, тобто перегляд інформації в цілому або коригування окремих модулів, особливо складних для засвоєння. *Макроадаптацію* зазвичай у ДН виконує проєктувальник навчального курсу, а *мікроадаптацію* – тьютор [5].

Висновки. Узагальнено виділяємо такі психолого-педагогічні особливості ДН майбутніх учителів фізичної культури основам оздоровчого фітнесу:

1. ДН майбутніх учителів фізичної культури основ оздоровчого фітнесу є наслідком потреби суспільства в підготовці сучасних фахівців, здатних до роботи в умовах жорсткої конкуренції інформаційного суспільства, до знаходження та самостійного засвоєння нових знань і вмінь, до навчання протягом усього життя.

2. Виходячи із сучасних умов, ДН майбутніх учителів фізичної культури основам оздоровчого фітнесу в Україні перебуває на стадії становлення, інститут замовників ще певною мірою не сформувався, тому ДН на цьому етапі впроваджують переважно для післядипломної та корпоративної освіти. Для базової освіти майбутніх учителів фізичної культури технології ДН з огляду на їх гнучкість використовують комбіновано з традиційним навчанням.

3. Відкритість та доступність ДН основ оздоровчого фітнесу створює умови для навчання групам осіб з обмеженими можливостями (інваліди, сироти тощо), а також урівнює можливості до навчання осіб, незалежно від їх географічного розташування.

4. ДН майбутніх учителів фізичної культури основ оздоровчого фітнесу повинно використовувати різноманітні технології для організації навчального процесу: дистанційні курси, електронні посібники, мультимедійні презентації, чати, форуми, віртуальні тренінги, комп'ютерні тести, бази даних, пошуково-інформаційні системи, TV-технології тощо.

5. В основі ДН майбутніх учителів фізичної культури основам оздоровчого фітнесу лежить самостійна робота студентів, але управління навчальним процесом здійснює опосередковано автор дистанційного курсу в системі вказівок за допомогою алгоритму курсу, а також управління здійснюється прямо або порадами викладача (тьютора).

6. Одним з основних елементів ДН основ оздоровчого фітнесу є спілкування за допомогою спеціальних технологій студента з викладачем (тьютором) та студентів між собою.

Проведене нами дослідження не вичерпало всього різноманіття питань, пов'язаних з розв'язанням поставлених завдань. Подальшого дослідження потребує диференціація підготовки залежно від рівня стартової готовності студента до ДН.

Література

1. Антипина О.Н. Дистанционное обучение на основе интернет-технологий / О.Н. Антипина // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 4. – С. 50–53.

2. Бакалов В.П. Дистанционное обучение: концепция, содержание, управление : учеб. пособ. для преподавателей вузов, колледжей и фак. телекоммуникаций / В.П. Бакалов, Б.И. Крук, О.Б. Журавлева. – М. : Горячая линия : Телеком, 2008. – 107 с.

3. Грачев В.В. Оценка эффективности дистанционного обучения / В.В. Грачев, А.С. Минзов // Дистанц. образование. – 1999. – № 3. – С. 48–60.
4. Домрачев В. Дистанционное обучение на базе электронной почты // В. Домрачев, А. Багдасарян // Высшее образование в России. – 1995. – № 2. – С. 78–87.
5. Змеев С.В. Технология обучения взрослых / С.В. Змеев // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 42–45.
6. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. – К. : КПІ, 2000. – 12 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://udec.ntu-kpi.kiev.ua/udec.nsf/Documentukr?OpenPage>.
7. Назарова Т.С. Средства обучения (технология создания и использование) / Т.С. Назарова, Е.С. Полат. – М. : УРАО, 1998. – 240 с.
8. Орехов В.Д. Дистанционная технология переподготовки руководителей для работы в рыночных условиях / В.Д. Орехов // Машиностроитель. – 1995. – № 4/5. – С. 44–45.
9. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кік-тенко, О.М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
10. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 437 с.
11. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М. : Пед. о-во России, 1998. – 249 с.

БЕССАРАБ А.О.

ПІДГОТОВКА НАВЧАЛЬНИХ ВИДАНЬ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Україна приєдналася до Болонського процесу, у результаті якого в Європі має бути побудована єдина структура вищої освіти, тому проблема полягає в забезпеченні української системи освіти навчальними виданнями, зокрема для вищої школи.

Підготовка підручника – це не просто написання тексту відповідно до програми, виклад відомостей з певної галузі науки, техніки, мистецтва, що вивчаються, а ретельна й цілеспрямована його підготовка для успішного засвоєння студентами.

На сьогодні існує ґрунтовна науково-теоретична база, присвячена дослідженню теорії підручника. Різні аспекти підготовки навчального видання досліджували В.П. Беспалько, В.Г. Бейлінсон, С.М. Бондаренко, П.Г. Буга, Г.Г. Гранік, А.А. Гречихін, Ю.Г. Древе, В.В. Краєвський, М.І. Купальський, І.Я. Лернер, Н.А. Ошуєва, В.Н. Столетов та ін. Спроби написання праць, які допомагали б авторам навчальної літератури, робили В.Г. Бейлінсон, В.П. Беспалько, П.Г. Буга, Д.Д. Зуєв та ін.

Зараз висувуються підвищені вимоги до навчальних видань, що зумовлює посилену увагу до процедури їх оцінювання у вищих навчальних закладах, які рекомендують їх до використання, надаючи відповідні грифи.

Мета статті – розкрити процедуру підготовки навчальних видань у Класичному приватному університету та механізм отримання відповідного грифа міністерства.

Офіційне визнання відповідності навчальної й навчально-методичної літератури вимогам державних стандартів освіти, навчальних планів і програм, інших нормативних документів, що регламентують зміст освіти, реалізується через процедуру надання Міністерством освіти і науки, молоді та спорту (далі – Міністерство) відповідного грифа (далі – гриф).

Надання грифа – це офіційне визнання відповідності навчальних видань, засобів навчання, навчального обладнання вимогам державних стандартів освіти. Згідно із законодавством, у навчальних закладах України використовуються тільки ті підручники та посібники, які мають відповідний гриф Міністерства. Порядок надання грифів визначається нормативно-правовими та відомчими актами відповідно до вимог часу та з урахуванням зауважень, що виникають у процесі застосування.

Навчальні видання вищої школи залежно від цільового призначення поділяються на навчально-програмні, навчально-теоретичні, навчально-практичні, навчально-методичні, навчально-довідкові, навчально-наочні, навчально-бібліографічні [4].

Навчально-програмне видання – навчальне видання, яке регламентує склад, обсяг, порядок, терміни вивчення навчальних дисциплін для навчального закладу. Основними різновидами навчально-програмних видань є навчальний план, тематичний план, навчальна програма, програма практики.

Навчально-теоретичне видання – навчальне видання, яке містить систематизовані науково-теоретичні відомості, викладені у формі, зручній для вивчення й засвоєння. Основними різновидами навчально-теоретичних видань є підручник і навчальний посібник.

Основні різновиди навчальних посібників: навчальні посібники з частини курсу (які частково висвітлюють курс), лекції (окрема лекція, текст лекцій, курс лекцій, конспект лекцій).

Навчально-практичне видання – навчальне видання, яке містить систематизовані дані науково-практичного й прикладного характеру, викладені у формі, зручній для вивчення та засвоєння. Призначено для закріплення матеріалу, отриманого з навчально-теоретичних видань, і перевірки знань. Основними різновидами навчально-практичних видань є практикуми, хрестоматії.

Навчально-методичне видання – навчальне видання, яке містить систематизовані матеріали з методики самостійного вивчення навчальної дисципліни, тематику й методику різних практичних форм закріплення знань (контрольних, курсових, дипломних робіт), викладених у формі, зручній для вивчення та засвоєння. Основними різновидами навчально-методичних видань є методичні рекомендації до вивчення курсу, методичні рекомендації до виконання контрольних, курсових, дипломних робіт.

Навчально-довідкове видання – навчальне видання, яке містить короткі відомості наукового або прикладного характеру, розташовані в порядку,

зручному для їх швидкого відшукування, і призначені для навчання. Основними різновидами навчально-довідкових видань є навчальний тлумачний словник, навчальний термінологічний словник, навчальний довідник.

Навчально-наочне видання – навчальне видання, яке містить матеріали на допомогу у вивченні або викладанні певної дисципліни, зміст якого виражено вибірково-графічними засобами з пояснювальним текстом або без нього. Основними різновидами навчально-наочних видань є альбоми та атласи.

Навчально-бібліографічне видання – навчальне видання, яке містить упорядковану сукупність бібліографічних записів з певної теми (проблеми, питання), що вивчається в межах певного курсу, групи дисциплін, призначене для організації самостійної роботи студентів з вивчення, засвоєння й закріплення пройденого матеріалу, що дає змогу доповнити та розширити їх знання завдяки вивченню наведених джерел. Основними різновидами навчально-бібліографічних видань є навчально-допоміжні бібліографічні посібники та бібліографічні довідники.

Гриф Міністерства надається таким навчальним виданням: *підручникам, навчальним посібникам, навчально-наочним посібникам, навчально-методичним посібникам, хрестоматіям, словникам, енциклопедіям і довідникам.*

Міністерство встановлює два види грифів:

– “*Затверджено Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України*” – надають за результатами експертизи підручникам, які попередньо були видані як навчальні посібники й отримали схвальні відгуки фахівців;

– “*Рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України*” – надається всім іншим видам навчальної й навчально-методичної літератури.

Рішення про надання грифів “Затверджено” і “Рекомендовано” ухвалює Міністр на підставі висновків відповідних комісій Науково-методичної ради Міністерства.

Текст грифа містить також таку інформацію про призначення навчального видання: вид навчального видання, адресацію використання (тип навчального закладу відповідно до освітнього або освітньо-кваліфікаційного рівня, напрям підготовки або спеціальність). Він зазначається на титульному аркуші під назвою навчального видання. На звороті титульного аркуша вказують вихідні дані документа, на підставі якого прийнято рішення про надання грифа (номер і дата листа Міністерства, а також номер і дата протоколу комісії НМР Міністерства, на підставі якого було прийняте рішення про надання грифа).

Міністерство регулярно публікує інформацію про те, чи отримали рукописи нових навчальних книг для вищої школи грифи “Затверджено” або “Рекомендовано”. На офіційному сайті Міністерства України (<http://www.mon.gov.ua>) подається інформація щодо надання грифів (за місяцями) та список рукописів підручників для ВНЗ, що надійшли на грифування в Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства (за тижнями).

Перед тим, як подати рукопис на отримання грифа, вищі навчальні заклади видають навчальні посібники та підручники з метою апробації. У такому разі виданню надається гриф “Затверджено” або “Рекомендовано” відповідного вишу.

Організація експертизи навчальної літератури в Класичному приватному університеті

Підготовка підручника або навчального посібника є обов’язком кожного провідного викладача (лектора) з конкретної дисципліни і являє собою логічний підсумок його планової творчої діяльності з розробки поточних програмно-методичних та навчально-методичних матеріалів.

Видання підручників і навчальних посібників у Класичному приватному університеті здійснюється відповідно до Положення про редакційно-видавничу діяльність Класичного приватного університету, затвердженого 12.01.2009 р., та Додатку до нього, затвердженого 06.05.2010 р. [6].

Завідувачі кафедр планують підготовку й видання підручників і навчальних посібників з грифом Міністерства таким чином, щоб їхня загальна кількість була не меншою за 20% від кількості штатних одиниць викладачів кафедри на кожні 5 років.

Планування підготовки підручників і навчальних посібників з грифом Міністерства повинно повністю охоплювати дисципліни вибіркової частини змісту освіти і окремі дисципліни нормативної частини змісту освіти (якщо доцільність такого видання доведена).

За порядком отримання погоджувальних грифів навчальні видання Класичного приватного університету поділяються на дві категорії (табл. 1).

- V1. Навчальні посібники та підручники з грифом Міністерства.
- V2. Навчально-методичні матеріали: навчальна програма; програма практики; програма державного іспиту; рекомендації до практичних і лабораторних занять, до самостійної роботи; текст, конспект, курс лекцій; збірник задач, текстів, тестів; словник термінів тощо.

Таблиця 1

Порядок отримання погоджувальних грифів

Категорія	Види видань	Кафедра	НМК	Вчена рада Інституту	Вчена рада Університету
V1	Підручник Навчальний посібник	+	+		+
V2	Навчальна програма Програма державного іспиту Методичні рекомендації Програма практики Текст, конспект, курс лекцій Практикум Збірник задач Збірник тестів Словник термінів	+	+	+	

Категорія видань В1 (підручники, навчальні посібники) поділяється на:

- підручники і навчальні посібники з грифом Міністерства, видані в КПУ, – В1Г;
- підручники і навчальні посібники з грифом КПУ, видані в КПУ, – В1У;
- підручники і навчальні посібники авторів КПУ з грифом Міністерства інших видавництв – В1ГС.

Пропозиції до плану підготовки й видання підручників і навчальних посібників за категоріями В1Г, В1У та В1ГС складаються (переглядаються, уточнюються) кафедрами щорічно на наступний навчальний рік не пізніше травня поточного навчального року.

На підставі пропозицій кафедр інститути не пізніше травня поточного навчального року формують зведений план видання підручників і навчальних посібників, який затверджується вченою радою університету.

Підготовка підручників і навчальних посібників після затвердження плану їх видання має бути відображена в індивідуальних планах викладачів.

На рукопис підручника, навчального посібника, підготовлений викладачами кафедри, оформлюється Картка обліку навчальної (навчальні посібники, підручники) літератури, рекомендованої до видання (тиражування).

До Картки обліку навчальної (навчальні посібники, підручники) літератури, рекомендованої до видання (тиражування), додаються такі матеріали:

- розгорнуте обґрунтування доцільності видання навчальної книги за підписом завідувача кафедри. Для цього можна скористатися опитувальним листом експерта (табл. 2).

Бібліометрична матриця для оцінювання вузівського підручника складається з двох частин: загальної та поаспектної оцінки книги. Кожна з них пронумерована римськими цифрами: загальна оцінка рукопису – I–VIII і поаспектна оцінка книги – IX–XVI. Римські цифри у цьому разі позначають основні групи окремих параметрів рукопису, які потім, по можливості, у кожній з груп відмічені арабськими цифрами. Цифри римські та арабські, умовно ніби відображають значущість параметрів у послідовності, заданій укладачем матриці.

При можливій експертній оцінці ця послідовність може бути зміненою, параметри деталізовані і їх кількість збільшена. У наведеному варіанті бібліометрична матриця нараховує 90 параметрів);

- дві рецензії докторів наук, професорів відповідної галузі, один з яких представляє споріднений вищий навчальний заклад (кафедру) або науково-дослідний інститут, з позитивним висновком щодо якості рукопису та доцільності його публікації;
- висновок-підтримку науково-методичної ради університету.

Опитувальний лист експерта

№	Основні параметри рукопису навчального видання		Оцінка в балах
Загальна оцінка			
I	1.	Відповідність меті (спеціальному призначенню, функції)	
II	2.	Актуальність	
III	3.	Новизна	
IV	4.	Цінність (значення) у цілому, у тому числі	
	5.	Ідеологічна	
	6.	Наукова	
	7.	Практична	
	8.	Дидактична	
	9.	Виховна	
	10.	Технічна	
	11.	Економічна	
	12.	Публіцистична	
	13.	Культурно-історична	
V	14.	Оригінальність (самостійність) у цілому, у тому числі	
	15.	Підхід до розробки теми в цілому, у тому числі	
	16.	Нова інтерпретація відомих наукових і літературних даних	
	17.	Урахування міждисциплінарних і міжпредметних зв'язків	
	18.	Методологія в цілому, у тому числі	
	19.	Нове застосування відомих методів	
	20.	Використання нових методів	
	21.	Використання методів суміжних наук (дисциплін)	
	22.	Фактографія в цілому, у тому числі	
	23.	Введення в обіг нових фактів:	
	24.	літературних	
	25.	архівних	
	26.	експериментальних	
	27.	Оформлення в цілому, у тому числі	
	28.	мовностилістичне (літературне)	
	29.	ілюстративне	
	30.	технічне (поліграфічне)	
VI	31.	Ступінь розробленості теми в цілому, у тому числі	
	32.	повнота (всебічність, цілісність)	
	33.	глибина (конкретність, детальність, фактографічна насиченість)	
	34.	логічна послідовність (від опису до аналізу та синтезу, від констатації до оцінки, узагальнень та висновків)	
	35.	аргументованість (обґрунтованість, доказовість)	
VII	36.	Знання, вміння та навички автора в цілому, у тому числі	
	37.	Використання спеціальних знань, умінь і навичок	
	38.	Використання загальноосвітніх знань, умінь та навичок	
	39.	Проведення, використання й інтерпретація експериментів	
	40.	Професійна робота (за цією спеціальністю)	
	41.	Науково-дослідна робота	
	42.	Літературна робота	
VIII	43.	Наявність параметрів, які особливо відрізняють цю книгу (на думку експерта)	

№	Основні параметри рукопису навчального видання	Оцінка в балах	
Поаспектна оцінка			
IX	44.	Структура рукопису в цілому, у тому числі	
	45.	Жанрова рубрикація (вступ, основна частина, висновки)	
	46.	Формальна рубрикація (розділ, параграф, абзац)	
	47.	Композиція (подільність, послідовність, співвіднесеність логічно виділених компонентів)	
X	48.	Зміст у цілому (оптимальна насиченість і систематизація інформації в тексті), у тому числі	
	49.	Документальна (ступінь і характер використання документальних джерел)	
	50.	Фактографічна (ступінь і характер використання окремих, найбільш суттєвих даних)	
	51.	Ідеографічна (ступінь і характер концептуальної, проблемної інтерпретації використовуваних даних)	
	52.	Прагматична (ступінь і орієнтація на практику, використання дослідних і виробничих даних)	
	53.	Динамічна (ступінь і характер розкриття змісту в його розвитку – від констатації, відбору й систематизації вихідної інформації до її розумової переробки й отримання нових даних, до узагальнення та висновків, що характеризують основні результати, перспективні рішення, глибинні зв'язки й тенденції)	
	54.	Операційна (ступінь і характер використання різних методів і логічних операцій)	
	55.	Аксіологічна, або ціннісна (ступінь і характер використання психологічних, естетичних, критичних та інших даних)	
XI	56.	Форма рукопису в цілому (семіотичне, літературне відтворення змісту або план вираження, жанр), у тому числі	
	57.	Виразність (оптимальна відповідність форми змісту)	
	58.	Мовностилістична відповідність (раціональне відтворення різних мовних засобів – вербальних, цифрових, ілюстративних і типів – описового, розповідного, пояснювального тощо)	
	59.	Використання таблиць	
	60.	Використання ілюстрацій	
	61.	Використання нетекстових форм (зразків, наочних посібників тощо)	
XII	62.	Вступ у цілому, у тому числі	
	63.	Відповідність своєму призначенню	
	64.	Відповідність типовій структурі	
	65.	Предметна (змістова) характеристика основного тексту	
	66.	Теоретична характеристика основного змісту	
	67.	Історіографічна характеристика основного змісту	
	68.	Методична характеристика основного змісту	
	69.	Характеристика структури основного змісту	
XIII	70.	Основна частина в цілому, у тому числі	
	71.	Відповідність своєму призначенню	
	72.	Відповідність типовій структурі	
	73.	Взаємозв'язок з іншими структурними компонентами (вступом, висновками, апаратом)	

№	Основні параметри рукопису навчального видання	Оцінка в балах
XIV	74. Висновки в цілому, у тому числі	
	75. Відповідність своєму призначенню	
	76. Відповідність типовій структурі	
	77. Наявність узагальнень і висновків	
	78. Наявність рекомендацій	
	79. Наявність прогнозів	
XV	80. Дидактичний апарат у цілому, у тому числі	
	81. Різноманітність і характер використання основних форм (запитання, приклади, вправи, тести)	
	82. Функціональна різноманітність використовуваних дидактичних завдань (рецептивні, репродуктивні, продуктивні)	
	83. Різноманітність і характер використання продуктивних завдань (порівняння, конкретизація, самостійне оцінювання, розрахунок, складання реферату тощо)	
XVI	84. Апарат у цілому, у тому числі	
	85. Титульні елементи	
	86. Передмова	
	87. Зміст	
	88. Бібліографічні списки та посилання	
	89. Додатки	
	90. Допоміжні покажчики	

Джерело: [4, с. 92–97].

При виявленні на будь-якому етапі розгляду, редагування і затвердження рукопису (оригінал-макету) підручника або навчального посібника фактів плагіату, компіляції, недбалого електронного перекладу, викривлення фактичного матеріалу, похибок, які суттєво впливають на висновки тощо, надані матеріали знімаються з розгляду, вилучаються з плану і повертаються авторам.

Видання категорії В1Г та В1У після їх виходу у світ і належного забезпечення авторських прав передаються до бібліотеки університету у встановленій кількості примірників та у вигляді електронної копії.

На авторів підручників (навчальних посібників) покладається:

- відстеження проходження розгляду наданих для одержання грифа матеріалів через Інститут інноваційних технологій і змісту освіти і комісію відповідної науково-методичної ради Міністерства України;
- своєчасне реагування на зауваження рецензентів, надання необхідних додаткових матеріалів або роз'яснень;
- контакти з читачами (користувачами), організація читацьких конференцій і презентацій (з використанням Інтернет-ресурсів);
- підготовка клопотання щодо перевидання підручника (навчального посібника).

Організація експертизи навчальної літератури в Міністерстві

Для одержання грифа вищий навчальний заклад, видавництво або інша установа чи організація, яка здійснюватиме видання книги, звертається з листом-клопотанням про проведення експертизи до Міністерства.

У листі-клопотанні зазначають: повну назву, автора (авторів), вид та адресацію навчального видання (кому адресована книга, тип навчального закладу відповідно до освітнього чи освітньо-кваліфікаційного рівня, спеціальність), відповідність навчальній програмі із зазначенням дисципліни, для якої призначене видання, джерела фінансування.

До листа додають:

- попередньо відредагований рукопис, підготовлений державною мовою;
- рецензії на рукопис двох-трьох фахівців;
- відповідь автора (авторів) на зауваження рецензентів;
- висновок фахового редактора (якщо рукопис подає видавництво), у якому дається оцінка якості рукопису, його відповідність навчальній програмі, зазначається актуальність та оригінальність навчальної книги;
- витяг з протоколу рішення вченої ради навчального закладу з рекомендацією рукопису підручника (навчального посібника) до друку, програма дисципліни, копія навчального плану;
- відомості про авторів (прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, учене звання, місце роботи, посада, контактний телефон);
- обґрунтування доцільності видання.

Після реєстрації поданих матеріалів в Інституті інноваційних технологій і змісту освіти їх надсилають у тижневий термін до відповідної комісії Науково-методичної ради Міністерства, яка протягом одного місяця проводить експертизу рукопису (в окремих випадках термін експертизи може бути продовжений керівником відділення НМР, до якого належить комісія) і виносить рішення про доцільність його видання з відповідним грифом.

Після прийняття комісією рішення щодо поданого рукопису голова комісії у тижневий строк повертає до Інституту інноваційних технологій і змісту освіти розглянуті матеріали разом із впискою з протоколу засідання комісії. У разі прийняття комісією негативного рішення подається вмотивований висновок із зазначенням причин відмови в наданні грифа. У таких випадках на вимогу замовника може призначатися додаткова незалежна експертиза. Розгляд її матеріалів повторно здійснює комісія Науково-методичної ради під контролем Бюро відповідного відділення, її рішення є остаточним.

Рішення Науково-методичних комісій є рекомендаційним для надання Міністерством грифа.

Остаточне рішення приймає міністр.

Тобто на будь-якому з етапів подальшого розгляду надання грифа перетворюється на предмет особистого рішення окремих осіб у Міністерстві. Жодних механізмів та ефективних процедур моніторингу дій цих осіб ті з'ясування мотивів їх рішення немає.

Термін дії наданого грифа Міністерства – *5 років з дня прийняття відповідного рішення*. Якщо за цей час навчальна книга не видавалася, то Міністерство обов'язково має підтвердити раніше наданий гриф.

Дія наданого грифа не поширюється на доповнені або перероблені більше ніж на 25 відсотків перевидання навчальної літератури, якщо вони здійснюються навіть у термін дії грифа. У такому разі підготовленому до перевидання рукопису необхідно знову пройти експертизу комісії Науково-методичної ради і підтвердити раніше наданий гриф.

Після завершення терміну дії грифа навчальному виданню необхідно пройти нове затвердження з метою встановлення відповідності вимогам державних стандартів освіти, навчальних планів і програм.

Система надання грифа викликає численні нарікання. Серед основних її недоліків називають таке:

- у роботі Науково-методичних комісій Міністерства відсутня справжня, а не задекларована відповідальність членів предметних комісій за свої рішення. Не визначено конкретно-правове поле відносин між членами комісій і головою комісії та авторами або видавництвами;

- суб'єктивізм комісій – рукопис може бути нескінченно багато разів відхилений Комісією від надання грифа й на кожному новому засіданні комісії йому робитимуть нові зауваження;

- вплив представників Міністерства на роботу предметних комісій;

- конфлікт інтересів – члени комісій можуть бути зацікавленими у “просуванні” одних підручників та “гальмуванні” інших;

- відсутність чітких формалізованих і зрозумілих усім індикаторів експертизи та оцінювання підручників і відсутність процедур їх застосування;

- порушення процедури винесення рішень, процедурне свавілля. Замість 2 місяців процедура може затягтися на 5–6;

- недосконалість і непрозорість експертних процедур;

- брак кваліфікованих експертів;

- невизначеність процедури апеляції;

- корупційні спокуси;

- відсутність персональної та інституційної відповідальності за неякісну експертизу та дотримання процедур [7].

Висновки. Отже, сьогодні висуває підвищені вимоги до навчальних видань, тому вищі навчальні заклади розробляють власні механізми забезпечення їх якості з наданням відповідного грифа. Проте лише час покаже, наскільки затребуваними є підготовлені працівниками ВНЗ навчальні видання.

Література

1. Вимоги МОН до посібників та підручників МОН України : наказ МОН України № 588 від 27.06.2008 р.

2. Гендина Н.И. Нормативно-методическое обеспечение учебного процесса в вузе / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова. – Кемерово, 2000. – 170 с.

3. Гитис Л.Х. Современное университетское издательство / Л.Х. Гитис. – М., 1997–2001.

4. Гречихин А.А. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация : учебно-методическое пособие в помощь авт. и ред. / А.А. Гречихин, Ю.Г. Древец. – М. : Логос : Моск. гос. ун-т печати, 2000. – 255 с.

5. 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.

6. Положення про редакційно-видавничу діяльність КПУ / розробники: Д.І. Левінзон, А.О. Бессараб. – Запоріжжя, 2009. – 22 с.

7. Система навчального книговидання в Україні: можливості змін : матеріал для обговорення теми / підготували: Г. Касьянов, С. Клепко, Т. Варламова. – К., 2007. – 29 с.

ВАРЕЦЬКА О.В.

ПІДГОТОВКА ПРАЦІВНИКІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ДУХОВНО-ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах духової кризи, яка характеризується егоїстичним суперництвом, нестримним знищенням природних ресурсів, душевною порожнечою, відсутністю змісту людського буття, коли гроші витискають реальну працю (А. Буагильбер, Р. Оуен), стає зрозумілим, що людство здатне вижити, лише розвиваючи освітнє суспільство, в якому в процесі виховання забезпечується превалювання духовних потреб особистості над економічною вигодою. Таке виховання має відбуватися як у загальноосвітніх, так і в позашкільних навчальних закладах.

З огляду на це нагальною є необхідність підготовки педагогів, здатних здійснювати духовно-економічне виховання наскрізно у різних напрямках.

Проведений аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що ця проблема перебуває у центрі уваги вчених та педагогів-практиків. Значний внесок у розробку теоретичних засад наукового управління позашкільними навчальними закладами, методологічних, науково-теоретичних засад навчально-виховного процесу в системі позашкільної освіти зробили В. Вербицький, Г. Пустовіт, Т. Сущенко та ін.

Окремим аспектам теорії позашкільного педагогічного процесу присвятили свої праці В. Белова, О. Биковська, М. Грищенко, К. Демкатиї, М. Коваль, В. Онищук, І. Рябченко, О. Савченко, М. Ярмаченко та ін. Зокрема, питання професійно-педагогічної підготовки організатора позакласної та позашкільної виховної роботи й готовності працівників позашкільних установ до педагогічної діяльності досліджували С. Васильченко, Н. Водоп'янова; проблеми формування готовності керівників до програмно-цільового управління розвитком позашкільного навчального закладу розкрито в працях В. Бойчук. Педагогічне проектування процесу професійної підготовки педагогів-організаторів у Міжнародному дитячому центрі "Артек" опрацьовано Л. Івановою, теорію й практику розвитку творчого потенціалу педагога в умовах моніторингу якості додаткової освіти дітей – А. Щецинською.

Щодо економічного виховання, то глибоко досліджено тільки теоретичні засади підготовки вчителів до економічного виховання молодших

школярів (А. Аменд, С. Бадмаєва, Д. Березовська, В. Попов, І. Сасова, Б. Шемякін та ін.). О. Шпак розробив наукові основи безперервної освіти вчителів і перепідготовки педагогічних кадрів. Т. Трачук розкрив дидактичні засади розвитку економічних знань увчителя в системі післядипломної педагогічної освіти. Варто зауважити, що нами було досліджено проблему підготовки вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти до ДЕВ школярів, розроблено й упроваджено пролонговану модель та науково-методичне забезпечення такої підготовки. Питання підготовки працівників позашкільних закладів до духовно-економічного виховання досі науковцями не розглядалося.

Як свідчать результати аналізу передового педагогічного досвіду, поза увагою вчителів-практиків, обізнаних з проблемою, залишається духовно-економічне виховання в позашкільній діяльності. Причинами такого становища педагоги називають відсутність мотивації, нестачу часу, професійних знань, умінь щодо технологій, методик позашкільного навчання та виховання. Крім того, предмет “Початки економіки”, засобами якого здійснюється ДЕВ, є варіативним, викладається не в усіх школах, а фінансові проблеми освіти на місцях та перевищення межі навантаження призводить до відмови від його викладання. Водночас учителі, які не пройшли навчання, узагалі не розуміють сутності ДЕВ та шляхів його здійснення. Саме тому актуальності набуває позашкільна освіта, яка є вагомою позитивною альтернативою організації змістовного наповнення вільного часу, виховання, навчання, різнобічного розвитку школярів, а також їхнього духовно-економічного виховання.

Глобалізаційні процеси, розширення інформаційного простору, складність суспільних відносин в умовах ринку поставили перед людиною вимогу знати й уміти значно більше від того, що передбачено шкільними програмами. Саме тому шкільне навчання – не єдиний шлях формування гармонійно розвиненої особистості. У цьому контексті зростає роль позашкільної освіти, що, у свою чергу, підвищує вимоги як до якості підготовки майбутнього педагога-новачка, так і до подальшого вдосконалення його професійної майстерності протягом усього періоду роботи в позашкільному навчальному закладі. Виконання цього завдання покладається на систему післядипломної педагогічної освіти, яка здійснює підготовку та перепідготовку педагогічних працівників усіх категорій.

Мета статті – розкрити можливості післядипломної педагогічної освіти в здійсненні підготовки педагогічних працівників позашкільних закладів до духовно-економічного виховання школярів.

Позашкільні заклади – сфера дозвілля й суспільного життя дитини. Ці заклади мають свою специфіку, адже діти приходять сюди не за обов’язком, а за власним бажанням, для задоволення своїх пізнавальних, моральних, духовних та інших потреб. У позашкільних закладах не може марно витрачатися час, панувати нудьга. Якщо дітям буде нецікаво, педагог не виправдає їхніх очікувань, вони одразу ж залишать позашкільний заклад.

Характеризуючи діяльність позашкільних закладів, звертаємося до праць доктора педагогічних наук, професора Т. Сущенко, яка багато років

досліджує цю сферу. На її думку, доленосне значення для позашкільних закладів має “психологічний комфорт, естетична привабливість, особлива педагогічна комунікація як головний інструмент позашкільного працівника” [6, с. 43], свобода і можливість вибору занять [4, с. 8], спільна перетворювальна діяльність, досягнення суспільно значущих цілей за межами власного навчання, змістовні бесіди, які переростають у пізнавально-етичні дискусії [3, с. 21]. Саме ці особливості, як переконливо доводить науковець, зумовлюють мету позашкільного педагогічного процесу: “не навчати, а інтелектуально й духовно збагачувати життя дітей засобами позашкільного навчання, захоплювати, заохочувати суспільно корисною творчою діяльністю, всебічно розвивати творчу особистість, не порушуючи законів дозвіллевої сфери, які природно забезпечують будь-який примус, фізичне, психічне або інтелектуальне перевантаження дитини” [6, с. 43]. Ми підтримуємо думку Т. Сущенко про те, що такий підхід сьогодні є найбільш актуальним, бо дає учневі змогу не просто механічно вибрати для себе вид або форму вільного проведення часу, а й усвідомлювати їх значення для подальшої своєї долі та життєдіяльності. Адже для виховання успішних людей XXI ст. відправним має стати постулат про розвиток дитини як творчої особистості, визнання пріоритету розвитку однаково важливих граней дитячої природи, зокрема, таких, як унікальність і неповторність, творча активність, внутрішня свобода, духовність [6, с. 45].

Концепція управління позашкільним педагогічним процесом Т. Сущенко має точки перетину з концепціями гуманістичного, особистісно орієнтованого виховання, духовно-економічного виховання, на які ми спираємося в питанні підготовки педагогів позашкільних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти (СППО).

Провідна ідея нашої концепції полягає в тому, що підготовка педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти до духовно-економічного виховання школярів є багаторівневим процесом, який базується на новому розумінні сутності економічного виховання, необхідності забезпечення єдності економічного й духовного виховання, що сприятиме прогресу суспільства в економічній сфері, розвитку культури людства як успадкування й виробництва матеріальних і духовних цінностей. Базуючись на положеннях концепції Т. Сущенко [5, с. 25], процес підготовки педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти до ДЕВ вихованців ми розглядаємо як керовану співтворчість викладачів і слухачів, спрямовану на оригінальне висвітлення та багатоваріантне поєднання економічного й духовного виховання.

Така підготовка ґрунтується на єдності загального, особливого, індивідуального в післядипломному педагогічному процесі. Економічне виховання в загальному плані слугує цілям всебічного розвитку особистості, її компетенцій; як особливе – має свою специфіку, зумовлену сучасною економічною теорією, як індивідуальне – розкриває залежність підготовки педагога від його мотиваційної, ціннісної сфери, початкового рівня економічних, психолого-педагогічних знань, наявності навчально-методичного забезпечення духовно-економічного виховання. Вимогою часу є вивчення

педагогами особливостей, концептуальних основ, законів функціонування ринкової економіки та її впливу на особистість.

Спрямованість підготовки педагога на духовний розвиток дитини є необхідним базисом успішного економічного виховання й гуманізації суспільства. Тому постановка та вирішення завдання комплексної підготовки педагогів позашкільної освіти в післядипломному процесі до ДЕВ школярів розглядається нами через об'єктивну необхідність формування знань і вмінь духовно розвивати особистість школяра, здатну до свідомого вибору цілей і засобів економічної діяльності, що не суперечать загальнолюдським духовним цінностям, ведуть до їх самоутвердження та збагачення не лише матеріального, а й духовного; всебічно розвивати духовність, співчуття, людяність, чесність, толерантність, милосердя, працелюбність, життєву компетентність, уміння дотримуватися кодексу честі.

Теоретико-методологічною основою здійснення підготовки педагогів до ДЕВ, насамперед, є андрагогічний підхід, адже для зрілого фахівця важливо відчувати власну причетність до будь-яких рішень стосовно його особи, а не покладатися на рішення інших. Така підготовка має бути цілеспрямованою, враховувати необхідність пролонгованого навчання в курсовий і міжкурсний періоди.

Характеристиками моделі підготовки є опора на процедурні та ситуативні знання, навчання через діяльність, нелінійний виклад: висока варіативність навчальних ситуацій, внутрішні освітні стимули, кооперативне та конкретне освітнє середовище, інформаційно-технологічне середовище.

Слід зазначити, що діяльність позашкільних навчальних закладів в Україні організаційно спрямовується на надання позашкільної освіти за одинадцятьма напрямками, такими як: художньо-естетичний, науково-технічний, еколого-натуралістичний, туристсько-краєзнавчий, гуманітарний, фізкультурно-спортивний або спортивний, дослідницько-експериментальний, бібліотечно-бібліографічний, соціально-реабілітаційний, військово-патріотичний, оздоровчий. Напрямок духовно-економічного виховання є інтегрованим і поєднує більшість з вищезазначених напрямів.

Метою процесу підготовки працівників позашкільних закладів до ДЕВ школярів є розвиток їхньої мотиваційної, змістової, операційно-результативної готовності до практичної виховної діяльності, духовного збагачення економічних знань, здійснення міжпредметних зв'язків різних навчальних дисциплін з економікою, організації суспільно корисних справ, економічних конкурсів, олімпіад, виставок, ярмарків, співпраці з батьками тощо.

Завданнями цього процесу, який виконує активну перетворювальну функцію, є: піднесення педагогічної свідомості педагогів на більш високий рівень (за рахунок її збагачення економічним і духовним змістом); забезпечення зв'язку між навчанням і самонавчанням, економічним та духовним розвитком, морально-ціннісним, діяльнісно-творчим самовиявом; розвиток саморозуміння особистісного, духовного потенціалу та професійної компетентності, вміння передбачити власний вплив на свідомість і вчинки

школярів; стимулювання духовно спрямованого економічного мислення, вільної й творчої педагогічної думки; формування готовності та здатності до професійного саморозвитку; тренування організаційних, дидактичних, комунікативних, емпатійних, рефлексивних, прогностичних, перцептивних та експресивних педагогічних здібностей, що забезпечують можливість творчої співпраці, суб'єкт-суб'єктних відносин, опанування нових ролей педагога в навчально-виховному процесі школи, навичок професіонала XXI ст.; створення навчального середовища, вільного від упереджень, стереотипів; сприяння оволодінню навичками активного аналізу складних педагогічних явищ, досвіду, вчинків, мотивації, досягнень та ускладнень у ході моделювання ситуацій духовно-економічного виховання; оволодіння сучасними педагогічними технологіями духовно-економічного виховання школярів.

Отже, на перший план висунуто розвиток здатності педагога відповідально обирати професійні дії, що сприяють формуванню життєвої компетентності школяра в нерозривній єдності засвоєння економічних знань з прийняттям морально-духовних норм, цінностей, ідеалів.

Модель підготовленості педагога у СППО до духовно-економічного виховання (див. рис.) зорієнтована на зміст, способи, основні види та особливості діяльності з духовно-економічного виховання (розвиток економічної компетентності; ціннісної, мотиваційної, вчинкової сфери школяра) та особливості їх прояву в мотиваційному, змістовому, операційно-результативному компонентах готовності педагога до духовно-економічного виховання.

Оновлена модель підготовки, по-перше, включає мотиваційний, змістово-технологічний, рефлексивно-творчий етапи, які відображають розвиток визначених компонентів готовності педагога. По-друге, вона містить як загальні форми навчання (лекції-дискусії, лекції-презентації, проблемні, інтерактивні лекції, "відеопанораму", "калейдоскоп ідей", тренінги, ділові ігри, консультації, конференції, захист творчих робіт), так і специфічні (психорозминки, психотренінги, роботу в дискусійних, предметних мікрогрупах та інші), не передбачає передання готових знань. На мотиваційному етапі продіагностовано рівень розвитку компонентів готовності та розвиток особистісних мотивів підготовки педагогів до ДЕВ. На змістово-технологічному етапі відбувалось знайомство із сутністю економічних понять, законів, з їх духовним змістом через введення в курсовий період інноваційних форм та методів навчання педагогів; стимулювання педагогічної діяльності з ДЕВ у процесі міжкурсової підготовки. Рефлексивно-творчий етап передбачав відстеження, рефлексію, корегування, презентацію педагогами результатів діяльності з духовно-економічного виховання. Слід зазначити, що йдеться не про перевагу інтерактивних методів навчання, а про повну відсутність пасивної репродуктивної позиції слухача. Будь-яка лекція містила різні форми робіт, які потребують активної творчої діяльності педагога. Зрушення в активізації мислення слухачів курсів можливі за умов застосування активних методів навчання.

Етапи	Мотиваційний	Змістово-технологічний	Рефлексивно-творчий
Мета	Пробудження в педагогів потреби у творчому оволодінні технологією ДЕВ школярів, ознайомлення з основами концепції ДЕВ	Оволодіння теорією та методикою економічного виховання на духовних засадах	Формування вміння аналізувати стан розвитку власного досвіду, економічних вчинків дітей на духовній основі
Завдання	Діагностика мотиваційно-ціннісної сфери педагогів; розвиток особистісних мотивів оволодіння технологією ДЕВ школярів	Детальне ознайомлення з концепціями, теоріями, напрямками, формами, методами, прийомками, засобами ДЕВ	Стимулювання творчого ставлення до ДЕВ, духовного самовиявлення в професійній діяльності, самоаналізу педагогічного досвіду ДЕВ
Форми	Тестування в міжкурсовий період, мотиваційні бесіди; презентація робочих зошитів, посібників, перегляд відеозаписів	Двотижневі тематичні курси “Духовно-економічне виховання школярів”; триденний тренінг, семінари; робота над індивідуальними дослідницькими проектами	Творчі групи, майстер-класи, ШПМ в умовах освітнього закладу для філігранного відпрацювання вмінь, навичок ДЕВ; конференції з обміну досвідом, підготовка та захист дослідних творчих робіт, тестування, анкетування
Методи	Діагностичні методи, постановка духовно-економічних проблем; дискусії з теми “Чи сприяє розвитку духовності ринкова економіка?”, самоаналіз готовності до ДЕВ	Активні методи розвитку економічного мислення педагогів, моделювання “ситуацій успіху”, підвищення особистісного статусу педагогів, спонукання до активного прояву економічного мислення і моральних почуттів	Інтерактивні, проектні методи залучення педагогів до творчості, удосконалення навичок духовної взаємодії з дитиною в процесі вирішення економічних ситуацій
Результати	Мотиваційна готовність: розуміння значення духовно-економічного виховання для життєвої компетентності дітей, прагнення до оволодіння технологією ДЕВ	Змістова готовність: глибоке засвоєння теорії економічного виховання, змісту й особливостей навчально-методичного забезпечення, технології ДЕВ; опанування ролей: “дослідник”, “гуманіст”, “партнер”, вміння аналізувати економічні поняття з позиції духовності	Операційно-результативна готовність: вміння відстежувати, корегувати результати ДЕВ, потреба в самозбагаченні власного досвіду, вміння його застосувати; публікації творчих розробок

Рис. Дослідна модель пролонгованої п’ятирічної підготовки педагогів позашкільних закладів у СППО до духовно-економічного виховання школярів

У процесі апробації дослідної моделі система тестування готовності педагогів була інструментом корегування процесу підготовки, її індивідуалізації та диференціації. Підсумковим результатом підготовки стала розробка, апробація педагогом фрагмента заняття, виховного заходу, що сприяло його творчому спрямуванню на вибір шляхів здійснення ДЕВ школярів. Обов'язковим був вибір слухачами науково-методичної проблеми з духовно-економічного виховання, її опрацювання протягом року.

Третій аспект оновлення моделі торкався організаційних форм підготовки. Мотивування педагогів у процесі підготовки було пов'язано з набуттям нової компетенції, підвищенням конкурентоспроможності на ринку праці, отриманням можливості кар'єрного зростання, заохоченням через надання можливості ознайомлення широкого кола фахівців з досвідом роботи педагога, розкріпаченням креативності, вивільненням особистісних, професійних потенціалів, підвищенням життєвої компетентності педагога, результативності його професійної діяльності. Мотивувальними факторами виявилися творча духовна атмосфера, інформативний і розвивальний характер занять.

Оновлена модель підготовки педагогів передбачала покрокову пролонговану підготовку й супровід протягом п'яти років. Серед вищезазначених форм запропоновано триденний 18-годинний тренінг “Духовно-економічне виховання школярів”, відкритий для всіх бажаючих, та навчання в Школах педагогічної майстерності безпосередньо в умовах освітнього закладу.

Вибір методів навчання враховував закономірності й стилі сприйняття інформації, навчання в групі, такі як “активісти”, “спостерігачі”, “теоретики”, “прагматики” та інші (за Д. Хоні та А. Мамфордом [7]), індивідуальні особливості й типи інтелекту, а також групову динаміку (складові, форми прояву, стадії розвитку, групові ролі). Цикл навчання в запропонованій моделі передбачав певні стадії (за К. Левіним): досвід, спостереження та роздуми, формування абстрактних концепцій та узагальнень, перевірка результатів функціонування цих концепцій у нових умовах і ситуаціях [7].

Підготовка професіоналів активізувала творче й критичне мислення, сприяла застосуванню знань на практиці. Важливим її елементом виявилось емоційне забарвлення процесу підготовки іграми, жартами, дискусіями, казками, відзначенням успіхів. Навчання будувалось на поєднанні нових знань з уже відомими, їх застосуванні як у професійній діяльності, так і поза нею, обміні ролями (педагог виконує ролі викладача, педагога й вихованця).

Базою підтримки особистості в процесі навчання слугували провідні психологічні здобутки, у підготовці педагога використовувались прийоми глибокого засвоєння знань (вчитися під класичну музику, дивитися освітні відеокліпи з проблеми, здійснювати самоконтроль результатів, пояснювати вивчене іншим, спостерігати професійні ситуації, спілкуватися з експертами), умінь (застосовувати знання, тренувати навички, шліфувати вміння в умовах змагання, спостереження за іншими, навчання інших), способи посилення впевненості у собі (відповідність завдань рівню підготовки, підт-

римка словом, нагородження за досягнення, надихання за допомогою поезій, цитат, прикладів, забезпечення необхідними ресурсами для досягнення мети, організація взаємопідтримки в групі) (Дж. Порше, Дж. Нідерер) [2].

Розроблена модель підготовки педагогів у післядипломному процесі до духовно-економічного виховання відповідає таким вимогам: мобільність, здатність реагувати на побажання педагогів і потреби суспільства, змінюватись відповідно до запитів ринку праці, враховувати можливості розвитку технологій.

Зміст навчання педагогів підпорядковувався основним видам діяльності з ДЕВ, враховував результати рефлексії педагогами підсумків підготовки. Оновлену модель підготовки педагогів відзначає введення неперервних форм підтримки (консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів, постійно діючих семінарів, творчих груп, Шкіл педагогічної майстерності) на початку навчання, в його процесі, після засвоєння матеріалу.

Модель враховувала необхідність орієнтуватися на професійні проблеми педагога, типові та індивідуальні психологічні бар'єри навчання (стереотипи, упередження, побоювання), його досвід, особисті цілі, можливості самореалізації, потребу в негайному застосуванні результатів навчання.

Самоуправління підготовкою в запропонованій моделі відбувалося в процесі вибору педагогами форм навчання, рівня складності завдань. Процес підготовки було організовано на принципах партнерства педагога і викладача. Згідно з андрагогічною моделлю навчання, діяльність педагога, викладача, характер організації процесу навчання набували нових рис. Провідна роль у визначенні параметрів, цілей підготовки, у пошуку інформації відводилась слухачеві, а викладач лише допомагав йому в цьому. Індивідуалізація навчального процесу спиралась на конкретні цілі особистості, що навчається. Педагогічний процес мав підґрунтям досвід педагога як джерело навчання, а викладач сприяв виявленню й використанню позитивного й негативного досвіду.

Модель пролонгованої п'ятирічної підготовки педагогів позашкільних закладів освіти до у СППО духовно-економічного виховання школярів характеризувалася сприятливими умовами для навчання (на основі праць Г. Драйден, Дж. Вос [1]). Такими необхідними педагогічними умовами стали: спеціальне налаштування всіх учасників післядипломного педагогічного процесу, управління увагою слухачів, використання сучасної наочності, взаємозв'язок аналізу результатів та цілей діяльності, ставлення до помилок як до можливості в навчанні; забезпечення програмно-цільової спрямованості курсової, науково-методичної, тренінгової підготовки й самоосвіти педагогів на розвиток духовних цінностей, потреб, інтересів (мотиваційної готовності), педагогічних, економічних знань (змістової готовності) та необхідних умінь і навичок (операційно-результативної готовності), що входять до структури готовності; створення викладачами в післядипломному педагогічному процесі сприятливого морально-психологічного клімату, атмосфери духовної взаємодії; здійснення курсової підготовки на засадах особистісно-діяльнісного, андрагогічного, акмеологічного, гумані-

стичного підходів; проведення колективної професійної рефлексії індивідуального досвіду практичної виховної діяльності; здійснення поетапної оперативної діагностики й корекції рівня готовності педагогів до духовно-економічного виховання школярів.

До нашої моделі ми ввели рефлексію, яка допомагала педагогу осмислити своє навчальне пізнання, об'єктивно-закономірний характер його методів.

Висновки. У СППО існують можливості для здійснення пролонгованої підготовки педагогів позашкільних закладів освіти до ДЕВ школярів, про що свідчать розроблені концепція та модель такої підготовки.

Перспективи подальшої розробки проблеми є розробка моделі науково-методичного забезпечення підготовки педагогів позашкільних закладів освіти в СППО до духовно-економічного виховання школярів.

Література

1. Драйден Г. Революция в обучении / Г. Драйден, Дж. Вос. – М. : ПАРВИНЭ, 2003. – 672 с.

2. Порше Дж. Стань тренером для всех и во всем / Дж. Порше, Дж. Нидерер. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 96 с.

3. Сущенко Т.И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях / Т.И. Сущенко. – К. : Радянська школа, 1986. – 118 с.

4. Сущенко Т.І. Управління позашкільним педагогічним процесом / Т.І. Сущенко. – Запоріжжя : Новомиколаївська районна друкарня, 1993. – 82 с.

5. Сущенко Т.І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т.І. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 23–27.

6. Сущенко Т.І. Позашкільний педагогічний процес як дозвілєва сфера життєдіяльності дитини / Т.І. Сущенко // Позашкілля. – 2010. – № 2. – С. 42–46.

7. Kolb D.A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs / D.A. Kolb. – N. J. : PrenticeHall, Inc.

КОЗЛОВСЬКИЙ Ю.М.

ФІЛОСОФСЬКІ ПЕРЕДУМОВИ МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Наука як виробництво знання є специфічною формою діяльності, що суттєво відрізняється від діяльності у сфері матеріального виробництва, а також від інших видів духовної діяльності. У науці отримання знань є головною й безпосередньою метою, незалежно від того, в якому вигляді втілюється ця мета: теоретичного опису, схеми технологічного процесу, експериментальних даних, формули тощо [5]. У науковій діяльності особливе значення має філософія, яка виконує функцію методології пізнання та світоглядної інтерпретації отриманих наукових результатів. Будучи ядром загальнонаукових форм пізнання (методологія, світогляд, наукова картина світу), філософія

безпосередньо через них суттєво впливає на зближення наук про природу й суспільство, на розвиток техніки, духовної та матеріальної культури.

Наукова й науково-технічна діяльність у вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою освітньої діяльності та здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної й виробничої діяльності в системі вищої освіти [9]. Ця діяльність забезпечується через органічну єдність змісту освіти та програм наукової діяльності, розвиток різних форм наукової співпраці з установами й організаціями тощо.

Філософія науки виступає світоглядним орієнтиром для дисциплін, що аналізують окремі аспекти науки, оскільки вона досліджує природу та структуру наукового знання, а також методи й норми отримання об'єктивно істинного знання про світ. Традиційно "філософія була покликана надсилати педагогіці своєрідний методологічний імпульс, задавати спрямованість та способи педагогічного пошуку. Філософія, так би мовити, давала тільки "старт" педагогічному дослідженню. Це приводило до того, що її вплив на педагогічну науку був досить формальним і зводився до мінімуму. Філософія повинна не тільки давати "старт" педагогічному дослідженню, а й пройти разом із педагогікою всю "дистанцію". При такому підході філософія освіти та виховання реалізує свої функції на всіх етапах педагогічного процесу" [1, с. 39].

Наукова діяльність вищого навчального закладу розглядається нині як складна велика система, що, своєю чергою, складається з багатьох підсистем.

Тому моделювання такої системи передбачає ґрунтовну **теоретико-методологічну основу**, яка послідовно забезпечує *методологію* (методологічні основи, загальнонаукові підходи, філософські передумови), *теоретичні основи* (закономірності та їх наслідки, концептуальні основи, принципи) і *практичну реалізацію* (модель та її впровадження в практику) моделювання системи наукової діяльності вищого навчального закладу.

Педагогічні дослідження щодо наукової діяльності вищого навчального закладу стосуються переважно науково-дослідної діяльності студентів (П. Гаркуненко, Н. Пузирьова, В. Степашко, Н. Уйсімбаєва, Н. Федорова, С. Щербина), історичних аспектів науково-дослідної роботи вищих навчальних закладів (О. Мартиненко, О. Микитюк), організаційних питань наукової діяльності (К. Кольченко), загальних проблем наукової діяльності вищого навчального закладу та створення наукових комплексів (Є. Володарська, А. Гавріков, В. Кожин, Г. Осадча, В. Русановський, Г. Усанов, М. Уткін) та ін. Методологічні й теоретичні аспекти моделювання досліджували такі вчені, як: Д. Бартоломео, С. Беднарик, А. Гроблер, Б. Джойс, Г. Джумарі, Н. Ладижець, В. Мельник, І. Новік, О. Сичивиця, А. Уйюмов, Г. Хакен та ін. Розглядалися й деякі педагогічні аспекти моделювання діяльності ВНЗ (В. Вікторов, М. Лазарев, О. Мещанінов, В. Пікельна, В. Прісняков, В. Степашко, М. Якубовські та ін.). Водночас теоретико-методологічне обґрунтування моделі наукової діяльності вищого навчального закладу не було предметом спеціального педагогічного дослідження.

Метою статті є обґрунтування філософських передумов моделювання системи наукової діяльності вищого навчального закладу.

Основним предметом філософії науки є дослідження загальних закономірностей вироблення, перевірки й обґрунтування наукових знань на різних етапах розвитку суспільства. Вивчаючи загальні закономірності розвитку науки, вона розкриває раціональні методи й норми досягнення об'єктивно істинного знання.

Важливим завданням філософії науки, тісно пов'язаним із сучасною науково-технічною революцією, є дослідження взаємозв'язку між еволюційними, поступовими, плавними змінами в науці та змінами докорінними, якісними, революційними. Кожна дисципліна спеціалізується в цих умовах на постачанні деякого ідейного продукту для решти дисциплін [10]. Саме *істина* є фундаментальною цінністю науки, на її пошук та обґрунтування спрямована вся основна діяльність у науковому пізнанні. Наука використовує поняття більш ефективно, ніж інші форми пізнання. На відміну від решти форм духовного життя, вона являє собою не просто понятійне мислення, а мислення систематизоване, теоретичне. Обов'язковою ж ознакою науки є генерування *нових знань* у вигляді відкриттів, винаходів, принципів нових ідей.

Історія науки знає чимало випадків добросовісних помилок учених при повідомленні ними своїх результатів, не говорячи вже про спеціальну їх фальсифікацію [5]. У якому б значенні, однак, не розглядалося знання, його потрібно відрізняти від процесу його пізнання. Якщо знання представляє результат вивчення діяльності, то пізнання – процес його пошуку й дослідження.

На наш погляд, доцільним є *посилення значущості філософії науки в науковій діяльності вищого навчального закладу*. Внаслідок низки об'єктивних причин (специфіка навчального закладу, перевантаженість викладачів навчальною діяльністю, невизначеність сутності наукової діяльності та її особливостей в умовах вищого навчального закладу) наукова діяльність викладацько-професорського складу ВНЗ набуває формально-звітного характеру. Частина викладачів розглядає наукову діяльність як зайве навантаження. Тому аналіз наукової діяльності вищого навчального закладу з позицій філософії науки дає можливість суттєво змістити існуючі акценти, перетворюючи формальну звітність на дійсно науково-галузеву та науково-педагогічну діяльність.

Відповідно до загальної структури педагогічного процесу, визначають функції філософії у структурі педагогічного знання: світоглядну, аксіологічну, методологічну та герменевтичну [1].

Вважаємо, що стосовно моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу *функції філософії* науки та філософських основ педагогічної науки доцільно трактувати так: *світоглядна функція забезпечує загальнонауковий рівень наукового працівника; аксіологічна функція спрямована на обґрунтування системи ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення наукового працівника до науки, до колег, до власної діяльності*

тощо; методологічна функція забезпечує єдність загальнонаукового, галузево-наукового та науково-педагогічного підґрунтя професійної діяльності наукового працівника загалом.

Одним із важливих є структурний метод, який виявився ефективним у вирішенні складних проблем та інтенсивно розвивається в наш час. Сформувавшись за основними логіко-гносеологічними характеристиками в галузі структурної лінгвістики й математики, він поширився на нові якісно різні наукові галузі [6, с. 51]. За допомогою **структурного методу** виявлено закономірності, спільні для гуманітарних і природничих наук, що сприяє розробці *цілісної наукової картини світу, реалізації ідеї єдиної науки*. У ролі філософських засад цього методу виступають філософські принципи та категорії, зокрема загального взаємозв'язку, системності, розвитку тощо.

На наш погляд, використання структурного методу, який пов'язаний із *філософською онтологією*, є принципово важливим для обґрунтування вихідних позицій та принципів моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу. Структурний метод, який дає змогу уточнити й узагальнити закономірності, спільні для різних за змістом напрямів наукової діяльності, забезпечує цілісність аспектів наукової діяльності вищого навчального закладу, насамперед навчальної, науково-педагогічної та науково-галузевої.

Виходячи із загальновідомої істини, що всі наукові проблеми породжуються різноманітними суперечностями, А. Горелов [2] визначає, що межі науки утворюють шість діалектично взаємопов'язаних пар: універсальність – фрагментарність, загальнозначущість – безликість, систематичність – незавершеність, спадкоємність – критичність, достовірність – позаморальність, раціональність – чуттєвість. Виходячи із цього, вважаємо доцільним проаналізувати основні закони та категорії філософії в контексті їх використання як філософських передумов моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу.

Емпіричний і теоретичний рівні знання розрізняються за предметом, засобами та результатами дослідження. Відмінність між емпіричним і теоретичним рівнями досліджень не збігається з відмінністю між **чуттєвим і раціональним** пізнанням, хоч емпіричний рівень переважно чуттєвий, а теоретичний – переважно раціональний [2, с. 46]. Про значення інтуїції в науці свідчать слова видатного математика Гаусса: “Ось мій результат, але я поки не знаю, як отримати його” (результат інтуїтивний, немає аргументації для його захисту). Емпіричне й теоретичне в науковому пізнанні – це реальні *протилежності*, взаємодія яких виступає джерелом розвитку науки. Адже “емпіричний етап пізнання здійснюється для того, щоб потім перейти до етапу теоретичного. А теоретичне пізнання, реалізуючись, відкриває шлях для нового емпіричного пізнання. Конкретним проявом діалектики емпіричного і теоретичного виступає проблема єдності теорії та практики для науки в цілому” [8, с. 53].

У науковій діяльності вищого навчального закладу далеко не завжди маємо *оптимальне співвідношення* теоретичного й емпіричного, раціонального та чуттєвого компонентів діяльності. Особливо складною є проблема теоретичного пізнання як у науково-педагогічній, так і в науково-галузевій сфері діяльності працівників вищого навчального закладу. Адже, на перший погляд, навчальний процес, здавалося би, вимагає результатів конкретних, практичних і завершених. Але такий підхід суперечить логіці та природі науки як такої і рано чи пізно призводить до перетворення науки на сукупність педагогічних рекомендацій чи вузьких прикладних технологій. Тому опора на філософське розуміння співвідношення теоретичного й емпіричного в науці створює передумови їх гармонійного поєднання в науковій діяльності вищого навчального закладу.

На наш погляд, це *не означає*, що кожен викладач обов'язково повинен бути і теоретиком, і емпіриком, однаково добре володіти раціональним і чуттєвим способом пізнання, та ще й бути одночасно висококваліфікованим спеціалістом у галузевій науці та педагогіці. Таке поєднання є *нереальним навіть для ідеальної моделі*. І лише опора на **філософські закони, категорії та положення дозволяє побудувати послідовність мікромоделей наукової діяльності наукового працівника: теоретично можливу ⇒ ідеальну ⇒ реальну** (рис. 1).



Рис. 1. Схематичне представлення мікромоделей наукової діяльності працівника вищого навчального закладу

Викладене вище спирається на **закон єдності протилежностей** і є важливою філософською передумовою моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу.

Гегель визначив **якість** як “тотожну з буттям визначеність”, вказуючи, що лише єдність властивостей утворює якісну визначеність даного предмета, поглиблення пізнання вимагає дослідження різних *відношень* речей та явищ. Одним із типів відношень є кількісні. Кількість, за Аристотелем, – це те, що може бути розділене на частини, кожна з яких є чимось одним, звідки **кількість** можна визначити як відношення якісно однорідних речей або однорідних часток до цілого.

Процес виникнення нових якостей, які істотно відрізняються від колишніх, як *розвиток* науки передбачає, що нове виникає зі старого шляхом його заперечення у вигляді стрибків різного характеру (різких і плавних). Кількісний підхід необхідний, але недостатній. Пізнання світу на рівні його кількісного аналізу пов'язане з методами і засобами *математики* як науки про кількісні співвідношення дійсного світу. Водночас, щоб посправжньому зрозуміти сутність об'єкта, потрібно обов'язково врахувати його кількісну та якісну сторони в їх єдності, зв'язку.

Саме тому в науці встановлюються *певні критерії та норми дослідження*, якими повинен керуватися будь-який учений. Такі критерії можна умовно назвати універсальними для всієї науки, оскільки вони служать, перш за все, для забезпечення об'єктивності результатів дослідження, які виключають будь-яку упередженість, сваволю і логічну суперечливість висновків.

Вважаємо, що для моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу суттєво важливим на сучасному етапі є перехід від формальних кількісних показників результатів до якісних характеристик, а тоді вихід на *якісно новий рівень опису результатів наукової діяльності*, який ґрунтується на взаємодії якісних критеріїв та обґрунтованих математичних показників. Такий підхід спирається на закони *переходу кількості в якість та заперечення заперечення* і забезпечує філософське обґрунтування формування об'єктивних критеріїв та показників результативності наукової діяльності ВНЗ.

Ще однією спільною закономірністю розвитку науки є діалектично взаємозв'язані процеси її *диференціації та інтеграції*, які характеризують прогрес наукового знання. Сучасна диференціація науки має глибокі підстави, серед яких [8]: *онтологічна*, що полягає в матеріальній різноманітності форм руху і структури видів діяльності; *гносеологічна*, що полягає в необхідності вироблення наукових абстракцій для відображення предмета пізнання і виявлення його специфіки; *методологічна*, що виявляється у використанні специфічних методів пізнання, їх конкретності; *соціальна*, що породжується суспільним поділом праці в науці, професійною спеціалізацією вчених. Саме онтологічну і гносеологічну відмінність предметів вивчення конкретних наук породжує специфічність методів, якими вони користуються. Аналогічно інтеграція в науковій діяльності базується на реалізації об'єктивних підстав інтеграційних процесів у науці, враховуючи як загальнонаукові, так і організаційні аспекти такої діяльності.

Суттєво впливає на процес і результат наукової діяльності ВНЗ урахування протилежностей та єдності *техніко-технологічного* (природничо-математичного) і *гуманітарного* знання: "більшості "гуманітаріїв" хронічно не вистачає логічного, системного мислення, вони найчастіше не можуть "перевірити алгеброю гармонію". Водночас в основі творчої діяльності у сфері природничо-математичного, техніко-технологічного знання лежить образне мислення. Адже найбільші відкриття в науці: рівняння Максвелла, рівняння Шредінгера, теорія відносності Ейнштейна, таблиця Менделєєва тощо, могли з'явитися спершу тільки як образи, які лише потім пе-

ретворилися вченими в завершену логічну форму” [7, с. 53]. Тому мову слід вести не про протиставлення гуманітарного і природничо-математичного, технічного знання, не про пріоритет одного над іншим, а про пошуки шляхів їх розвитку в єдності та взаємозв’язку.

Водночас В. Вайдліх зазначає, що розрив між двома культурами – природничою і гуманітарною – глибокий, але він не є нездоланим. Цей розрив “буде подоланий завдяки процесу конвергенції наук, новий етап якої відбувається в наш час. Завдяки розвитку методів нелінійної динаміки і теорії хаосу значно змінився вигляд природничих наук, що підійшли до адекватного опису складних систем. Універсальний математичний опис використовується на певному макроскопічному рівні для статистичного аналізу багатокомпонентної системи із заданими змінними, саме ж введення змінних походить із мікроописування і використовує багатий феноменологічний та “інтуїтивістський” апарат класичної гуманітарної науки. Таким чином, *глибокі аналогії соціальних і фізичних систем мають неявний характер і виникають як наслідок структурної подібності схожих макроописувань незалежно від їх конкретної мікрореалізації* (курсив наш. – Ю.К.)” [3, с. 128].

На нашу думку, суперечність “технічне – гуманітарне” є однією з найбільш поширених у науковій діяльності вищого навчального закладу. По-перше, це стосується всіх вищих технічних навчальних закладів. По-друге, практично завжди присутня суперечність “галузева наука – педагогічна наука”.

Розв’язання цих суперечностей можливе лише за умови опори на методологічно обґрунтовані аналогії соціальних і фізико-технічних систем, що дозволяє побудувати низку *мезамodelей підсистем наукової діяльності вищого навчального закладу як структурні утворення мікроmodelей діяльності наукових працівників* (рис. 2).

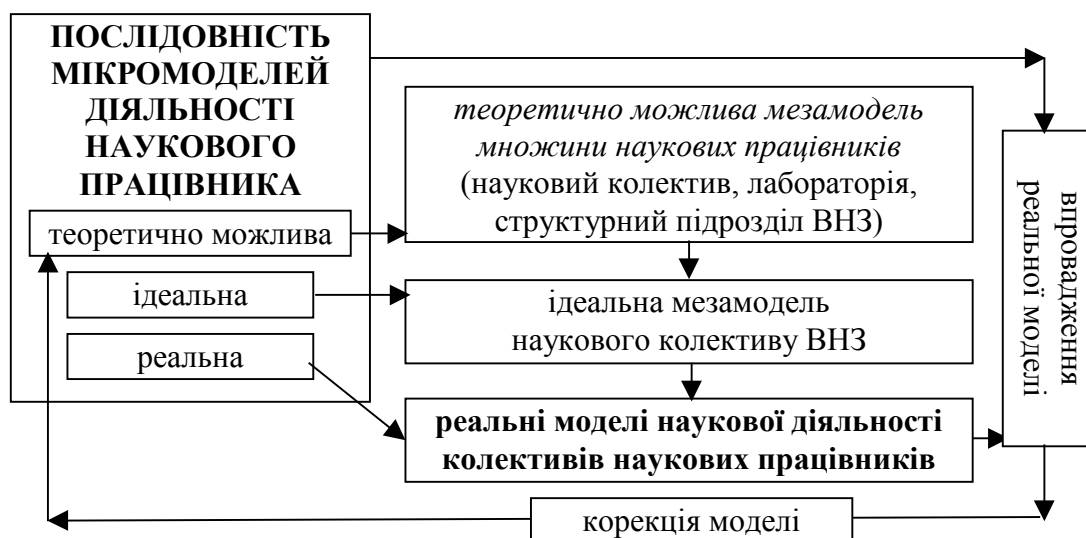


Рис. 2. Схематичне представлення мезамodelей наукової діяльності наукових колективів вищого навчального закладу

Наступною закономірністю розвитку науки є діалектичне співвідношення *традицій і новацій*, їх ролі у прогресі наукового знання. В основі

поняття “традиційне знання” лежить одна з найважливіших особливостей розвитку людської цивілізації та культури. Її суть полягає у збереженні результатів історичного досвіду розвитку суспільства і його примноженні. Під поняттям “нове знання” у філософії науки розуміють будь-який дискретний елемент знання, що збагачує (розширює або поглиблює) існуючу систему знань про світ і задовольняє вимоги нетривіальності та наукової раціональності [8]. З формально-логічної позиції традиції й новації взаємовиключаються, але реальний розвиток науки свідчить про те, що якщо виникає суттєво нова ідея, що впливає на механізм наступності інтелектуального матеріалу, то змінюється й сама традиція.

Зауважимо, що поруч з об’єктивними науковими традиціями та новаціями в науці кожна конкретна наука чи її галузь, кожна наукова школа чи установа, кожен навчальний заклад чи їх сукупність створюють ще свої власні наукові традиції.

Згідно із взаємодією суперечностей традиційного й інноваційного доцільно в кожному з цих компонентів виділити його **позитивний і негативний аспекти**. Традиція як збереження набутого досвіду та новація як засіб розвитку мають, безсумнівно, позитивний вплив на наукову діяльність. Традиція як тягар минулого й новація як прожекторство гальмують розвиток науки і негативно впливають на наукову діяльність. Тому важливо, як зазначалося вище, **щоб критерії та показники результативності наукової діяльності вищого навчального закладу передбачали можливість оцінювання наукових традицій та новацій у єдності**.

Надзвичайно важливим аспектом моделювання наукової діяльності є аналіз взаємопов’язаних процесів **професійного розвитку та професійної деградації** науковця. Очевидно, що обидва процеси відбуваються одночасно, а доля наукової діяльності конкретного працівника суттєво залежить від того, який процес і наскільки домінує на конкретному етапі.

На сучасному етапі все ширше досліджуються процеси професійного розвитку та професійного вигорання фахівців найрізноманітніших спеціальностей. Водночас процеси розвитку й вигорання в науковій діяльності є малодослідженими, хоча саме науковий працівник як творча особистість відчуває на собі їх значний вплив.

Процеси професійного розвитку та вигорання на прикладі викладача вищої школи досліджував М. Якубовський [11], який відносить до професійного розвитку такі аспекти, як: обґрунтована мотивація вибору професії, професійно значущі особистісні якості, потреба професійного розвитку, уміння прийняти оптимальне рішення, сучасний стиль діяльності, гармонія з навколишнім середовищем, етична професійна поведінка, тенденція до професійного розвитку та відповідальність за результати діяльності. Не лише “зацікавленість”, “здатність і обдарованість”, “професійні прагнення”, “мотивація дій” визначають напрям і широту професійного розвитку, але також життєві інтереси суб’єкта, середовище, де риси і властивості особистості можуть розвиватися, розкриватися, функціонувати й удосконалюватися.

Професійне вигорання пов'язане з процесом змінності рис людини під час професійного розвитку (рутина, навички, звички, послаблення пам'яті та концентрації уваги). Воно зумовлене специфікою наукової та педагогічної праці, є природним процесом у професійній діяльності, тому усунути його часто неможливо (невідповідність професійної підготовки і професійної діяльності, вузькопрофесійна орієнтація, неусвідомлений вибір професії, зниження мотивації у професійній діяльності, труднощі професійного, творчого, економічного чи управлінського характеру тощо).

Розуміння процесів, які відбуваються під час розвитку та вигорання, дає можливість зменшити його шкідливий вплив, а також використовувати технічний принцип "обернення шкоди на користь". На основі аналізу явищ професійного розвитку і професійного вигорання в їх діалектичній єдності можна формувати цілісну систему діяльності.

Узагальнюючи викладене вище, приходимо до таких **висновків**:

1. Розгляд наукової діяльності вищого навчального закладу з позицій філософії науки дає можливість суттєво змістити існуючі акценти, перетворюючи формальну звітність у дійсно науково-галузеву та науково-педагогічну діяльність.

2. Основними функціями філософії в моделюванні наукової діяльності є світоглядна, аксіологічна та методологічна.

3. Вибір структурного методу, який пов'язаний із філософською онтологією, дозволяє використати аналогії в моделюванні соціальних і фізичних складних систем.

4. Опора на філософські закони, категорії та положення дозволяє побудувати послідовність мікромоделей наукової діяльності наукового працівника (теоретично можливу, ідеальну та реальну на основі закону єдності протилежностей).

5. Вихід на якісно новий рівень опису результатів наукової діяльності ґрунтується на взаємодії якісних критеріїв та обґрунтованих математичних показників із позицій законів переходу кількості в якість і заперечення заперечення.

6. Обґрунтовані аналогії соціальних і фізико-технічних систем дозволяють побудувати низку мезамоделей підсистем наукової діяльності вищого навчального закладу як структурні утворення мікромоделей діяльності окремих наукових працівників.

7. Критерії та показники результативності наукової діяльності вищого навчального закладу передбачають можливість оцінювання наукових традицій і новацій у єдності.

8. На основі аналізу явищ професійного розвитку і професійного вигорання в їх діалектичній єдності можна формувати реальну систему наукової діяльності вищого навчального закладу.

Викладене вище можна доповнити аналізом таких суперечностей, як галузева/педагогічна наукова діяльність, академічний/прикладний рівень наукового дослідження, сучасне/прогностичне в результатах наукової діяльності, необхідність/свобода наукового пошуку, закономірність/випадковість у

науковій діяльності, прагматичний/моральний аспект діяльності наукового працівника тощо. Однак ці питання є предметом подальшого дослідження.

Література

1. Ваховський Л.Ц. Функції філософії в структурі педагогічного знання / Л.Ц. Ваховський // Педагогічна практика та філософія освіти : матеріали Міжнародної науково-практ. конф. – Полтава : ПОПОПП, 1997. – С. 39.
2. Горелов А.А. Концепции современного естествознания / А.А. Горелов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
3. Єрохін С.А. Структурна трансформація національної економіки (теоретико-методологічний аспект) : наукова монографія / С.А. Єрохін. – К. : Світ Знань, 2002. – 528 с.
4. Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования / Н.С. Ладыжец. – Ижевск : Изд-во Удм. ун-та, 2004. – 256 с.
5. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / [Д.В. Чернілевський, Ю.М. Козловський та ін. ; за ред. проф. Д.В. Чернілевського]. – 2-ге вид., доп. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.
6. Музиченко В. Філософські засади структурного методу пізнання / В. Музиченко, С. Повторєва // Філософські пошуки. – 1997. – Вип. 1–2. – С. 51–56.
7. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия. Векторы развития : публицистическая монография / А.М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
8. Попов Н.В. Философия и методология научно-медицинского познания / Н.В. Попов ; Нац. мед ун-т имени А.А. Богомольца. Серия из трех книг. – К. : НМУ, 1998. – Кн. 1. – 172 с.
9. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 1. – С. 9–51.
10. Смирнов П.В. Пространственно-временные аспекты взаимодействия наук (М-, У-, I-интерпретация) / П.В. Смирнов // Науки и их взаимосвязи: История. Теория. Практика / [Б.М. Кедров, В.Л. Рабинович, А.П. Огурцов и др. ; ответств. ред.: Б.М. Кедров, П.В. Смирнов, Б.Г. Юдин]. – М. : Наука, 1988. – С. 145–171.
11. Якубовски М.А. Теоретико-методологические основы математического моделирования профессиональной деятельности учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М.А. Якубовски. – К., 2004. – 482 с.

КОРОБЧУК Л.І.

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІ- ДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ

На сучасному етапі розвитку цивілізованих країн світу набуває актуальності проблема формування екологічної культури. Сам процес формування та розвитку екологічної культури студентів машинобудівного про-

філю має складну будову (екологічне виховання, екологічна свідомість, екологічне мислення, екологічна етика, екологічна освіта, екологічне світосприйняття та екологічне світорозуміння) і є багатоступеневим.

Важливий внесок у розробку питань формування екологічного світогляду особистості, екологічної освіти й виховання останніми роками зробили М.Й. Багер, В.Є. Борейко, Н.П. Депенчук, І.Д. Дроздова, Р.С. Карпінська, В.П. Казначеев, А.Л. Яншин.

Мета статті – розглянути екологічну підготовку як один із чинників екологічної культури майбутніх фахівців вищого технічного навчального закладу за допомогою еколого-психологічної компетентності.

Засвоєння екологічних знань студентами вищих технічних навчальних закладів є важливою складовою формування майбутніх фахівців машинобудівного профілю. Лише правильне й грамотне формування екологічної культури майбутнього спеціаліста дасть змогу розвинути в студентів високе почуття відповідальності перед об'єктами біосфери та майбутніми поколіннями. Формування екологічної культури студентів зумовлює потребу в адекватній самооцінці своєї поведінки й діяльності. Студентський вік характеризується відносною самостійністю, тому допомога студентам у правильному розумінні своїх якостей і вчинків повинна мати вигляд рекомендацій і мотивованих побажань.

Феномен екологічної культури для майбутнього фахівця машинобудівного профілю виступає цілісним особистісним утворенням, що характеризується ціннісно-мотиваційним ставленням до навколишнього природного середовища, здоров'ям нації, значним рівнем оволодіння екологічними знаннями, умінням самостійної екологічної діяльності, тобто всебічним розвитком особистості як спеціаліста.

Екологічна культура, як і інша культура, діалектично взаємодіє з процесами, що можуть відбуватися в суспільстві й зумовлені законами їх розвитку. Як соціальне явище екологічна культура викладача має пряму залежність від багатства тих суспільних відносин, у які вступає індивід.

У процесі аналізу екологічних досліджень ми розглянули екологічну культуру як інтегроване новоутворення, що трансформується у властивість особистості майбутнього фахівця машинобудівного профілю. Це дало нам змогу виділити в педагогічній моделі екологічної культури студентів вищого технічного навчального закладу компоненти в самій структурі [2]. За допомогою такої моделі можна запропонувати методику викладання спецкурсу “Основи екологічної культури” в технічному ВНЗ, зокрема для спеціалістів машинобудівного профілю.

Ці компоненти педагогічної моделі виховання екологічної культури взаємопов'язані між собою, але водночас виконують різні функції, що дає можливість формуватися особистості майбутнього фахівця, його готовності як кваліфікованого спеціаліста.

Розкриємо зміст кожного з компонентів:

1. Особистісно-психологічний компонент. До його складу входить біологічно зумовлена підструктура особистості, що зумовлюється фізіоло-

гічними й морфологічними особливостями мозку (здібності, темперамент, пам'ять) і підструктура форм відображення (мислення, уява, відчуття та сприймання природи). З точки зору формування екологічної культури випускників вищої технічної школи, використання потенційних виховних можливостей різновидів відчуттів – основна умова розвитку емоційно-позитивного ставлення студентів до навколишнього природного середовища [7]. Адже пізнавальна діяльність – це процес відображення в мозку людини предметів та явищ дійсності, що відбувається на чуттєвому й абстрактному рівнях. До чуттєвого пізнання дійсності належать психічні процеси відчуття та сприймання. Відчуття – це найпростіший психічний процес орієнтування організму в навколишньому середовищі. За допомогою аналізаторів відбирається, нагромаджується інформація про об'єктивну реальність, власні суб'єктивні стани й на підставі отриманих вражень виробляються адекватні умовам способи реагування [4]. Відчуття та сприймання несуть інформацію про зовнішні ознаки й властивості об'єктів, утворюють чуттєвий світ людини.

2. Мотиваційно-ціннісний компонент. Розглядається як особистісна готовність фахівця до здійснення ним активної екологозбережної професійної діяльності. Цей компонент об'єднує відносини та моральні риси особистості, визначає ставлення особистості до дійсності й характеризується його рівнем, широтою, інтенсивністю та дієвістю проявів. До його складу входять: емоційне ставлення до пізнання природи; ставлення до навколишнього середовища як цінності; естетичні почуття, які посилюють інтелектуальні почуття, можуть виявлятися при сприйнятті прекрасного в природі; виховання високої культури поведінки; ціннісне ставлення, що реалізується через систему пізнавальних та соціальних мотивів і систему цінностей [3, с. 48].

3. Професійний компонент (навички й уміння здійснювати екологічно безпечну професійну діяльність). Екологічні дії, котрі застосовують відповідно до усвідомлення мети, за допомогою набутих екологічних знань та вмінь. Вони можуть виявлятися у двох напрямках: навчально-пізнавальному (ознайомлення й робота з відповідною екологічною літературою, виступи на семінарах, доповіді на студентських конференціях); практичному (вміння проводити екологічний моніторинг антропогенного навантаження на довкілля; проводити екологічну політику серед населення свого міста тощо).

Для досягнення високих показників успішності студентам потрібно добре володіти вміннями та навичками, побудованими на матеріалі предмета екології. За допомогою таких умінь і навичок студент машинобудівного профілю виявляє свою активність під час практичних, лабораторних, семінарських занять, і надалі вони можуть бути використані при написанні розділу з екології в дипломному проекті [5]. Саме в цьому полягає суть екологічної діяльності майбутнього фахівця машинобудівного профілю в професійній підготовці.

Такі способи діяльності бувають різними за складністю й застосовуються студентами при вивченні навчального матеріалу та формують правила застосування основних способів розумової діяльності.

Екологічна діяльність висуває високі вимоги до культури почуттів студентів: вони повинні усвідомлювати небезпечні властивості чи аспекти екологічних бід для здоров'я людини та природи в цілому, майбутня природоохоронна діяльність вимагає від молодих людей загостреної роботи окремих органів відчуття, їх точності при визначенні дійсного стану доквілля. Розвиток почуттів відбувається при систематичній взаємодії між людьми: студенти копіюють прийоми і способи роботи чи поведінки педагогів, викладачів, спеціалістів при спілкуванні з навколишнім середовищем, які потім класифікують, аналізують і співвідносять з еталонними, тобто набувають відповідної культури відчуттів. При цьому надзвичайно важливо в процесі ознайомлення студентів з навколишнім середовищем поєднувати з активним їх включенням у природоохоронну діяльність на основі свідомого засвоєння матеріалу, а не його пасивного сприйняття.

Відомо, що першоджерелом поштовху людини до діяльності є задоволення власних потреб. Слід розрізнити потребу як психічне явище і як об'єктивне явище. Потреба особистості, колективу чи суспільства відображається індивідуальною, колективною або суспільною свідомістю. Різноманітність потреб детермінує безліч мотивів поведінки. Усвідомлення останніх забезпечує адекватне сприйняття себе в системі відносин "людина – природа" і, за необхідності, корегування своєї поведінки згідно з нормативами такого співіснування.

Система мотивів формує свідомість під впливом суспільних умов, цілеспрямованих виховних впливів, природних нахилів та здібностей. Зв'язок "мотив – потреба" є важливою виховною ланкою, де потреба реалізується в поведінці через мотиви.

Як засвідчують дослідження, в роботі зі студентами машинобудівного профілю важливим є розвиток внутрішньої мотивації, котра виникає з потреб самих вихованців і стає важливим джерелом їх розвитку, формування екологічних переконань, відповідальності за свою природоохоронну діяльність.

З метою детального засвоєння поданого студентам матеріалу при створенні авторської програми необхідно врахувати, які саме дії та вміння необхідні студентам у їх професійній діяльності. Такий компонент для студентів машинобудівного профілю варто розглядати як сукупність послідовних дій та операцій [6]. В основі методики викладання запропонованого нами спецкурсу "Основи екологічної культури" повинна бути систематичність, міжпредметність, послідовність. Проведення практичних чи лабораторних робіт з курсу має будуватись на методичному матеріалі, частково опрацьованому студентом. У процесі виконання такого типу робіт у студентів формується уявлення про будову та принцип роботи того або іншого приладу чи апарату, певних методів і технічних процесів. Саме такі вміння та навички розвивають у майбутніх спеціалістів мову й екологічну свідомість. Коли тема заняття стосується більш промислового напрямку, це дає чудову можливість студентам ознайомитись з нормативними показниками ГДК (граничнодопустима концентрація), ГДВ (граничнодопустимий викид), ГДС (граничнодопустимий скид), ТПВ (тимчасово погоджений викид), ГДР

(граничнодопустимий рівень), С-ЗЗ (санітарно-захисна зона підприємства). Така база знань дає змогу краще зрозуміти майбутнім фахівцям машинобудівного профілю дію антропогенних джерел забруднення на довкілля, враховуючи, що такі знання будуть необхідними в професійній підготовці.

При написанні в дипломному проекті розділу з екології потрібно оцінити рівень впливу досліджуваного об'єкта на навколишнє природне середовище; виробничий процес та обладнання; наявність та ефективність роботи очисних споруд, а також запроєктувати перспективні шляхи вирішення екологічної проблеми тощо. У цьому розділі екологія є теоретичною основою, що встановлює певні ліміти на параметри виробництва та впливу підприємства на довкілля.

Отже, метою навчального процесу запропонованого спецкурсу “Основи екологічної культури” є формування необхідних знань, навичок, умінь, переконань, які майбутньому фахівцю машинобудівного профілю потрібно буде теоретично й практично застосовувати в професійній діяльності.

Безперечно, майбутня діяльність накладає відповідні рамки на глибину й широту знань майбутнього фахівця машинобудівного профілю, при оцінюванні екологічних знань якого можна виділити декілька рівнів:

- володіння екологічними знаннями;
- репродукція екологічних знань за необхідності;
- самостійна репродукція екологічних знань у потрібний час.

У межах фахової підготовки важливо разом зі студентами аналізувати, синтезувати та зіставляти набуту інформацію, створювати узагальнені конструкції, що дає змогу перейти до вищого рівня відображення дійсності – мислення. Екологічне мислення як понятійна й опосередкована форма психічного відображення довкілля розвивається від елементарних понять і суджень до вищих творчих їх виявів. Через розумову діяльність розкриваються зв'язки та властивості, що неможливо отримати на рівні чуттєвого, збагачуються й взаємодоповнюються. При вирішенні екологічних проблем необхідно, перш за все, зацікавити студента, мотивувати ретельне їх вивчення та розв'язання.

Висновки. Незважаючи на значну кількість досліджень і публікацій цього спрямування, проблема екологічного виховання в нових соціально-економічних умовах розвитку України залишається вкрай актуальною.

Результати критичного аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчують, що екологічна культура – інтегративне особистісне утворення, що має складну динамічну будову: потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, спеціальні знання, уміння й навички, здатність до рефлексії та професійного самовдосконалення. Виходячи з предмета дослідження, екологічна культура фахівця машинобудівного профілю розуміється нами як інтегрована категорія, яка включає комплекс психолого-педагогічних якостей особистості, що перебувають у відповідному співвідношенні й реалізуються через ціннісні переконання в активну природоохоронну діяльність, яку можна донести до студента через спецкурс “Основи екологічної культури”.

Саме формування екологічної культури є пріоритетним напрямом у професійній підготовці фахівців машинобудівного профілю.

Література

1. Бауер М.Й. Екологічні знання у контексті формування світоглядних цінностей суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук / М.Й. Бауер. – К., 1998. – 21 с.
2. Вайда Т.С. Екологічна культура студентів як педагогічна проблема / Т.С. Вайда // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Херсон : Айланта, 1998. – Вип. 1. – С. 104–108.
3. Водзинская Л.П. Понятие установки, отношения, ценностной ориентации в социологическом исследовании / Л.П. Водзинская // Философские науки. – 1968. – № 2. – С. 48–54.
4. Депенчук Н.П. Нравственные аспекты современной экологии / Н.П. Депенчук, И.Д. Дроздова // Интегрирующая функция экологии в современной науке : сб. науч. трудов. – К. : Наукова думка, 1987. – С. 17–31.
5. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 477 с.
6. Іващенко С.Г. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою / С.Г. Іващенко, М.І. Дробноход. – К. : МАУП, 2000. – 76 с.
7. Сапожников С.В. Екологічна освіта студентів: вимоги до теоретичної підготовки / С.В. Сапожников // Актуальні проблеми соціальної педагогіки і психології. Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Х. : Каравела, 2000. – 76 с.

КОРОГОД Н.П., КОВАЛЬЧУК Д.К.

ЕЛЕМЕНТИ ТА ЗВ'ЯЗКИ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ТРАНСФЕРОМ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ВНЗ

Формування в Україні інформаційного суспільства, розбудова економіки знань, інтеграція системи вищої освіти України у світовий освітянський простір вимагають створення в країні цілісної системи перетворення нових знань у нові технології, предмети та послуги – національної інноваційної системи (НІС). У Розпорядженні Кабінету Міністрів України “Про схвалення концепції розвитку національної інноваційної системи” від 17.06.2009 р. зазначено, що впровадження ефективного механізму трансферу технологій є актуальним завданням на сучасному етапі розвитку країни. Формування системи трансферу технологій розглядається як важлива складова Державної програми економічного та соціального розвитку України. За ініціативою Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України передбачено створення Національної мережі трансферу технологій.

Питанням трансферу технологій присвячено багато досліджень та публікацій, зокрема, праці Н.Я. Воловця, Н.Б. Ємельяникової, В.Г. Зінова, С.В. Ковалевського, О.С. Ковалевської, О.О. Кожевникова, Ю.В. Колесника, М.О. Колесникова, Ю. Суїні, П.М. Цибульова, В.П. Чеботарьова та інших. Значна кількість досліджень пов'язана з проблематикою інноваційних освітніх технологій, що відображено в публікаціях І.М. Богда-

нової, С.М. Гончарова, С.Д. Журавльова, Л.П. Крившенко, В.Д. Кисельова, З.Н. Курлянд, М.М. Левіна, О.М. Олексюка, В.В. Олійника, Г.К. Селевка, А.В. Семенової, В.В. Серикова, Т.І. Суценок, В.А. Туріна, Р.І. Хмелюка та інших.

Однак проблематика трансферу освітніх технологій як комплексних об'єктів інтелектуальної власності на цей час залишається поза увагою фахівців з інтелектуальної власності, науково-педагогічних працівників і відповідних органів державного регулювання. Освітній процес як надання освітніх послуг, з одного боку, має всі ознаки технологічності, а з іншого – все більше виступає як об'єкт комерціалізації. Це зумовлює можливість та доцільність розглядання трансферу освітніх технологій як підсистеми в загальній системі трансферу технологій. У структурі цієї підсистеми особливе значення має трансфер освітніх технологій вищих навчальних закладів, які інтегрують наукову та педагогічну діяльність і максимально наближені до сфери практичної економічної діяльності в різних галузях суспільного виробництва.

Виходячи із цього, *метою статті* є визначення основних елементів та зв'язків у системі управління трансфером освітніх технологій вищих навчальних закладів.

Вища освіта – це освіта, здобута особою в результаті засвоєння відповідного змісту навчання, виходячи з попередньої наявності повної загальної середньої освіти, і підтверджена присвоєнням певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Вищий навчальний заклад – це заклад освіти, основною статутною метою діяльності якого є надання вищої освіти відповідно до вимог державних стандартів освіти [6, с. 143].

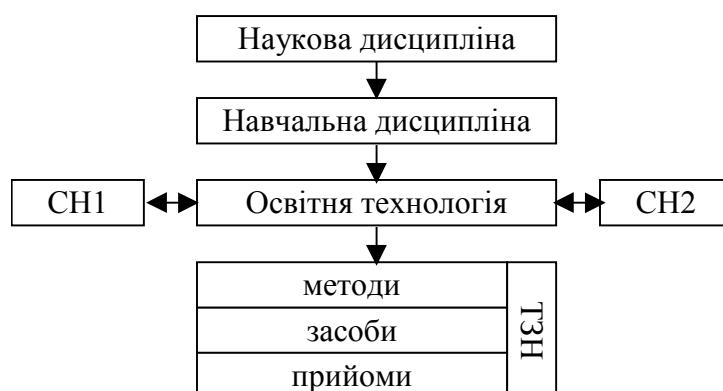
Зміст освіти – це зумовлені цілями та потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь і навичок, світогляду, громадянських та професійних якостей майбутнього фахівця, що формуються у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технології й культури. Зміст навчання – це науково обґрунтований методичний дидактичний навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує набуття освіти та кваліфікації згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем.

У суто педагогічному контексті освітні технології покликані адаптувати розроблені в дидактиці принципи та методи до специфіки предмета й навчального контингенту, забезпечивши досягнення поставлених навчальних цілей у реальному процесі навчання [7, с. 168]. Місце освітньої технології в структурі процесу навчання й взаємодію основних її складових ілюструє рис. 1 [7, с. 169].

Залежно від аспекту дослідження освітню технологію визначають по-різному:

- як професійний вибір операційного впливу на особу, яка навчається, для досягнення мети навчання;
- як проект педагогічної системи, яка реалізується на практиці;
- як сукупність установок, що визначають вибір і komponування способів, прийомів та засобів навчання;

- як систематичний метод планування й оцінювання процесу навчання;
- як упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення передбачуваного результату в умовах освітнього процесу;
- як модель спільної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу із забезпеченням комфортних умов для його учасників;
- як закономірну освітню діяльність, що реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу.



СН1 – суб'єкт, що навчає;
 СН2 – суб'єкт, що навчається;
 ТЗН – технічні засоби навчання

Рис. 1. Структура процесу навчання

Узагальнюючи ці положення, освітню технологію в педагогічному контексті доцільно розглядати як спосіб реалізації освітнього процесу шляхом розділення його на систему послідовних і взаємопов'язаних етапів, процедур і операцій, спрямований на досягнення навчальних і виховних цілей [4].

У вищому навчальному закладі елементи освітньої технології знаходять відображення в навчальних планах. Навчальний план – це нормативний документ вищого навчального закладу, який складається на підставі освітньої професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки й визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять і їх обсяг, графік навчального процесу, форми та засоби проведення поточного й підсумкового контролю. Встановлюється також нормативний термін навчання, тобто визначений освітньо-професійною програмою термін викладання нормативної та вибіркової частин змісту освітньо-професійної програми.

Освітньо-професійна програма підготовки фахівця – це державний нормативний документ, в якому узагальнено зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та професійної підготовки фахівця за певною спеціальністю певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Структурно-

логічна схема підготовки – це наукове та методичне обґрунтування процесу реалізації освітньо-професійної програми підготовки. Таким чином, наведені документи містять у собі, з одного боку, результати інтелектуальної діяльності щодо процесу надання освітніх послуг, а з іншого – визначають перелік, строки, послідовність виконання окремих елементів і блоків цього процесу.

Це дає підстави розглядати освітні технології в контексті інтелектуальної власності, набуття та передачі пов'язаних з нею прав. Освітню технологію будемо розглядати як результат інтелектуальної діяльності; сукупність систематизованих наукових знань, технічних, організаційних і методичних рішень щодо переліку, строків, порядку та послідовності виконання операцій процесу надання освітніх послуг. Освітня технологія є комплексним об'єктом інтелектуальної власності, який може включати окремі об'єкти інтелектуальної власності:

- винаходи (щодо технічного обладнання проведення лабораторних робіт з фізики, хімії, металознавства тощо);
- корисні моделі (щодо технічного обладнання проведення лабораторних робіт, студентських наукових досліджень, а також тренажерів тощо);
- промислові зразки (як результат студентських науково-дослідних робіт на дослідницькій базі ВНЗ);
- об'єкти авторського права: технологічна та технічна документація; підручники; навчальні посібники, методичні вказівки; спеціальні навчально-методичні видання (робочі зошити, задачники, атласи тощо); комп'ютерні програми; освітні електронні видання; бази даних; аудіовізуальні навчально-методичні твори; навчально-контролюючі комп'ютерні системи та системи дистанційного навчання як комплекси комп'ютерних програм тощо;
- торговельна марка (наприклад, "ЄШКО", "Школа Соловова" тощо).

Якщо окремо взяті об'єкти авторського права у складі освітніх технологій і торговельна марка щодо них підлягають реєстрації, охороні, захисту та використанню як об'єкти прав інтелектуальної власності, то патентне право на сьогодні не поширюється на освітні технології та окремі їх елементи, хоча в ст. 6 Закону України "Про охорону прав на винаходи і корисні моделі" зазначено, що об'єктом винаходу (корисної моделі), правова охорона якому надається, може бути, зокрема, процес (спосіб), а також нове застосування відомого процесу. Можна не виключати, що це поширюється й на освітній процес. Згідно зі ст. 7 цього Закону, винахід (корисна модель) відповідає умовам патентоздатності, якщо він є новим, має винахідницький рівень і є промислово придатним. Винахід (корисна модель) визнається промислово придатним, якщо він може бути використаний у промисловості або в іншій сфері діяльності (не виключаючи, можна очікувати, і сферу освіти) [2, с. 4].

Водночас, згідно з Державним стандартом України "Патентні дослідження. Основні положення та порядок проведення" (ДСТУ 3575-97), патентні дослідження впливають з правової охорони об'єктів промислової власності, а промислова власність поширюється на промисловість, торгівлю, сільськогосподарське виробництво, продукти промислового чи природного походження [1, с. 2]. Очевидно, що сфера освіти безпосередньо не

включена до тих, на які поширюється промислова власність, але за певних умов, зважаючи на поширення платних освітніх послуг, формально окремі елементи цієї сфери можна вважати причетними до сфери торгівлі в частині торгівлі послугами.

Таким чином, у правовому відношенні питання про правову охорону освітніх технологій як об'єктів інтелектуальної власності залишається неврегульованим у частині патентного права й потребує окремих рішень.

Щодо авторського права, то воно захищає значну частину окремих елементів освітніх технологій, але не освітню технологію в цілому. Разом з тим завдання щодо стимулювання розробки та впровадження інноваційних освітніх технологій потребують створення системи управління трансфером освітніх технологій вищих навчальних закладів.

Згідно із Законом України “Про державне регулювання діяльності в сфері трансферу технологій”, трансфер технологій визначається як передача технологій, яка оформляється двостороннім або багатостороннім договором між фізичними та/або юридичними особами, яким устанавлюються, змінюються або припиняються майнові права й обов'язки щодо технології та/або її складових [3, с. 2].

За визначенням Асоціації університетських менеджерів США, трансфер технологій – це формальна передача нових знань або інновацій, отриманих при виконанні науково-дослідних робіт в університетах і неприбуткових дослідницьких організаціях, комерційному сектору для сумісної вигоди [4, с. 14].

Трансфер освітньої технології будемо розглядати як передачу прав на об'єкти інтелектуальної власності, які в ній використані, а також, за необхідністю, пусконаладжувальні роботи, навчання персоналу та інші роботи, пов'язані з упровадженням інноваційної технології в освітній процес.

Американський економіст Б. Твісс так визначив відмінність між поняттям “новації” та “інновації”: “Винахід (новація) – формулювання, висунення ідеї. Нововведення (інновація) – використання, тобто процес, в якому винахід або ідея набувають економічного змісту” [8], тобто набувають втілення у вигляді виведеного на ринок нового або вдосконаленого продукту, технологічного процесу або підходу до соціальних послуг. Таким чином, трансфер освітніх технологій можна вважати процесом, що включає перетворення освітніх новацій на інновації (інноваційну продукцію або послуги), а також обіг освітніх новацій як об'єктів інтелектуальної власності (інтелектуальних продуктів) [9].

Трансфер освітніх технологій має включати такі типові для трансферу технологій етапи:

- 1) ідентифікація потреби в технології та об'єкта продажу;
- 2) оцінювання витрат, пов'язаних з придбанням технології;
- 3) інформаційний пошук;
- 4) оцінювання, порівняння та вибір найкращого варіанта;
- 5) переговори між продавцями та покупцями технології;
- 6) укладання угоди та передача технології;

7) використання технології [5, с. 111].

Крім визначених проблем щодо трансферу суто освітніх технологій, існують загальні проблеми трансферу технологій в Україні, які поширюються на освітні. Серед них такі:

- низький обсяг фінансування наукових досліджень та незначна кількість інноваційних підприємств;
- низький рівень комунікації щодо трансферу технологій;
- відсутня теоретико-методологічна основа трансферу технологій з урахуванням особливостей національної економіки України;
- недосконалість законодавчої бази трансферу технологій;
- недостатньо розвинута інфраструктура трансферу технологій;
- недостатнє кадрове забезпечення спеціалістами з трансферу технологій;
- недостатнє фінансування досліджень з трансферу технологій [5, с. 113].

Трансфер освітніх технологій може здійснюватись у таких традиційних формах трансферу:

- внутрішній трансфер, коли здійснюється передача технології від одного підрозділу організації іншому;
- квазівнутрішній трансфер, тобто рух технологій усередині альянсів, союзів, об'єднань самостійних юридичних осіб;
- зовнішній трансфер, тобто процес поширення технології, в якому беруть участь незалежні розроблювачі та споживачі технологій [8, с. 386].

У контексті трансферу освітніх технологій до об'єктів технологій можуть належати відповідні результати наукових і науково-прикладних досліджень як об'єкти права інтелектуальної власності, технологічне (лабораторне) обладнання та його комплектування, перелік, порядок і послідовність виконання технологічних елементів освітнього процесу.

Трансфер як передача майнових прав на технологію за договором є ефективним шляхом комерціалізації об'єктів права інтелектуальної власності, які є складовими технології. Для сторони продавця основна мотивація трансферу технологій полягає в отриманні доходів від роялті та проникненні на ринки відповідних товарів чи послуг, що виробляються за допомогою цих технологій. Для сторони покупця мотивація пов'язана з економією часу на власну розробку аналогічної технології [8, с. 384].

Система управління трансфером технологій має своїми елементами основних суб'єктів трансферу технологій. Її можна визначити як сукупність основних елементів (суб'єктів) трансферу технологій і зв'язків між ними. Згідно із Законом України “Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій”, суб'єктами трансферу технологій є:

- центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки, а також інші центральні та місцеві органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування, які беруть участь у закупівлі, передачі та/або використанні технологій;

– Національна академія наук України і галузеві академії наук, установи науки, освіти, охорони здоров'я та інші установи, де створюються та/або використовуються технології і яким належать майнові права на технології;

– науково-виробничі об'єднання, підприємства, установи й організації незалежно від форм власності, де створюються та/або використовуються технології;

– фізичні особи, які беруть участь у створенні, трансфері та впровадженні технологій, надають інформаційні, фінансові та інші послуги на всіх стадіях просування технологій і їх складових на ринок;

– юридичні та фізичні особи, які є постачальниками складових технологій, що використовуються під час застосування технологій, які пропонуються до трансферу;

– юридичні та фізичні особи, що надають технічні послуги, пов'язані із застосуванням технологій;

– технологічні брокери [3, с. 3].

Виходячи із цього, виділимо чотири основні елементи узагальненої схеми системи управління трансфером освітніх технологій ВНЗ (рис. 2):

1. Покупці (споживачі, замовники) освітніх технологій: вищі навчальні заклади, АПН України.

2. Продавці (розробники, виконавці) освітніх технологій: вищі навчальні заклади, АПН України, установи науки, підприємства, фізичні особи, які беруть участь у створенні та впровадженні технологій; юридичні та фізичні особи, які є постачальниками складових технологій; юридичні та фізичні особи, що надають технічні послуги, пов'язані із застосуванням технологій.

3. Держава в особі Міністерства освіти, науки, молоді та спорту; центральні й місцеві органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування, які беруть участь у закупівлі, передачі та/або використанні технологій.

4. Технологічні брокери.

Інформація прямого зв'язку містить вимоги споживачів освітніх технологій, що відображають їх потреби й виражаються у формі замовлень. Вона може передаватися від потенційних покупців до розробників безпосередньо або через посередництво державних уповноважених органів чи технологічних брокерів.

Інформація зворотного зв'язку характеризує можливості розробників щодо вимог споживачів. Вона також може передаватися безпосередньо від розробників до замовників або через посередників.

Якщо ініціатива трансферу належить розробникам, то прямі й зворотні зв'язки змінюють свій напрямок. Запит продавця до потенційних покупців буде мати характер інформації прямого зв'язку. Від покупця до розробника буде йти інформація зворотного зв'язку щодо можливості трансферу, додаткових вимог тощо.

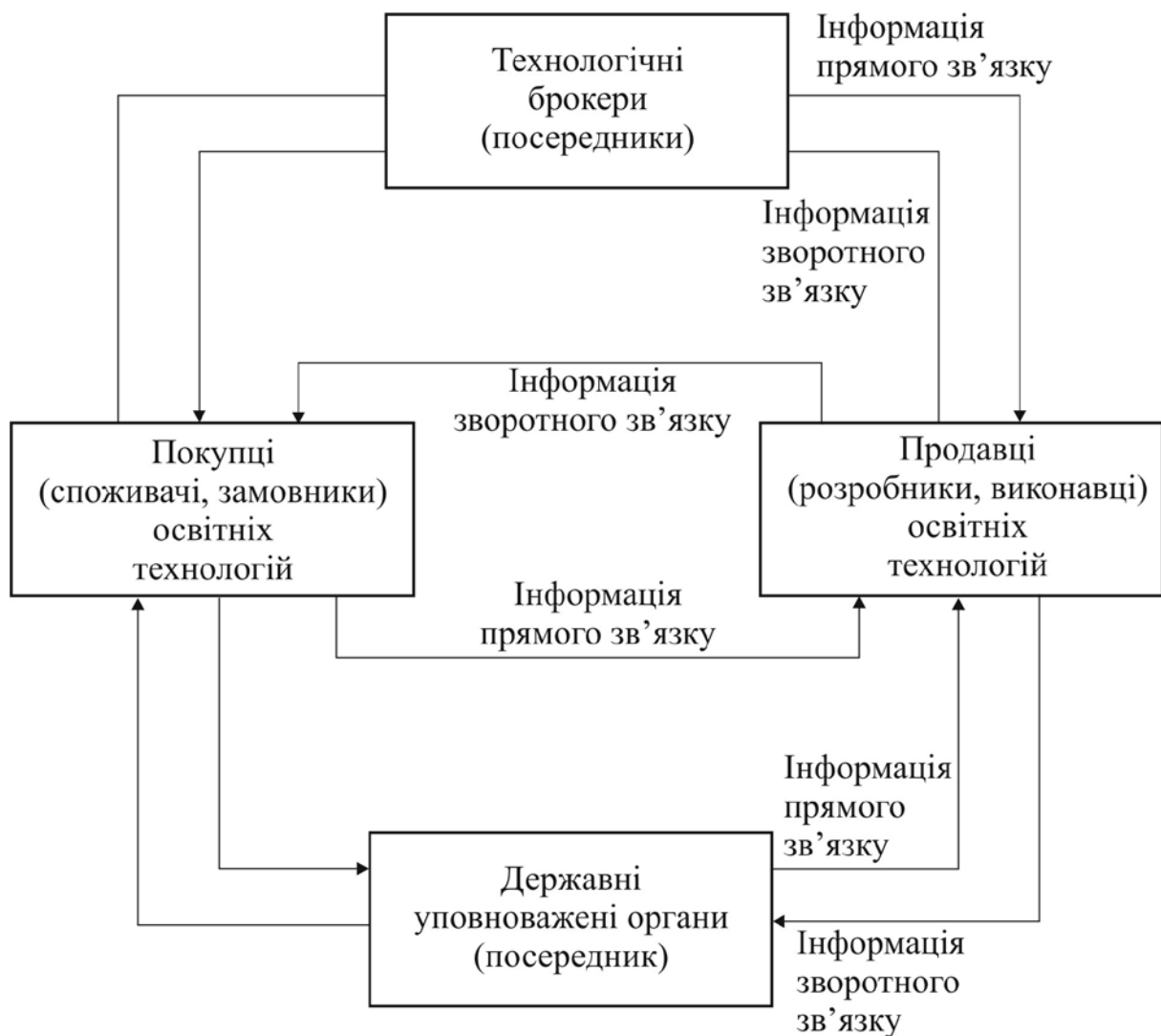


Рис. 2. Система управління трансфером освітніх технологій

Схема відображає можливість використання державних замовлень щодо розробки інноваційних освітніх технологій, а також безпосередній ринковий зв'язок самостійних суб'єктів трансферу або через технологічного брокера.

Метою системи управління трансфером освітніх технологій є, з одного боку, формування найвищого потенціалу інноваційних освітніх технологій, а з іншого – максимальна його реалізація у сфері вищої освіти шляхом ефективного трансферу освітніх технологій.

Виходячи із цього, систему трансфера освітніх технологій ВНЗ можна поділити на дві підсистеми (рис. 3):

- формування потенціалу інноваційних освітніх технологій;
- використання потенціалу інноваційних освітніх технологій.

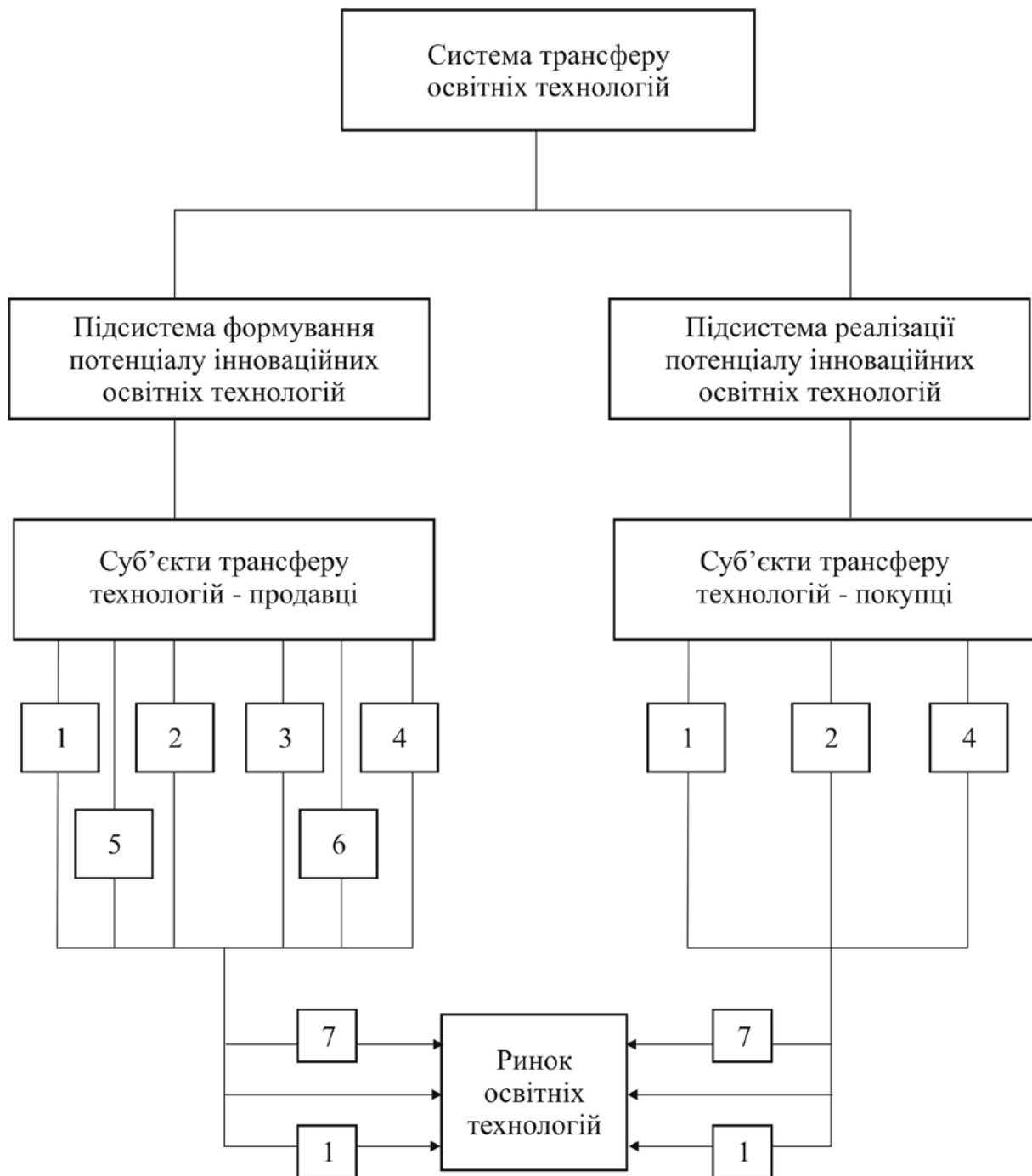


Рис. 3. Структура системи трансферу освітніх технологій

Їх взаємодія має відбуватися як через ринкове саморегулювання, так і за допомогою заходів державного регулювання трансферу освітніх технологій.

Для досягнення своєї мети система управління трансфером освітніх технологій має виконувати такі основні функції:

- планування – вибір цілей і плану дій для їх досягнення;
- організація – розподіл робіт між окремими підрозділами або працівниками й регламентація взаємодії між ними;
- мотивація – стимулювання виконавців до здійснення запланованих дій і досягнення поставлених цілей;

– контроль – зіставлення реально досягнутих результатів з тими, що були заплановані [9, с. 47].

Функції управління є основою для формування структури системи та взаємодії її підсистем. Ця взаємодія визначається зв'язками між елементами системи, що забезпечують її цілісність. Зв'язок між елементами має місце, якщо вони накладають обмеження на поведінку одне одного.

У системі управління трансфером технологій ВНЗ мають місце прямі та зворотні зв'язки, а також зв'язки взаємодії (у тому числі зв'язки властивостей і зв'язки об'єктів); генетичні зв'язки; зв'язки перетворення; структурні зв'язки; зв'язки функціонування та зв'язки розвитку.

Зв'язки взаємодії забезпечують функцію організації. Наприклад, взаємодія між підрозділами при розробці окремих елементів загальної технології (зв'язок об'єктів) й узгодження ними певних їх параметрів (зв'язок властивостей). Зв'язки взаємодії можуть мати кооперативний і конфліктний характер. Наприклад, надання технічних послуг та навчання персоналу нових технологій з боку розробника або постачальника технології характеризує кооперативні зв'язки. У результаті переговорів щодо величини роялті зв'язок між покупцем та продавцем може набути конфліктного характеру. Генетичні зв'язки виявляються, наприклад, у процесі тиражування освітніх технологій для подібних споживачів. Зв'язки перетворення при таманні функції контролю, коли зіставлення запланованих та досягнутих результатів може привести до прийняття корегувальних рішень щодо перетворення умов трансферу або об'єкта трансферу.

Структурні зв'язки забезпечують функцію організації. Зв'язки субординації важливі для реалізації функцій планування та мотивації. Зв'язки управління, які будуються на основі певної програми, забезпечують функції контролю та планування. Це системоутворювальні зв'язки, які забезпечують саморегулювання системи шляхом механізму позитивного та негативного зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок виявляється у впливі результатів функціонування системи на характер цього функціонування. Якщо вплив зворотного зв'язку посилює результати функціонування, то такий зворотний зв'язок називається позитивним. Це зв'язок розвитку. Наприклад, підвищення якості освіти з використанням певної освітньої технології приводить до поширення трансферу цієї технології. Негативний зворотний зв'язок послаблює результат функціонування, приводить до стабілізації системи на певному рівні. Це зв'язок функціонування. Наприклад, зменшення попиту на певну освітню технологію стабілізує її трансфер на певному рівні.

Висновки. Елементи та зв'язки в системі управління трансфером освітніх технологій ВНЗ підпорядковані досягненню мети максимального розвитку потенціалу освітніх технологій і його найкращої реалізації. Перспективи подальших розробок у цьому напрямі пов'язані з дослідженням методів, інструментів та механізму управління трансфером освітніх технологій ВНЗ.

Література

1. ДСТУ 3575-97 “Патентні дослідження. Основні положення та порядок проведення”. – К. : Держстандарт України, 1997.
2. Про охорону прав на винаходи і корисні моделі : Закон України // Відомості Верховної Ради України. – 2003. – № 35.
3. Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій : Закон України // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 45.
4. Колесников М.А. Проблемы трансфера технологий в Украине / М.А. Колесников, А.А. Кожевников // Трансфер технологий: від ідеї до прибутку : матеріали I міжнар. наук.-практ. конф. студ., асп. і мол. учених : в 2 т. – Д. : Національний гірничий університет, 2010. – Т. 2. – С. 113–116.
5. Колесник Ю.В. Трансфер технологий и почему он важен для Украины / Ю.В. Колесник // Трансфер технологий: від ідеї до прибутку : матеріали I міжнар. наук.-практ. конф. студ., асп. і мол. учених : в 2 т. – Д. : Національний гірничий університет, 2010. – Т. 2. – С. 111–113.
6. Національна гірнича академія України. Підготовка фахівців. – Дніпропетровськ : НГА України, 1999. – 165 с.
7. Польшакова Н.В. Информационные аспекты педагогических технологий / Н.В. Польшакова, А.С. Коломейченко // Инновации в управлении и образовании: технико-технологические и методические аспекты : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 т. / [под общ. ред. В.Д. Киселева, С.Д. Журавлева]. – Тула : Орловская региональная академия государственной службы, 2009. – Т. 1. – С. 168–173.
8. Управління інтелектуальною власністю : монографія / [П.М. Цибульов, В.П. Чеботарьов, В.Г. Зінов, Ю. Суїні ; за ред. П.М. Цибульова]. – К. : КІС, 2005. – 448 с.
9. Цибульов П.М. Управління інтелектуальною власністю / П.М. Цибульов. – К. : Держ. ін.-т інтел. власн., 2009. – 312 с.
10. Цимбал Л.І. Особливості регулювання ринку освітніх послуг в Україні : автореф. дис. ... канд. екон. наук / Л.І. Цимбал. – Чернігів, 2010. – 20 с.

КРАВЧЕНКО В.М.

КОМБІНОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ

Проблема пошуку методів удосконалення професійної підготовки фахівців протягом останнього десятиліття турбує педагогічну спільноту. Важливою відмінною рисою сучасного етапу розвитку суспільства є його інформатизація. Інформаційні та комунікаційні технології сьогодні є ключовим фактором формування ринку праці й ринку освітніх послуг. У зв'язку із цим виведення вищої освіти на якісно новий рівень і поліпшення якості підготовки висококваліфікованих фахівців неможливе без комп'ютеризації навчального процесу, впровадження Інтернет-технологій і створення корпоративних мереж у вищих навчальних закладах [5]. Тому пошук

шляхів інтенсифікації професійної підготовки студентів освітяни пов'язують з активним упровадженням новітніх досягнень інформаційних та комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

Останнім часом набули стрімкого розвитку технології електронного навчання, які використовують сучасні досягнення ІКТ. Технології електронного навчання знайшли своє застосування в системі підготовки фахівців за різними формами навчання: очної, заочної, дистанційної. Електронне навчання дає змогу поєднувати методи та засоби навчання, які застосовуються в різних формах, і, як наслідок, зумовлюють появу змішаних, комбінованих форм навчання.

Різноманітні аспекти теорії та практики електронного навчання досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені (Д. Андерсон, А. Андреев, В. Биков, Е. Доунс, А. Огур, В. Олійник, С. Пейперт, П. Підкасистий, Є. Полат, В. Рибалка та ін.), проте проблема інтенсифікації професійної підготовки магістрантів у системі очно-заочного навчання шляхом застосування методів комбінованого навчання потребує особливої уваги.

Мета статті – розкрити особливості інтенсифікації професійної підготовки магістрантів зі спеціальностей “Педагогіка вищої школи” та “Управління навчальним закладом” засобами комбінованого навчання.

Для формування уявлення про зміст комбінованого навчання нагадаємо, що Законом України “Про вищу освіту” (ст. 42) встановлено, що навчання у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами: денна (очна), вечірня, заочна, дистанційна, екстернат [3]. При цьому зазначається можливість поєднання форм навчання. Стаття 43 цього ж Закону визначає форми організації навчального процесу: навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи та основні види навчальних занять: лекція; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація. Також вказано, що вищим навчальним закладом можуть бути встановлені інші види навчальних занять.

Загальновідомо, що навчання за різними формами (денна, заочна, дистанційна) відрізняється обсягом контактних (аудиторних) годин з викладачем у стінах ВНЗ та обсягом самостійної роботи студентів. Необхідність засвоєння студентом навчального матеріалу дисциплін та виконання програми підготовки за напрямом (спеціальністю) у повному обсязі, незалежно від форми навчання, вимагає пошуку інтенсивних форм, методів і технологій навчання.

Для визначення шляхів інтенсифікацій навчального процесу розглянемо деякі його переваги та недоліки в різних формах навчання. Так, головними перевагами денної форми навчання для студента є можливість більшого спілкування з викладачем, послідовність вивчення навчального матеріалу протягом семестру, ритмічність виконання контрольних завдань тощо. Але в межах традиційної системи очного навчання проблемою є максимальне забезпечення принципу індивідуально орієнтованого навчання, впровадження індивідуальної траєкторії студента у вивченні окремих дисциплін та засвоєння загальної програми підготовки з напрямку (спеціальності). Традиційні види навчальних занять, навіть із застосуванням інноваційних технологій, не мо-

жуть забезпечити повною мірою вивчення студентом навчальної дисципліни, бо не враховують його індивідуальні психологічні особливості сприйняття та темпи засвоєння матеріалу. За відсутності комплексу електронних матеріалів з дисципліни (конспектів лекцій, методичних рекомендацій до виконання практичних, лабораторних робіт, наборів тестових завдань тощо) обмежуються можливості самостійної роботи студентів, проведення ними самоконтролю засвоєння навчального матеріалу. Проведення викладачем консультацій за встановленим заздалегідь графіком не може задовольнити потребу студента отримати допомогу в потрібний для нього час.

Переваги заочної форми навчання: можливість поєднувати навчання з практичною діяльністю; наявність достатнього часу для плідної самопідготовки в міжсесійний період за умови надання викладачем комплексу навчально-методичних матеріалів з дисципліни. Але для студентів-заочників виникає ще більше проблемних питань, ніж для студентів денної форми. Для іногородніх студентів практично відсутня можливість отримати консультації викладачів у міжсесійний період. Низький рівень самоорганізації, відсутність чітких термінів вивчення розділів дисциплін та виконання контрольних завдань протягом семестру призводять до перенавантаження студентів під час заліково-екзаменаційної сесії, що не дає можливості засвоєння навчального матеріалу в повному обсязі.

Основними перевагами правильно організованого дистанційного навчання є: гнучкість у плануванні часу навчання (свобода вибору часу для засвоєння курсу); асинхронність навчання (можливість проведення навчання незалежно від часу навчання кожного конкретного студента); вільний доступ до інформаційних ресурсів у межах навчальної дисципліни; можливість проведення самоконтролю шляхом тестування в режимі реального часу; забезпечення зворотного зв'язку з викладачем – можливість отримання швидкої відповіді на виконане контрольне завдання, консультації щодо усунення недоліків засвоєння матеріалу; прозорість оцінювання результатів успішності за виконання окремих завдань, тестів та підсумкові оцінки з модульного контролю тощо. Одночасно провідні вчені називають такі суттєві недоліки дистанційного навчання: відсутність безпосереднього контакту студента з викладачем, а також взаємодії між студентами; відсутність використання методів невербального контакту, оскільки основним способом спілкування в дистанційних курсах є текст; нерівномірність розподілу студентом навчального навантаження, яка виникає при недостатній сформованості навичок самостійної роботи або самоорганізації та самодисципліни студентів (виконання більшої частини завдань студент залишає на потім). Крім того, не можна не зазначити технічні обмеження при застосуванні дистанційного навчання (наявність Інтернету, пропускна здатність мереж для відеозв'язку, наявність відповідного обладнання у студентів).

До вирішення проблем підвищення ефективності навчального процесу, його інтенсифікації для різних форм навчання необхідно підійти з боку модернізації форм навчання, що, у свою чергу, призведе до змістовних змін у моделюванні процесу навчання. Комплексним підходом до вирі-

шення висвітлених проблем, на нашу думку, є використання переваг однієї форми навчання для усунення недоліків іншої, оновлення традиційних та поява нових видів навчальних занять, впровадження методів змішаного (комбінованого) навчання.

Можна відзначити, що більшість недоліків існуючих форм навчання зумовлена недостатнім використанням сучасних досягнень інформаційно-комунікаційних технологій, засобів електронного навчання.

Термін “електронне навчання” (E-learning – скорочення від англ. *Electronic Learning*) у дослідженнях науковців має різні тлумачення, які близькі за своєю суттю, і є синонімом таких термінів, як дистанційне навчання, навчання із застосуванням комп’ютерів, мережеве навчання, віртуальне навчання, навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій. Так, під електронним навчанням В.В. Бублик розуміє “сукупність методів, форм і засобів самостійного, але контрольованого засвоєння певного масиву знань за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища [2]. Н.М. Болюбаш визначає електронне навчання як процес навчання через мережу Інтернет або Інтранет з використанням освітніх інформаційних технологій на базі систем управління навчанням [1].

Визначення поняття змішаного навчання (blended learning) у працях науковців та практиків тією чи іншою мірою зводиться до комбінації електронного й аудиторного навчання [4]. Узагальнюючи дослідження вчених, змішане, комбіноване навчання слід розуміти як поєднання дистанційного й електронного навчання з традиційними формами навчання: очною та заочною.

О.В. Костіна виділяє три основні компоненти моделі змішаного навчання, які використовуються в сучасному освітньому середовищі:

- очне навчання (face-to-face) – традиційний формат аудиторних занять “викладач – студент”;
- самостійне навчання (self-study learning) – передбачає самостійну роботу студентів; пошук матеріалів за допомогою ресурсної карти, локальної та глобальної мереж;
- онлайн навчання (online collaborative learning) – робота студентів та викладачів у режимі онлайн, наприклад, за допомогою Інтернет-конференцій, скайп або вікі тощо [4].

Отже, можна визначити змішане навчання як систему навчання, яка поєднує найбільш ефективні аспекти та переваги викладання в аудиторії й інтерактивного або дистанційного навчання; складається з різних частин, які функціонують у постійному взаємозв’язку, утворюючи ціле. Тобто це система, в якій її компоненти гармонійно взаємодіють за умови, що вони правильно методично організовані.

Проведені дослідження засвідчили, що з початку XXI ст. можна виділити декілька етапів розвитку комбінованого навчання, які пов’язані з розробкою та застосуванням методів електронного навчання. Перший етап характеризується застосуванням електронного навчання для підтримки очного, заочного та дистанційного навчання, активним використанням презентацій (переважно у форматі Powerpoint) і програм тестування (для

локальних мереж, пізніше – для віддаленого тестування через Інтернет), розробкою електронних підручників.

На другому етапі розвитку комбінованого навчання створюються численні електронні навчальні матеріали й електронні освітні курси, електронні засоби навчання, організації та супроводу навчального процесу; відпрацьовуються різні моделі управління навчанням; розробляються підходи до оцінювання його якості й ефективності.

Третій етап пов'язує з розробкою програмних систем, що забезпечують комплексне вирішення завдань комбінованого навчання. До цих систем належать: системи управління змістом (контентом) навчання, системи тестування та відстежування результатів навчання, системи інтерактивної підтримки навчального середовища й системи управління навчанням.

Ефективність формування професійної компетентності майбутніх фахівців засобами комбінованого навчання істотно залежить від програмного забезпечення. При виборі засобів створення дистанційних курсів та організації мережевого електронного навчання доцільно керуватися такими критеріями: функціональність, надійність, стабільність, наявність засобів розробки навчальних матеріалів, наявність можливості в режимі онлайн оцінити знання студентів (засоби для створення тестів, завдань і контроль активності студентів). Одним з важливих критеріїв є зручність використання – важливий параметр при вирішенні завдання формування професійної компетентності педагогів. Аналіз існуючих програмних продуктів для управління навчанням показав що найбільший набір можливостей для повноцінної реалізації процесу мережевого навчання має система MOODLE, яка дає змогу формувати навчальний матеріал, об'єднувати його в рамках дистанційного курсу, проводити перевірку знань, контроль успішності, моніторинг навчальної діяльності та спілкування. Саме така система управління навчанням застосовується в Класичному приватному університеті.

Далі надамо характеристику моделям комбінованого навчання.

Перша, очно-дистанційна модель, яка застосовується для організації навчання студентів денної форми навчання, реалізується за такими напрямками:

- проектування вивчення навчальної дисципліни – розробка електронних навчально-методичних комплексів дисциплін (ЕНМКД), визначення видів занять, контрольних заходів; чітке визначення частки матеріалу для очного та дистанційного вивчення;

- підключення студентів до системи дистанційного навчання навчального закладу, в якій розміщені навчальні матеріали ЕНМКД;

- вивчення теоретичного матеріалу здійснюється шляхом попереднього ознайомлення з текстом лекції, проведення лекцій у презентаційному режимі та дискусійному режимі з наступним самостійним опрацюванням і проведенням тестування в дистанційному режимі;

- виконання практичних (лабораторних) робіт відбувається у змішаному режимі – основна частина з викладачем на заняттях, додаткова (творча) – шляхом самостійної роботи вдома з наступним відправленням результатів роботи викладачу;

- оцінювання результатів навчання відбувається у двох режимах: викладачем – за виконання завдань під час очного спілкування та автоматизованим способом – за виконання завдань поточного й підсумкового тестування;
- набрані студентом бали за всі контрольні заходи фіксуються в електронному журналі, до якого є доступ студентів, адміністрації навчального закладу.

Особливості заочно-дистанційної моделі, яка застосовується для організації навчання студентів заочної форми навчання:

- навчально-методичний комплекс дисципліни розробляється викладачем з урахуванням збільшеного обсягу початкового матеріалу для самостійної роботи студента-заочника й передбачає наявність детальних методичних рекомендацій до вивчення курсу, виконання контрольних завдань;
- під час установчої (очної) сесії проводяться оглядові лекційні заняття з дисциплін, надаються рекомендації щодо вивчення курсів і виконання контрольних завдань у дистанційному режимі, проводяться заняття для набуття навичок роботи студентів у системі дистанційного навчання;
- для забезпечення ритмічності вивчення навчального матеріалу у міжсесійний період викладачем розробляється календарний графік виконання завдань, проведення поточного тестування; визначаються граничні терміни відправлення виконаних завдань;
- у міжсесійний період проводяться консультації викладачів в очному та дистанційному режимах, забезпечується спілкування студентів (форум, чат тощо);
- під час заліково-екзаменаційної сесії проводять лекційні, семінарські, лабораторні заняття, тренінги з формування професійних компетенцій засобами навчальної дисципліни або циклу дисциплін; проводиться підсумкове тестування та підсумковий контроль (іспит, залік).

Таким чином, модель інтеграції форм навчання у вигляді комбінованої форми – це цілісний навчальний процес, який передбачає, що частину навчальної діяльності студент проводить в аудиторії, а частина виноситься на дистанційну форму, в якій переважають самостійні види робіт. Викладачу важливо визначити, які види діяльності студента потрібно застосовувати на очних заняттях, і які види можна перенести на самостійну дистанційну форму.

Отже, очна (заочна) форма передбачає ознайомлення студентів з новим матеріалом з найбільш важких проблем, які потребують безпосередньої участі викладача. В аудиторії проводяться дискусії, робота в групах, тобто ті види діяльності, які потребують безпосереднього контакту на різних рівнях (з викладачем, між студентами). Контрольні, підсумкові роботи, захист проектів також доцільно проводити очно.

Дистанційна частина курсу передбачає: самостійну пошукову, дослідницьку діяльність з Інтернет-ресурсами, виконання додаткових завдань, що сприяють засвоєнню матеріалу, лабораторних і практичних робіт, спільне виконання завдань творчого характеру (проектів), консультації з викладачем, проведення навчального та проміжного контрольного тестування.

У процесі дослідження виявлено педагогічні та технологічні умови інтенсифікації навчального процесу за комбінованою формою навчання:

1. Моделювання навчального процесу з дисципліни, відповідно до обраної моделі комбінованого навчання, оптимальне поєднання очної (заочної) та дистанційної форм.

2. Забезпечення якості електронного навчально-методичного комплексу дисципліни (ЕНМКД) відповідно до вимог управління самостійною роботою студентів. Наявність у навчальних матеріалах методичних порад, інструкцій, підказок, зразків виконання завдань різних рівнів складності тощо.

3. Високий рівень компетенцій викладача щодо:

– розробки ЕНМКД з урахуванням основної обов'язкової та варіативної частини відповідно до вибраної моделі навчання;

– проектування сценарію вивчення дисципліни за комбінованою формою;

– забезпечення педагогічного супроводу вивчення студентами навчальної дисципліни за індивідуальною траєкторією (тьюторський супровід);

– оцінювання результатів навчання студентів;

– роботи з файловою системою та сервісами MOODLE;

– забезпечення навчальних комунікацій засобами електронної пошти, аудіо- та відеозв'язку.

4. Наявність у студентів достатніх ІКТ-навичок роботи в системі дистанційного навчання: робота із сервісами MOODLE, навички роботи з тестами, технологічні навички забезпечення навчальних комунікацій засобами електронної пошти, аудіо- та відеозв'язку.

5. Достатній рівень технічного забезпечення комбінованого навчання як з боку університету (технічна підтримка розробки ЕНМКД, супровід процесу комунікацій під час навчання, забезпечення контролю за результатами навчання за дистанційною формою), так і з боку студентів (забезпечення швидкісного Інтернету, периферійними пристроями комунікаційного зв'язку тощо).

6. Систематичне проведення моніторингу якості навчального процесу за комбінованою формою з метою корекції елементів системи професійної підготовки фахівців.

У процесі впровадження комбінованого навчання в системі підготовки магістрів зі спеціальностей “Педагогіка вищої школи” та “Управління навчальним закладом” у Класичному приватному університеті виявлено низку проблемних питань, які стосуються готовності викладачів і студентів до навчання в нових умовах. Однією з таких проблем є готовність студентів до роботи в системі дистанційного навчання. Враховуючи вік слухачів магістратури, різний рівень навичок роботи з комп'ютером, на першому етапі впровадження комбінованого навчання необхідно сформулювати інформаційно-комунікаційні навички магістрантів, зруйнувати психологічні бар'єри щодо навчання в нових умовах. Як показує досвід, більшість магістрантів швидко набувають необхідних навичок роботи в системі дис-

танційного навчання. Цьому сприяє вивчення дисциплін “Інформаційні технології в освіті”, “Інформаційні технології в управлінні освітою”. За результатами анкетування магістрантів дистанційна підтримка традиційних форм навчання збільшує мотивацію до навчання, прискорює процес професійної підготовки.

Завдяки комбінованому навчанню:

- студент дістає можливість навчатися в групі з викладачем і додатково вдома в зручний для нього час;
- якнайкраще забезпечується принцип особистісно орієнтованого навчання студента, студент сам встановлює оптимальну швидкість і інтенсивність процесу навчання;
- набуває прискорення розвиток самоорганізації, самодисципліни студента, формування міжособистісних комунікацій, уміння працювати в команді, що є необхідним для професійного становлення фахівця.

Висновки. Таким чином, у результаті проведеного аналізу виявлено, що для вирішення завдань інтенсифікації професійної підготовки майбутніх фахівців найбільш широкі можливості надає комбіноване навчання. Однак потребує подальшого вивчення методика розробки електронних навчально-методичних комплексів дисципліни, визначення напрямів підвищення кваліфікації викладачів щодо проектування системи комбінованого навчання.

Література

1. Болюбаш Н.М. Використання сучасних інформаційних технологій у професійній підготовці економістів / Н.М. Болюбаш // Інформаційні технології і засоби навчання : електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред.: В.Ю. Биков. – 2009. – № 5(13). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em13/emg.html>. – Заголовок з екрана.
2. Бублик В.В. Електронне навчання в Україні і світі. Ретроспектива і перспектива / В.В. Бублик, О.К. Закусило, В.П. Шевченко // Теорія і методика навчання інформатики та математики : зб. наук. праць / під ред. І.П. Аносова та ін. – Мелітополь : МДПУ, 2004. – Вип. 3. – С. 10–27.
3. Закон України “Про вищу освіту” № 2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/
4. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blended learning) и ее использование в преподавании иностранных языков / Е.В. Костина // Известия высших учебных заведений : научный журнал. Серия “Гуманитарные науки”. – Иваново : Изд. ГОУ ВПО “ИГХТУ”, 2010. – Т. 1. – Вып. 2. – С. 141–144.
5. Ніколаєнко С.М. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / С.М. Ніколаєнко // Освіта України. – 2007. – № 16–17 (805). – С. 2–20.

ОСОБЛИВОСТІ САМОПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Інформатизація суспільства передбачає самоосвіту, коли людина поповнює свій набір знань відповідно до життєвих і професійних потреб. Таким чином, студент повинен бути готовим до розуміння помилковості обраної теоретичної моделі навчання й здатним опанувати іншу модель. Отже, головною метою сучасної освіти є не тільки набуття студентом знань, а й саморозвиток, самовдосконалення, пов'язані з професійною підготовкою студента як майбутнього спеціаліста.

Методологічні засади сучасної філософії освіти розкриваються в працях В. Андрющенка, І. Зязюна, В. Лугового; професійній підготовці фахівців вищої школи присвячені дослідження А. Алексюка, О. Коваленко, О. Пехоти та ін.; особливості професійної підготовки майбутніх інженерів подаються в працях М. Лазарева, Ю. Нагірного та ін.; професійній підготовці інженерів присвячені праці молодих дослідників О. Ігнатюк, В. Кулешової, О. Попової, А. Хрипунової.

Так, О. Ігнатюк розглядає підготовку майбутнього інженера до професійного вдосконалення, використовуючи експериментальну систему та модель підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення. О. Попова розробила інструментальну модель науково-методичного забезпечення розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів у процесі їх професійної підготовки у ВТНЗ.

Особливостям професійного самовдосконалення студентів, майбутніх інженерів-педагогів приділено ще недостатньо уваги. Використання портфоліо як професійного самовдосконалення студентів, презентації професії інженера-педагога, випускника вищого технічного закладу, не розглядалося.

В умовах освітнього простору вищого технічного закладу склалася низка суперечностей, через які гальмується професійний розвиток студентів, а саме: між новими вимогами до фахівців і низьким рівнем професійної діяльності студентів; традиційним підходом до навчання студентів і низьким рівнем навичок самостійної роботи; особистісним рівнем підготовки студента і його можливістю використовувати свої професійні знання та навички на практиці тощо. Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів полягає в розвитку в студентів потреби в постійному самовдосконаленні, що зумовлює подальше становлення їх як професіоналів. Такі студенти завдяки своїй професійній мобільності будуть затребувані на ринку праці, будуть спроможні “до проектування й реалізації, корекції й розвитку власної діяльності” [1, с. 57].

Мета статті – розкрити механізм, умови створення професійного портфоліо майбутніх інженерів-педагогів як процесу самопроектування професійного розвитку студента.

Треба зазначити, що тлумачення терміна “портфоліо” залежить від сфери використання та призначення [2]. Нам імпонує визначення професійного портфоліо як *технології саморозвитку й самовдосконалення, як засобу мотивації та стимулювання творчої активності й самоосвіти студента*.

Особливості створення портфоліо залежать від навчального закладу, внутрішньої мотивації студента (учня), його життєвих і професійних завдань, професійної компетентності тощо [2]. Від цього залежить і структура портфоліо.

Методики створення портфоліо у ВНЗ та загальноосвітніх закладах мають багато спільного, але автор кожної методики має право на свій варіант. Різні підходи до визначення сутності портфоліо дають можливість коригувати його структуру, умови та механізм створення. Особливістю створення професійного портфоліо майбутніми інженерами-педагогами є те, що вони будуть працювати у двох площинах: “людина – машина” і “людина – людина”.

Починаючи з третього курсу, студенти вже мають певний професійний досвід, набутий під час виробничої практики на заводі. На четвертому курсі передбачено педагогічну практику, під час якої в студентів формуються й розвиваються знання та навички педагогічної діяльності. Підготовка студентів до створення професійного портфоліо включає: попередній аналіз усіх видів практики; визначення надзавдання, на основі якого намічаються цілі, завдання, основні напрями, зміст, структура портфоліо. Перед складанням портфоліо необхідно визначити фактичний професійний рівень студента, а саме: досягнення студента, найбільш цінний досвід, особистісні характеристики, недоліки в навчальній діяльності, повний перелік професійних, методичних, виховних функцій інженера-педагога, планування самоосвіти тощо. Окремі аспекти портфоліо упродовж трьох років знаходили своє втілення на семінарських та практичних заняттях студентів, а саме: написання портрета педагога, складання професійно спрямованих анкет, спостереження за роботою професіоналів, ведення педагогічного щоденника, зустрічі з майстрами виробництва, складання конспектів занять теоретичного й виробничого навчання, диспути, “круглі столи”, рольові ігри, тренінги тощо.

Портфоліо як самопроекування студентом себе як людини й професіонала має індивідуально-творчий характер. Студент має право на створення власного плану саморозвитку, заснованого на рефлексії. Під час захисту портфоліо студенти презентують як його професійну складову, так і особистісну. Розкриваючи компоненти психолого-педагогічних здібностей інженера-педагога, вони наголошують на конструктивно-проективному компоненті, який становить основу діяльності викладача й визначає високий рівень майстерності. Від конструктивних і проективних здібностей залежить ефективність використання всіх інших видів знань, які можна активно включати для обслуговування всіх видів науково-методичної роботи. Майбутній інженер-педагог, володіючи психологічним механізмом ре-

алізації цих здібностей, орієнтується на кінцеву мету, вирішує актуальні завдання з урахуванням спеціальності, розвиває здібності до інтелектуальної праці.

Не менш важливий організаційний компонент, адже організаційні здібності у професії інженера-педагога слугують не тільки організації навчального процесу, а й самоорганізації діяльності його як майбутнього викладача. Серед організаційних здібностей студенти виділяють активність, наполегливість, працездатність, організованість, вимогливість, спостережливість тощо. Комунікативний компонент виступає не тільки засобом наукової та педагогічної комунікації, а й умовою вдосконалення професіоналізму в діяльності й джерелом розвитку студента як майбутнього викладача-педагога, засобом виховання студентів.

У своєму портфоліо студенти коментують перцептивно-рефлексійний компонент, який тісно пов'язаний із комунікативним, оскільки звернений до суб'єкта педагогічного впливу. Рефлексія – усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню, передбачає знання того, як інший його розуміє; це своєрідний процес дзеркального відображення індивідами один одного, під час якого суб'єкт відтворює внутрішній світ співрозмовника з відображенням і себе. Це дає можливість викладачу відчувати, який відгук об'єкти реальної дійсності знаходять у студентів, як їхні інтереси та потреби збігаються з вимогами як педагогічної системи, так і самого педагога. Велику увагу в портфоліо майбутні інженери-педагоги приділяють педагогічним стилям спілкування. У плані самоосвіти вони передбачають вивчення стилів спілкування великих педагогів з молоддю, оволодіння педагогічною майстерністю, наприклад, А. Макаренка, В. Сухомлинського.

Важливими складовими професійного портфоліо є формування професійних та виховних завдань інженера-педагога. Окреме місце посідає розвиток студента як особистості, усвідомлення ним себе як громадянина держави, міста, члена сім'ї. На рефлексійному рівні студенти розглядають свої недоліки, планують сходинки особистісного зростання, ставлять життєві цілі, презентуючи себе як члена демократичного суспільства.

Досвід роботи зі створення професійного портфоліо інженера-педагога засвідчив, що необхідно впровадити організаційну модель управління створенням професійного портфоліо. Це зумовлено необхідністю уваги до підвищення професійної компетентності студентів і може розглядатися як метод управлінської дії. Модель відображає зміст, форми організації роботи над створенням професійного портфоліо студентів. Організаційна модель також забезпечує: здійснення контролю за виконанням запланованих студентом завдань; можливість коригування цих завдань; оновлення завдань та їх перегляд відповідно до професійних потреб; цілеспрямованість професійної діяльності студентів; створення Я-концепції майбутнього спеціаліста; індивідуальну програму самовдосконалення майбутнього інженера-педагога; самоконтроль.

Методику створення професійного портфоліо ми розглядаємо як керований процес, що передбачає усвідомлену діяльність, спрямовану на професійне зростання майбутнього інженера-педагога. Треба зазначити, що професійний розвиток студента і його професійне становлення нерозривно пов'язані між собою. Професійне портфоліо – це своєрідний педагогічний інструментарій, що забезпечує цілісний процес професійного становлення студента.

Аналіз досліджень методик створення портфоліо дав змогу встановити критерії визначення результативності професійного портфоліо інженерів-педагогів. Зокрема, можемо виділити такі критерії: досягнення поставлених завдань; повнота реалізації методичних, професійних, виховних функцій інженера-педагога; ступінь впливу організаційних заходів на формування професійної майстерності інженера-педагога; вплив на мотивацію навчальної діяльності; індивідуальність професійного розвитку майбутнього інженера-педагога та його творчого стилю.

Над створенням професійного портфоліо студенти працюють упродовж року і презентують його в кінці третього курсу або на четвертому курсі. Це пов'язано з проходженням студентами педагогічної практики, під час якої не тільки поглиблюються, а й удосконалюються професійні навички студентів.

В організаційну модель управління створенням професійного портфоліо студентами ми включили ті форми навчання, види робіт, які найбільше сприяють професійному розвитку студентів. Це, наприклад, лекції з дисципліни “Методика професійного навчання”, практичні заняття, семінари, олімпіада з педагогіки, педагогічний ярмарок, волонтерство, педагогічна практика, участь у роботі психолого-педагогічного клубу, студентських науково-практичних конференцій, МАН; диспути, “круглі столи” та інше. Участь у цих видах навчання дає певний професійний досвід, який допомагає студентам творчо підійти до складання професійного портфоліо. Студенти спираються на основні вимоги до портфоліо, його структури, інформаційного наповнення та професійного призначення. Водночас кожне портфоліо має свій індивідуальний стиль, зміст, оформлення. Воно складається з титульного аркуша, характеристики студента, зазначається тема та мета створення портфоліо, розділів, підрозділів, тематичних та інформаційних блоків тощо. Професійне портфоліо – це проектування студентом себе як професіонала. Тому важливу роль у проектуванні відіграють професійні вміння, знання, навички, професійна компетентність, професійні якості особистості студента, самоаналіз навчально-пізнавальної діяльності, самоаналіз особистісного розвитку, планування, корекція навчально-професійних завдань. Пропонуємо один зі структурованих варіантів професійного портфоліо майбутнього інженера-педагога:

Розділ I. Інформаційний (візитка – активна життєва позиція, творче кредо, дані про себе, цитати відомих людей тощо); мета створення портфоліо; завдання студента на певний період, пов'язані з професійним розвитком та самовдосконаленням).

Розділ II. Професійний (презентація професії; професійна діяльність на лекційних та практичних заняттях: теоретичний матеріал, задачі, лабораторні роботи; самостійна робота з матеріалом після занять; написання курсових робіт, наукових статей).

Розділ III. “Я”-концепція (мотивація в навчанні та професійному становленні; самоаналіз; психологічний портрет; рефлексійна діяльність (ведення щоденника); самоосвіта (професійна – над формуванням професійних якостей особистості); “Я”-концепція: “Я і моя родина”, “Я лідер”, “Я член демократичного суспільства”, “Я громадянин України”, “Я і здоровий спосіб життя”, “Моя професійна мрія”, “Я особистість”.

Розділ IV. Мої досягнення (моніторинг успішності в навчанні та професійному становленні (оцінки викладачів, результати сесій, нагороди, самооцінка; написання наукових статей із дисципліни “Фізична хімія”; виступи на наукових конференціях; курсові роботи з технічних предметів).

Висновки. З викладено вище бачимо, що професійне портфоліо майбутнього інженера-педагога спрямоване на високий рівень мотивації в навчанні та професійному становленні, на постійну рефлексію професійних дій і досягнень студента. Таким чином, можемо говорити про професійне портфоліо майбутнього інженера-педагога як технологію саморозвитку та самовдосконалення, засобу мотивації й стимулювання творчої, професійної активності та самоосвіти студента, самопроекування професійного розвитку.

Література

1. Чобітько М.Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М.Г. Чобітько // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2004. – № 1 (42). – С. 57–69.

2. Свет О. Портфоліо як засіб моніторингу процесу підготовки майбутнього вчителя / О. Свет // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2009. – 500 с.

ОДАЙСЬКИЙ С.І.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИМ ПРОЦЕСОМ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ ЯК СИСТЕМНИМ ОБ’ЄКТОМ

Соціально-економічний рівень суспільства, його інтелектуальний та духовний потенціал завжди тісно пов’язані із системою освіти, зміст якої визначається вимогами суспільного виробництва, зумовлюється суспільними відносинами, а також етапами розвитку науки та техніки.

Особливо це стосується професійно-технічної освіти, яка тісно пов’язана з економічною та виробничою структурою, охоплює сферу під-

готовки й підвищення кваліфікації робітників у навчальних закладах для трудової діяльності в певній галузі та спрямована на формування в громадян професійних знань, умінь, навичок, відповідного технічного, технологічного й економічного мислення з метою створення умов для їхньої професійної діяльності [7].

Сучасна державна політика України в галузі професійної освіти зорієнтована на розв'язання таких головних завдань:

- розробка та реалізація загальнодержавної стратегії розвитку професійної освіти, адекватної об'єктивним потребам українського суспільства в умовах перебудови, кардинальної економічної реформи, переходу до ринкової економіки;

- визначення та здійснення комплексу практичних заходів, спрямованих на подолання кризових процесів і явищ, стабілізацію професійно-технічної освіти, її реформування й розвиток на базі нових типів навчальних закладів, механізмів та інформаційних технологій з урахуванням державних стандартів;

- інтеграція української професійної школи у світову, європейську, розгортання інтелектуальних взаємозв'язків і комунікацій [1].

Конкретно прогнозує напрями вдосконалення системи професійно-технічної освіти й окремого навчального закладу Концепція розвитку професійно-технічної освіти в Україні: створення необхідних умов для інноваційного розвитку професійного навчання; диференційоване визначення термінів професійного навчання залежно від базового освітнього рівня, складності професій, виду професійної діяльності; урахування потреб ринку праці та специфіки регіону; створення умов для профільного навчання учнів старшої школи з технологічного напрямку на базі професійно-технічних навчальних закладів (далі – ПТНЗ) [2].

Такий підхід, на нашу думку, якнайповніше відповідає напрямку стратегічних дій держави, що безпосередньо відповідають завданням побудови системи управління ПТНЗ, покликаної забезпечити реалізацію визначеної мети як багаторівневим, гнучким, адаптованим до вимог зовнішнього середовища об'єктом.

За таких вимог на передній план виходить проблема наукового обґрунтування управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників на засадах системного підходу.

Мета статті – науково обґрунтувати системний підхід до управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ; розкрити принципи, сутність, особливості та закономірності управління ПТНЗ у процесі підготовки робітничих кадрів.

У цьому контексті були проаналізовані наукові підходи до змісту й функцій управління ПТНЗ, визначені цілі та головні завдання управління на різних структурних рівнях з урахуванням їхньої ретроспективи, а також тенденції й загальні завдання, висунуті на сучасному етапі розвитку професійно-технічної освіти.

Зокрема, широкий спектр теоретичних питань управління ПТНЗ, розкриття важливих аспектів поліфункціональної ролі ПТНЗ у системі професійної освіти висвітлено в наукових працях Т.М. Бахтіної, А.М. Гуржія, Т.М. Десятова, В.Г. Дриги, В.О. Зайчука, І.А. Зязюна, В.П. Ключова, В.І. Ковальчука, М.І. Мармазової, Н.Г. Ничкало, А.С. Нікуліної, В.В. Олійника, Л.М. Сергєєвої, І.М. Цимбалюка, О.І. Щербак та ін.

Проблеми теорії та практики управління ПТНЗ через характеристику організаційно-управлінського та науково-методичного аспектів висвітлено в публікаціях О.І. Бондарчук, Л.М. Ващенко, В.С. Демчука, Г.В. Єльнікової, І.П. Жерносека, А.М. Зубка, Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, М.Ю. Красовицького, С.В. Крисюка, В.І. Маслова, В.В. Олійника, Р.П. Скульського, С.М. Смирнової, Т.І. Суценко, В.І. Пуцова, Л.І. Шевчук та ін.

Так, В.В. Олійник визначає подальші шляхи модернізації системи ПТО, підвищення фахового рівня кадрів, забезпечення високої якості управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ, виходячи з реалій сьогодення та перспективних завдань його розвитку. О.В. Клименюк і Р.Р. Роман обґрунтовують теоретичну модель розвитку початкової професійної школи; В.П. Ключов – деякі проблеми перепідготовки фахівців для регіону; І.М. Цимбалюк – принципи та зміст курсового підвищення кваліфікації керівних кадрів ПТНЗ; Л.М. Карамушка – психологічні основи управління ПТНЗ; О.І. Бондарчук – психологічні компетентності керівників навчальних закладів в умовах підвищення їхнього фахового рівня; О.І. Щербак – сучасні вимоги до педагога професійної школи; А.П. Беляєва – місце та роль ПТНЗ у системі професійної освіти.

Цей аналіз дав змогу зробити висновок про те, що в управлінні ПТНЗ можна виділити три головні аспекти, а саме: соціально-економічний, педагогічний та адміністративно-управлінський. Вони відіграють визначальну роль у змісті діяльності ПТНЗ при впровадженні в навчально-виробничий процес державних стандартів підготовки кваліфікованих робітників.

Таке розуміння, на нашу думку, дає змогу більш повно розкрити суть управління ПТНЗ, відобразити його об'єкт, суб'єкт і кінцеву мету. Це – педагогічний колектив, його діяльність; навчально-виробничий процес; методична робота; оновлений зміст професійно-технічної освіти; державні вимоги щодо її якості й обсягу на основі сучасних досягнень науки та техніки; виховання учнів, їх особистий розвиток; професійна підготовка з урахуванням сучасних потреб суспільства й вимог державних стандартів; удосконалення форм управління ПТНЗ, повсякденне здійснення та вдосконалення яких є основними цілями управління.

Як бачимо, у процесі управління ПТНЗ виникають складні соціальні, адміністративні, педагогічні й психологічні взаємозв'язки між суб'єктами управління, визначення та характеристика даних набуває важливості й актуальності в нових соціально-економічних умовах розвитку галузі.

Отже, управління ПТНЗ у системі професійно-технічної освіти – це орієнтація його виконавських функцій та діяльності на конкретні рішення вищих організацій, керівників для досягнення поставленої мети.

Результати дослідження цього питання дали нам змогу запропонувати визначення поняття “*управління професійно-технічним навчальним закладом*” з урахуванням специфіки суб’єктів управління ПТНЗ та особливостей його функціонування.

Під управлінням професійно-технічним навчальним закладом слід розуміти цілісну систему діяльності суб’єктів управління всіх рівнів, за допомогою якої здійснюється неперервна й цілеспрямована дія на всі його структурні компоненти та процеси, що відбуваються в ньому, з метою підготовки висококваліфікованих робітничих кадрів на основі державних стандартів. Суб’єктами управління ПТНЗ є Міністерство освіти, науки, спорту та туризму України, Державний департамент професійно-технічної освіти, обласні, міські, районні органи управління освітою, які здійснюють єдину державну політику в галузі професійно-технічної освіти.

З огляду на системну взаємозалежність складових управління ПТНЗ розглянемо наукові підходи до їх аналізу.

На думку В.В. Олійника, системний підхід в управлінні соціально-педагогічними системами розглядають, як правило, за допомогою блоків цілепокладання, засобів цілереалізації та рівнів управління [6].

Блок цілепокладання, завданнями якого є визначення загальної стратегії й наскрізних завдань, включає такі елементи: систему цілей діяльності, яка містить склад завдань і системних пріоритетів у їх вирішенні; цілевідповідний розподіл ресурсів, що включає формування необхідного вирішення завдань виробничого потенціалу; критерії ефективності як результату, так і процесу.

Блок засобів цілереалізації включає заходи, механізми, форми регулювання процесів діяльності, у тому числі: організаційні заходи, правові й адміністративні регламенти; економічні механізми і регулятори; соціально-психологічні засоби регулювання діяльності людей у колективі; професійно-технічні засоби, що базуються на використанні відповідних професійних знань, виробничого досвіду, технологічних регламентів діяльності ПТНЗ.

Блок рівнів управління відбиває ієрархічну структуру відповідного об’єкта, яка водночас є структурним елементом соціально-педагогічної системи і містить: галузь у контексті всієї структури економіки (її специфіку, взаємозв’язки з іншими галузями), регіон або територіальний комплекс (специфічні особливості, включаючи як народні традиції, так і розвиток споріднених галузей виробничої та невиробничої сфер тощо); галузеві заклади й установи; трудові колективи; окремі особистості – як ті, що є виробниками певного продукту або послуг, так і ті, що є користувачами.

За Ю.К. Конаржевським, основою системного підходу є системний аналіз і синтез, які мають морфологічний, структурний, функціональний та генетичний аспекти. Так, при морфологічному аналізі управління виділя-

ються елементи, які описують його з якісної та кількісної сторін; структурний аспект з'ясовує внутрішню організацію системи, спосіб, характер зв'язку елементів, що їх утворили; функціональний – допомагає розкриттю механізму внутрішнього функціонування системи, взаємозв'язків її елементів, взаємодії системи й середовища; генетичний – має на меті дослідити її походження, процес формування й розвитку [5].

Отже, управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ забезпечується організаційною досконалістю управлінської структури ПТНЗ, чітким визначенням загальних і часткових завдань, змісту та перспектив діяльності педагогічного й учнівського колективів, детальним визначенням посадових обов'язків та ділових якостей кожного працівника, ефективною координацією управлінських дій адміністрації, встановленням ступенів і ланок управління, їх залежності й підпорядкованості, налагодженням істотних ділових зв'язків з іншими організаціями та закладами професійно-технічної освіти.

Слід також враховувати, що в такій соціально-педагогічній системі, як ПТНЗ, постійно змінюється кількість складових за рахунок створення нових структурних одиниць організації навчально-виробничого процесу, ускладнення функцій управління, введення нових посад, різноманітних творчих угруповань педагогів і учнів тощо.

При цьому специфіка складного об'єкта, яким є ПТНЗ, не вичерпується особливістю його елементів, а виявляється, перш за все, у характеристиці зв'язків і відносин між ними, що забезпечують її організованість (упорядкованість), розвинений зв'язок між елементами, а отже, цілісний характер цієї системи, гармонійну єдність і взаємодію її частин.

Отже, від застосування системного підходу значною мірою залежить успішність удосконалення управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ як реальним системним об'єктом.

Розкриємо основні закономірності управління ПТНЗ, які відображені в працях І.Д. Андрєєва, О.С. Анісімова, С.І. Архангельського, А.П. Беляєвої, В.І. Васильєва, В.Е. Гмурмана, Г.В. Єльнікової, Н.Г. Загоруйко, Ю.К. Конаржевського, Ф.Ф. Корольова, Б.Ф. Ломова, В.І. Маслова, В.В. Медведя, В.В. Мельниченка, Т.Г. Навазова, В.В. Олійника, В.С. Петровича, В.С. Пікельної, Л.М. Сергєєвої та ін.

Зокрема, Ф.Ф. Корольов визначив такі закономірності в управлінні: оптимальність функціонування систем залежить від чіткості підпорядкування діяльності всіх підсистем загальній меті; залежність об'єктивної необхідності взаємодії та взаємопроникнення всіх підсистем; наявність наукової організації підсистеми управління; Ю.К. Конаржевський – аналітичність управління; доцільність управління; безперервність процесу управління; циклічність управління; ритмічність; пропорційність; В.С. Пікельна – єдність управління; поєднання централізації та децентралізації в управлінні; співвідносність керуючої й керованої систем; залежність кінцевого результату управлінської діяльності від повноти реалізації загальних функцій управління; В.І. Маслов – прогнозованість керівництва навча-

льними закладами; відповідність мети, змісту й технологій керівництва конкретно-історичному етапу розвитку суспільства; взаємовплив керуючої та керованої підсистем; компетентність керівництва й результатів управління; оптимальне співвідношення стратегічного та оперативно-регулятивного керівництва; залежність ефективності керівництва системою від розвитку творчого потенціалу складу викладачів і тих, хто навчається; залежність ефективності керівництва від компетентності менеджерів; оптимальне співвідношення цілеспрямованих впливів підсистем управління; закономірність плановості й конкретного моделювання; зворотний зв'язок.

У цьому контексті В.В. Олійник і В.В. Медведь, враховуючи закономірності розвитку ПТНЗ в ринкових умовах, охарактеризували шляхи виживання ПТНЗ; Л.М. Сергеева, В.С. Петрович – проблеми формування кадрового потенціалу ПТНЗ; І.А. Зязюн – інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної професійної освіти, виходячи з її потреб, інтересів та необхідності професійного зростання упродовж усього життя.

У наукових та літературних джерелах управління ПТНЗ включає різні операції та розчленовується на окремі стадії, які об'єднуються в управлінський цикл. В.Г. Афанасьєв, аналізуючи зміст управління, пише: “Операції, дії суб'єкта управління, які відповідають стадіям управлінського циклу, що послідовно змінюються, є *функції управління*, а сукупність цих функцій – *зміст управління* процесу” [3].

У цілому питання про кількість і склад функцій управління розкривається в працях багатьох дослідників (В.Г. Афанасьєв, С.Я. Батишев, Є.С. Березняк, В.І. Бондар, Г.А. Дмитренко, Г.В. Єльнікова, Ю.К. Конаржевський, В.Ю. Кричевський, В.І. Маслов, В.В. Олійник, Р.Х. Шакуров).

В.Г. Афанасьєв називає такі функції управління: вироблення й ухвалення управлінського рішення; організація; регулювання, коригування; облік і контроль. Ю.К. Конаржевський – планування, організацію, контроль, регулювання та педагогічний аналіз; Є.С. Березняк – планування, керівництво й контроль; М.С. Сунцов – планування, організацію, контроль і координацію.

Р.Х. Шакуров визначає три рівні управлінських функцій як ієрархічно організованої системи завдань трьох рівнів: цільові функції управління; соціально-психологічні функції; адміністративно-організаційні функції.

На думку С.Я. Батишева, функції управління ПТНЗ включають організацію управління навчально-виробничим процесом, координацію роботи колективу педагогів, громадських організацій і батьків, загальні питання, контроль. А.Г. Соколов вважає їх доданками до планування, організації, координації й регулювання діяльності колективу та контролю.

Як бачимо, функції управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ мають, перш за все, цільовий, адміністративно-організаційний характер, тобто є основою для розподілу управлінської праці щодо організації навчально-виробничого процесу з урахуванням галузевої спеціалізації. За такого підходу зміст управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ

можна визначити як сукупність управлінських операцій, спрямованих на досягнення певних змін у системі відповідно до намічених цілей.

При цьому слід враховувати специфіку навчально-виробничого процесу ПТНЗ. Вона визначається, перш за все:

- орієнтованістю учнів на здобуття конкретної професії, а отже, підвищеним інтересом до спеціальних предметів і виробничого навчання;
- наявністю виробничого навчання як складової процесу навчання та його тісним зв'язком з продуктивною працею;
- особливістю змісту спеціальних і загальнотехнічних дисциплін;
- необхідністю встановлення тісних взаємозв'язків між організаційними структурами;
- необхідністю постійного підвищення розвивальних і виховних функцій навчання;
- особливістю педагогічного колективу.

До основних завдань, пов'язаних з безпосереднім удосконаленням управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ, можна віднести такі:

- досягнення оптимальної інтенсифікації навчально-виробничого процесу, пов'язаної із забезпеченням високого рівня працездатності викладачів і майстрів виробничого навчання;
- послідовну реалізацію всіх управлінських функцій (планування, координування, організації, контролю, регулювання, обліку, педагогічного аналізу);
- постійну увагу до якості навчання й виховання майбутніх кваліфікованих робітників з урахуванням державних стандартів.

У зазначеному контексті проблема гнучкого розвитку системи управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ не може бути ефективно вирішено без вибору оптимальних методів управління.

У загальному розумінні методи управління розглядаються як: сукупність способів здійснення функцій управління, які забезпечують досягнення встановлених цілей та результатів; комплекс або сукупність заходів і способів впливу на управлінський об'єкт для досягнення поставлених цілей.

У теорії управління виділяємо такі групи методів управління ПТНЗ:

- організаційно-адміністративні, які базуються на прямих директивних наказах;
- економічні, зумовлені економічними стимулами;
- соціально-психологічні, що використовуються з метою підвищення соціальної активності співробітників;
- комп'ютерні й телекомунікаційні, застосування яких в управлінській діяльності керівників ПТНЗ дає змогу забезпечити своєчасність: сприйняття та передачі оперативної інформації до будь-якого адресата, передачі й отримання аналітичної інформації, надання оптимального обсягу інформації з імовірністю не нижче від допустимого рівня;
- надання рекомендацій щодо вибору рішень та скорочення тривалості процесу вироблення рішення [4].

Важливим теоретичним і методичним підґрунтям для розуміння сутності та змісту управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ як системним об'єктом виступають такі принципи: вирішальності державно-суспільного впливу на мету, зміст і методи управління; гуманізації; науковості; демократизації; єдності централізму й колективізму; психологізації; інноваційності; адаптивності; оптимальності; національної спрямованості; функціональної структуризації; стимулювання та уваги до кадрів; маркетингу; інформаційної надійності; моделювального прогнозування; оперативної регулятивності; зворотного зв'язку; корекції; фінансово-господарської раціональності та ділової ініціативи; поваги до закону.

Серед головних принципів професійної освіти Концепція називає такі: гуманізація, демократизація, науковість змісту освіти, поєднання навчання з продуктивною працею, наступність в освіті.

Реалізація цих принципів у сучасних умовах дає змогу здійснити перехід від жорсткої регламентації змісту професійної освіти до організації навчально-виробничого процесу ПТНЗ на засадах стандартів змісту базової професійної підготовки, зменшення кількості обов'язкових нормативних показників навчально-програмної документації, наступності і взаємозв'язку компонентів професійної освіти як цілісної системи.

У зазначеному аспекті розгляд такої проблеми, як управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ, потребує ґрунтовних наукових засад, які визначаються такими проекціями:

- розглядом управління як специфічного виду діяльності з урахуванням поглядів у суспільстві на сутність управління професійною освітою;
- системним аналізом професійної освіти і її окремих складових, що дає можливість розглянути предмет дослідження в декількох ракурсах: як елемент системи професійної освіти в цілому, як компонент системи професійно-технічної освіти і, нарешті, як самостійну систему – ПТНЗ, що має власні особливості й тенденції розвитку;
- сприйняттям системи професійної освіти як підсистеми освіти дорослих, яка повинна розглядатись не лише з боку професійних потреб особистості, а й у контексті соціального та науково-технічного розвитку суспільства в цілому.

Висновки. Системний аналіз дає змогу подати основні характеристики ПТНЗ:

- є відкритими системами, які мають враховувати постійні зміни, що відбуваються в соціальному середовищі;
- утворюють ієрархічно організовану цілісність;
- швидко адаптуються до нових підходів у суспільному розвитку й трансформуються в новий зміст навчання, нові освітні та інформаційні технології, нові стратегії взаємодії між учасниками управлінського й навчально-виробничого процесу, систему освітніх послуг, маркетингу;

- встановлюють оптимальне співвідношення мережі навчальних закладів за напрямками професійної підготовки з урахуванням державних стандартів та аналізу їхнього стану;
- реалізують організаційно-управлінську модель розвитку закладу, сконструйовану на основі системної трансформації структури її стратегічних завдань;
- характеризуються стратегічним мисленням, баченням майбутнього, вільним обміном інформації, надійністю та економічністю на основі системного підходу.

Таким чином, проблема управління навчально-виробничим процесом ПТНЗ при впровадженні державних стандартів підготовки робітників як системним об'єктом в умовах розвитку ринку праці та посилення конкурентоспроможності закладів професійно-технічної освіти набуває принципового значення й цілеспрямованої реалізації.

Література

1. Про професійно-технічну освіту : Закон України // Вісник профтехосвіти. – 1998. – № 3. – С. 1–32.
2. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 3. – С. 2–5.
3. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М. : Изд-во политической литературы, 1980. – 368 с.
4. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.
5. Конаржевський Ю.К. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе / Ю.К. Конаржевський. – Челябинск : ЧГПИ им. А. Горького, 1986. – С. 54–56.
6. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В.В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – С. 503.
7. Професійна освіта: Словник : навчальний посібник / [уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало]. – К. : Вища шк., 2000. – 275 с.

ПАЛАМАРЧУК О.Ф.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ У ВИЩИХ ШКОЛАХ ФРАНЦІЇ

Актуальність статті полягає в тому, що готельно-ресторанна індустрія є одним із секторів ділової активності, що має найбільш динамічний розвиток у всесвітньому масштабі. Професіоналізм, знання традицій та нових технологій являють собою комплекс цінностей, що передбачає професію.

Мета статті – проаналізувати програми навчальних закладів та підготовку фахівців у сфері туризму.

Інститут міжнародного менеджменту Ватель, що є одним із чотирьох вищих навчальних закладів готельного господарства Інституту Ватель у містах: Парижі, Ліоні, Німі та Бордо. Філософія Інституту Ватель: усі теоретичні знання мають одразу перевірятися практикою. Інститут Ватель налагодив ділові контакти як з національними, так і з міжнародними групами готелів, а також з індивідуальними власниками готелів та ресторанів, які, у свою чергу, є справжніми партнерами в навчальному процесі, оскільки надають місця для проходження практики й виховують сучасних менеджерів.

Інститут Ватель готує менеджерів готельного господарства і туризму з таких спеціальностей: менеджмент харчових продуктів та напоїв, менеджмент номерного фонду в готелі, менеджмент людських ресурсів, маркетинговий менеджмент та менеджмент продажу, фінансовий менеджмент, менеджмент курортів, менеджмент клубів, менеджмент круїзів, авіалінії. Наведемо як зразок одну з програм навчання в цьому інституті на ступінь бакалавра готельного менеджменту – 3 роки (4 семестри теорії та 2 семестри практики, кожен семестр – 5 місяців).

Приватна міжнародна школа з менеджменту готельного господарства та туризму Ватель готує спеціалістів BTS готельного господарства та ресторанного бізнесу на основі бакалаврату (будь-яка серія). Тривалість занять – 3 роки. Стажування: перший рік – 4 місяці; другий рік – 4 місяці.

Мета навчання: розвинути у студентів здібності до виробництва товарів і послуг; оволодіти професійною культурою та необхідними інструментами управління, для того щоб стати вищим техніком у готельному господарстві й ресторанному бізнесі.

Навчальний план BTS – перший рік.

Управління: вивчити та засвоїти найважливіше в бухобліку в управлінні підприємством.

Економіка: вивчити та навчитися використовувати визначальні економічні фактори в професійній діяльності.

Право: засвоїти застосування права для готельного підприємства.

Англійська: навчитися розмовляти англійською та засвоїти професійну лексику.

Іспанська та німецька: навчитися розмовляти іспанською й німецькою та засвоїти професійну лексику.

Підприємство та умови праці на ньому: раз на тиждень у другій половині дня студенти знайомляться з готельним підприємством та умовами роботи на ньому.

Інформатика: вивчити та навчитися користуватися комп'ютерним засобами на підприємстві, вміти працювати з різними текстовими редакторами.

Культура туризму: привернути увагу до головних течій у світі туризму.

Харчування: виходячи з практики, вивчити, як складається меню, зрозуміти важливість мікробіології.

Мовне вираження: метою курсу є підготувати студентів до усної комунікації та захисту дипломної роботи.

Енологія: вивчити виробництво вин, питання дегустації та смакових якостей, види французьких вин.

Технологія кухні, ресторану, готелю: набути всіх теоретичних знань для їхнього практичного застосування під час стажування та досягнення найкращих результатів.

Практичне застосування: перенесення студентів у реальну ситуацію в ресторані, на кухні та в приймальному відділі готелю. Оплачуване стажування – 4 місяці на другому та третьому році.

Управління бухгалтерією: зрозуміти бюджети поточних витрат, взяти участь у застосуванні інформаційних систем бухобліку та фінансування готельних підприємств.

Загальна економіка: вивчення принципів ринкової економіки; ознайомлення з туристичними та готельними ринками.

Право: юридичні структури підприємства; соціальне право.

Англійська: поглибити знання, удосконалюючи як усне, так і писемне мовлення.

Іспанська та німецька: поглибити знання, удосконалюючи як усне, так і писемне мовлення.

Економіка підприємства та управління персоналом: розробити політику діяльності, управляти власними бюджетом, інформувати, спілкуватися та формувати персонал.

Мовне вираження: оволодіти резюмуванням тексту та письмовим коментуванням.

Маркетинг: вивчати, досліджувати, аналізувати складові ринку; брати участь у розробці комерційної стратегії.

Створення та утримання: визначити методи, інструменти та суб'єктів створення готельного чи ресторанного підприємства; ознайомитися з різними формами утримання ресторанно-готельних закладів.

Кулінарна справа: знання головних етапів розвитку французької кулінарії; розвиток смаків, традицій та звичаїв; знання професійних обмежень, термінів, гатунків, витрат.

Знання напоїв у ресторанному бізнесі: розробка процедур та документів, необхідних для функціонування ресторану та системи обслуговування.

Гостинність та професійне спілкування: організувати, виконати й проконтролювати завдання та діяльність різних служб; організувати та проконтролювати обслуговування на поверхах.

Практичне застосування: приготування під наглядом викладачів страв на кухні та перенесення в робочу ситуацію в ресторані [1].

Паризька Школа готельного господарства і туризму – це перша школа туризму, що була створена у Франції ще в 1936 р. Цей навчальний

заклад приймає студентів більше ніж із 70 країн світу. Більшість дипломів школи визнають в інших країнах європейської спільноти. Завдяки наявності підприємств-партнерів її студенти мають можливість проходити стажування та набувати професійного досвіду. У навчальних закладах, що готують спеціалістів для сфери туризму, усе більшого поширення набуває інформатизація, відкритість освіти, її відповідність сьогоденним потребам виробництва та вимогам до якості обслуговування.

Школа кулінарного мистецтва та готельного господарства в Ліоні (одна з найперших у світі) пропонує вищу освіту та продовження освіти, яка передає знання й уміння з багатьох дисциплін та культуру управління.

Матеріал курсів відповідає вимогам управління відділом або підприємством готельного господарства чи ресторану.

Школа кулінарного мистецтва та готельного господарства в Ліоні – це унікальне місце, призначене для передавання мистецтва харчування, кулінарії та вміння приймати “по-французьки”.

Мета навчання – підготовка фахівців, коріння яких – у французькій традиції: любові до справи, повазі до результату, знанні професійних технік та рухів, вмінні приймати, бажанні зробити приємне, поєднаних з інноваціями, якими є найсучасніші технології та методи управління.

Школа кулінарного мистецтва та готельного господарства в Ліоні намагається розповсюдити у всьому світі те, що складає славу французької кухні й готельного менеджменту.

Відкрита до міжнародних реалій професії, Школа кулінарного мистецтва та готельного господарства в Ліоні має мережу партнерів, які слугують як вектори напрямку розвитку. З повагою до традиції, Школа кулінарного мистецтва та готельного господарства в Ліоні відкриває двері для вивчення професії чи вдосконалення фахівців з ресторанного бізнесу та готельного господарства, будучи міжнародним полісом притягнення й випромінювання для студентів і професіоналів ресторанного бізнесу та готельного господарства. “Ми є унікальною школою, ключем до зводу зв’язків, витканих з чоловіків та жінок, які щодня захищають те, що ми набули: традицію, спадщину, професіоналізм,” – зазначає Ерве Флері, Генеральний директор.

У цьому ВНЗ розроблені нові навчальні програми, які дають змогу протягом трьох років набути професійних умінь та знань з менеджменту готелів і ресторанів. Ця програма покликана відкрити студентам усього світу міжнародну освіту високого рівня, яка поєднує особистий розвиток, оволодіння методами управління та професійними вміннями у світі готелів та ресторанів. За цією програмою готують майбутніх керівників готелів і ресторанів. Вона була створена в співробітництві з професіоналами з метою підготувати кваліфікований персонал для цього сектора економіки, що постійно зростає [2].

Заняття відбуваються в постійному прямому контакту із життям підприємства. Професійна практика (кухня, кондитерська, хлібопекарня, об-

слуговування в залі) для вивчення та розвитку базових умінь майбутньої професії завдяки повністю придатній для цього педагогічній інфраструктурі. Керівницька практика (відділ із закупівлі, управління) для вивчення методів активізації та складання персоналу, проектування, реалізації й управління індивідуальним чи колективним проектом.

У ВНЗ часто організуються педагогічні конференції та відвідування, які сприяють обмінам з професіоналами. Ретельно підібране стажування у Франції та за кордоном. Професійний проект для самовизначення допомагає у визначенні цілей залежно від здібностей та сподівань. Зобов'язання всього педагогічного колективу, який бачить свою місію вищою за передачу знань, що викладаються на відповідних дисциплінах.

Враховуючи унікальність кожного студента, педагогічний колектив вважає своїм обов'язком індивідуалізувати освіту. Це є однією із сильних сторін педагогіки вищої школи Франції, яка пишається своєю відмінністю в підготовці розвинутих професіоналів, спроможних та охочих побудувати своє майбутнє в та для готельної й ресторанної справи. Вибір стажування та численні зустрічі з професіоналами великою мірою завдячують цьому розвитку.

Студент рівною мірою набирає особистої сили та здібностей протягом спеціальних курсів, таких як театральне спілкування, дискусія – дебати з актуальних тем, семінари з розвитку особистості [3].

Постійні викладачі школи кулінарного мистецтва та готельного господарства – вже відомі у своїй сфері професіонали: міжнародні консультанти з менеджменту, керівники готелів з великих міжнародних ланцюгів готелів, викладачі різних служб з робочим досвідом, кращі працівники Франції, Чемпіон світу з кондитерського мистецтва 1999 р., Президент учасників “Тур де Франс” у кулінарії. Численні запрошені лектори, що мають оригінальну спеціалізацію (архітектор готелів та ресторанів, програміст у готельному господарстві) регулярно залучаються для участі в конференціях школи [3].

Студенти з перших місяців навчання працюють з керівниками стажування та викладачами менеджменту над особистим професійним проектом. Кожен студент визначає у співробітництві з ними своє перше стажування відповідно до своїх знань і вмінь. Кожне стажування, як у Франції, так і за кордоном, відбирається та затверджується Школою й забезпечується постійною увагою з боку керівників стажування на підприємстві. Перше стажування дає студенту змогу застосувати на практиці свої теоретичні знання, зрозуміти функціонування та організацію підприємства.

Друге стажування – застосувати на практиці знання з методів управління персоналом та/чи знання з методів оперативного управління готелем або рестораном.

На третьому році стажування вважається “передроботою”. Воно узгоджується з професійним проектом студента. Його тривалість може варіювати, якщо стажування вписується в рамки “менеджмент-тренінг”, запропонований підприємством, що приймає. З метою покращити якість

освіти та підтримати сприятливий зв'язок, численність студентів у навчальних групах обмежується 20 особами.

Таким чином, викладачі мають можливість індивідуально слідкувати за просуванням, сприяти розвиткові здібностей, спрямовуючи у виборі кар'єри і пропонуючи перехід на заняття іншого рівня в разі потреби. Крім друкованих матеріалів, відеокасет, електронних носіїв, школа має інформаційний та дослідницький центр з доступом через Інтернет до найбагатших у світі віртуальних бібліотек.

Успіх лежить через добре самопочуття та необхідну рівновагу. Тому відділ “Життя студентів” відіграє визначальну роль у цьому завданні та пропонує різні види діяльності для відпочинку – культурні й спортивні, які є складовою курсу підготовки. Бюро учнів пропонує від себе додаткові види діяльності та керує службою “позанавчальним працевлаштуванням”, що дає змогу легально працювати в позанавчальні години. Загальний педагогічний процес у школі визначає прогрес, який можна побачити та перевірити в будь-який момент. Вивчення, оволодіння та розвиток професійних умінь і методів керівництва є ключовими словами у цьому процесі.

Оволодіння професією триває все життя. Тому педагогічні принципи школи базуються на послідовності та регулярній зміні професійної практики та теорії, як у школі, так і на підприємстві. Щороку студенти користуються шістьма місяцями навчання та п'ятьма місяцями стажування на підприємстві у Франції та за кордоном.

Навчання розділяється на модулі, що дає змогу кожному студенту керувати особистим прогресом з певною регулярністю та постійністю з різних дисциплін, що викладаються. Модулі з професійних та управлінських технологій. З метою постійного покращення освіти найвищого рівня до змісту та послідовності програми можуть буди внесені зміни. Просування у вивченні, розвитку та оволодінні менеджментом персоналу, продукції та послуг.

Перший курс: студенти під наглядом шеф-кухарів та викладачів, а також студентів другого та третього курсів, вони вивчають спеціальності помічників на кухні та в кондитерській.

Другий курс: студенти працюють під керівництвом шеф-кухарів та викладачів, а також студентів третього курсів. Вони повинні також керувати групою студентів першого курсу. Вони розвивають їхні знання та вміння як з контролювання, так і управління як помічника голови служби обслуговування в ресторані та готелі. Із самого початку другого курсу студенти можуть вибрати додаткові модулі з кондитерської справи, кулінарної справи та управління закупівлями.

Третій курс: студенти опановують професійні вміння та мають знову прийняти рішення. Головна частина: дипломна робота після закінчення навчання [3].

Молоде підприємство: проект створення, отримання у власність та реструктуризація готельного чи ресторанного підприємства. Стажування

як попереднє працевлаштування, яке вписується у професійний проект та полегшує вступ у ділове життя. Знання оцінюються на трьох рівнях:

- самими студентами в рамках самооцінювання;
- викладачами під час систематичних перевірок та попередніх екзамєнів;
- професіоналами з Комітету керівників готелів та ресторанів, викладачами ІАЕ, Інституту керівних кадрів підприємств (на третьому курсі), оцінки під час практики та як членів екзаменаційної комісії.

Систематичні контрольні роботи, попередні та часткові екзамени організовані протягом семестру. Перехід на старший курс зумовлений отриманням необхідної середньої складової оцінки як за професійні вміння, так і за знання з менеджменту. Стажування проходить протягом приблизно п'яти місяців у Франції та за кордоном. Це стажування є предметом постійної співпраці між студентом, підприємством, що приймає, та відділом “стажування-працевлаштування”.

Висновки. Отже, вищі навчальні заклади приділяють особливу увагу підготовці спеціалістів у сфері туризму, готельно-рестораного комплексу.

Література

1. Peretti C. Dix-huit questions sur le système éducatif. Paris: La Documentation française. Les études de la Documentation française / C. Peretti. – 2004. – 254 p.

2. Cahuzac E. Conception du diplôme et formes d'usage du CAP L'Orientation scolaire et professionnelle : juin 29 / E. Cahuzac, F. Maillar, M. Ourtaud. – 2000. – № 2. – P. 377–399.

3. Chanevas S. Guide des écoles pas comme les autres T2. Les formations profession-nelles / S. Chanevas. – 6-e éd. – Paris : Horay, 2003. – 215 p.

4. Mélenchon J.-L. Le manifeste pour une école globale – La République sociale / J.-L. Mélenchon. – Paris : L'Harmattan, 2002. – 174 p.

ТКАЧЕНКО О.Б.

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

На межі ХХ та ХХІ ст. спостерігаємо формування новітньої освітньої парадигми вищої школи, у межах якої надзвичайно важливу роль відіграє особистість викладача, його професійність, фаховість, здатність до розв'язання складних завдань, що пов'язані з організацією всіх ланок навчально-виховного процесу. Саме від викладача залежить рівень якості підготовки спеціалістів різних галузей, їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Вирішення проблеми якості освіти не можна розглядати окремо від проблеми належного кадрового забезпечення ВНЗ. Підготовка педагогічних кадрів постійно в центрі підвищеної уваги з боку науковців, оскільки зміни й перетворення в будь-якій сфері діяльності повинні починатися зі

змін і перетворень її суб'єкта. Відтак, діяльність викладача буде ефективнішою й успішнішою лише за умови особистісної та професійної готовності до неї.

Зміна ролі викладача та характеру його праці в умовах інформаційного суспільства, що формується, змушує по-новому подивитися на проблеми розвитку особистості педагога, модернізації його професійних знань та вдосконалення методичної майстерності. Такі елементи його професійно-педагогічної культури, як постійне прагнення до підвищення якості своєї діяльності, результативності методів навчання й виховання, робота з самоосвіти та самовдосконалення, розглядаються сьогодні не просто як досягнення окремих педагогів, а як вимоги до всіх викладачів.

У вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці можна виділити декілька напрямів дослідження зазначеної проблематики. Перший пов'язаний з аналізом складових процесу професійної підготовки викладачів (В. Кан-Калік, В. Краєвський, З. Равкін, О. Щербакова, П. Щербань); другий – з особливостями формування педагогічної культури (О. Барабанщиков, В. Гриньова, Н. Крилова та ін.); третій – з питанням педагогічної діяльності (Ш. Амонашвілі, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, І. Прокопенко); педагогічної майстерності (Н. Бабич, А. Мудрик, Н. Тарасевич) або педагогічної творчості (В. Загвязінський, В. Кан-Калік). Однак поза увагою науковців залишилися важливі теоретичні питання, які пов'язані з описом системи вимог до особистісних та професійних якостей викладача вищої школи.

Мета статті – дати комплексну характеристику вимог до особистісних та професійних якостей викладача ВНЗ.

Сучасні дослідники все частіше підкреслюють, що “викладач – головний суб'єкт реформування освіти, який має усвідомлювати високий особистісний сенс професійної діяльності” [9, с. 40]. Саме тому В.О. Сластьонін називає викладача “ключовою фігурою ХХІ століття”, головною дійовою особою, яка аналізує власну діяльність у реалізації стратегії сучасного освітнього процесу, прагне інновацій і самореалізується в професійній діяльності [11, с. 3]. Нині викладач повинен виконувати роль експерта в різноманітних питаннях, пов'язаних з освітянським процесом. Основна його мета – створити умови для процесу пошуку знань, який буде здійснюватись в умовах спільної діяльності між тим, хто навчає й навчається.

Для успішної діяльності викладачеві ВНЗ необхідні як певні особистісні, професійно вагомні якості, так і відповідні знання та спеціальні навички. Перелік та опис загальнотрудових і спеціальних якостей, здібностей, умінь та навичок, необхідних для виконання певної професійної діяльності, у працях з педагогіки й психології дістав назву професіограми. Вона презентує сукупність особистісно-ділових рис, суспільно-політичних, психолого-педагогічних знань, а також умінь та здібностей, необхідних для виконання професійних обов'язків.

Узагальнення теоретичного матеріалу дає змогу систематизувати вимоги до особистісних якостей і здібностей викладача вищої школи та подати їх у вигляді зведеної таблиці.

Не менш важливим компонентом професіограми викладача є особистісні вміння, що відображають його теоретичну та практичну готовність до педагогічної діяльності [12, с. 89].

Таблиця 2

Вимоги до кваліфікації викладача

Теоретична готовність	Практична готовність
<p><i>Аналітичні вміння</i> (за їх допомогою відбувається узагальнення педагогічної думки);</p> <p><i>прогностичні вміння</i> (полягають у вмінні викладача передбачити результат дії ще до того, як вони будуть реально здійснені);</p> <p><i>проективні вміння</i> (виявляються в матеріалізації результатів педагогічного прогнозування в конкретних планах навчання та виховання);</p> <p><i>рефлексивні уміння</i> (мають місце при здійсненні викладачем контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, осмислення своїх дій, позитивних і негативних результатів своєї діяльності)</p>	<p><i>Організаторські вміння</i> (сприяють ефективному включенню студентів у різні види навчально-пізнавальної діяльності);</p> <p><i>мобілізаційні вміння</i> (пов'язані з розвитком у студентів стійких інтересів до учіння, праці, активності);</p> <p><i>інформаційні вміння</i> (уміння та навички роботи з друкованими й комп'ютерними джерелами);</p> <p><i>розвивальні вміння</i> (сприяють розвитку пізнавальних процесів, відчуттів студентів);</p> <p><i>орієнтаційні вміння</i> (спрямовані на формування наукового світогляду студентів);</p> <p><i>комунікативні вміння</i> (сприяють становленню педагогічно доцільних відносин викладача зі студентами й колегами);</p> <p><i>перцептивні вміння</i> (полягають у здатності викладача проникати у внутрішній світ студента)</p>

На окрему увагу заслуговують особистісні здібності викладача, що визначають специфіку його професійної діяльності. Серед них найбільш важливі, на нашу думку, є креативність, творча індивідуальність, педагогічна культура та професійна компетентність.

У структурі педагогічно значущих здібностей викладача ВНЗ вчені обґрунтовують важливість такої риси, як креативність. Розвиток креативності сприяє досягненню спеціалістом високого рівня професіоналізму, духовної вершини, тобто сприяє самоактуалізації особистості [9, с. 81].

Деякі дослідники [1; 5; 7] визначають креативність як комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, що сприяють самостійній постановці проблем, народженню значної кількості оригінальних ідей і нешаблонному їх вирішенню. Складовою креативності є творча активність, що породжує щось якісно нове, вирізняється неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною унікальністю [6, с. 105].

Погоджуємось з твердженням Н. Яремчук, що формою прояву креативного мислення є рефлексія, яка спрямована на розуміння суб'єктом самого себе, власної діяльності [13, с. 245]. Особливістю рефлексивної культури викладача є його здатність спостерігати, оцінювати, самоідентифіку-

вати себе з педагогічним ідеалом і на цій основі робити прогнози для себе та для інших.

С.О. Сисоевою запропонований варіант найважливіших рис педагогічної креативності: високий рівень соціальної й моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість; допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє “Я”, бажання бути визнаним), творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури й високий рівень моральної культури.

Викладачеві ВНЗ має бути властива інтелігентність, яка виявляється в морально-поведінковому стилі викладача, закріплюється в глибині його професійної обізнаності й широчині загальнокультурної впливовості, тонкощах естетичних поглядів, смаків та ідеалів [3, с. 137].

Особлива увага в працях учених приділяється з'ясуванню творчого потенціалу викладача, наявність якого є найважливішою умовою ефективної адаптації науково-педагогічних працівників до професійної діяльності. Творчу індивідуальність Е. Лузик розглядає як процес і результат розвитку людиною своєї неповторної індивідуальності, але не як самоціль, а як необхідну умову для накопичення й реалізації особистісного творчого потенціалу за наявності нових культурних, соціальних, матеріальних та інших цінностей.

Значно підвищуються вимоги до педагогічної культури викладача, що дало змогу В. Гриньовій сконцентрувати увагу саме на цій проблемі. Підтримавши в цілому концепцію С.О. Сисоевої, дослідниця визначає якості викладача, від яких залежить успішність професійно-педагогічної діяльності: професійно спрямовані параметри (любов до професії та студентів, відданість своїй справі); інтелектуальні параметри (гнучкість, варіативність, самостійність); індивідуально-психологічні якості (стриманість, вимогливість, спостережливість); соціально-психологічні якості (повага до людини, комунікативність, справедливість) [4, с. 61].

Безперечно, мірилом готовності викладача до педагогічної діяльності є професійна компетентність як інтегральне новоутворення особистості, що дає змогу найбільш доцільно діяти в нетипових і нестандартних ситуаціях у процесі професійної діяльності.

У вітчизняній філософській та педагогічній думці все частіше зустрічається твердження про перехід від традиційної “знаннєвої” моделі навчання до більш адаптивної – “компетентнісної”. Компетентність розглядається як органічна єдність знань та вмінь, які необхідні для прийняття рішень у мінливому світі та певному соціальному контексті. Бути компетентним – значить бути здатним мобілізувати в цій ситуації свої знання та

досвід. Навчання як засвоєння готових знань втратило актуальність у сучасному світі. Сьогодні викладач повинен перетворити навчання на процес набуття студентом власного досвіду, забезпечити формування компетентності в певних питаннях.

У 70–90 рр. ХХ ст. учені розглядали компетенцію як нову мету освіти, важливу складову, яка зумовлює професіоналізм педагогічної діяльності викладача й управління педагогічним процесом (Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова та ін.).

На початку ХХІ ст. проблема змісту професійно-особистісних компетенцій викладача набула нових рис. Це пов'язано зі зміною соціально-педагогічної ролі педагога, завдання якого – орієнтуватись на створення таких умов навчального процесу, які б допомагали студенту зрозуміти необхідність самостійного здобуття й модернізації знань, наполегливої роботи із саморозвитку й сомовдосконалення. Саме тому гасло сучасного суспільства “Learn – relearn – delearn!” сприймається викладачем як потяг до особистісного зростання, постійного підвищення кваліфікації, унаслідок чого змінюється зміст ключових компетенцій, які забезпечують не тільки виживання індивіда в нових соціально-економічних умовах, а й успіх його професійної діяльності, її відповідність світовим стандартам конкурентоспроможності викладача.

У сучасній педагогіці компетенції розглядаються як “особистісна складова професіоналізму” (Т.Ю. Базаров), результат та критерій якості підготовки спеціаліста (А.Г. Бермус, І.А. Зімня), практичне вираження модернізації змісту освіти (В.В. Краєвський), базові компоненти педагогічної культури (Т.І. Ісаєва), а також як новий підхід до конструювання освітніх стандартів (А.В. Хуторський) [8, с. 60].

У низці документів Європейського Союзу була спроба визначення компетенцій, які б характеризували діяльність викладача ХХІ ст. Серед найбільш популярних можна назвати такі: вміння жити в полікультурному, толерантному суспільстві; вміння координувати свій стиль життя з природоохоронними завданнями; здійснення життя в контексті європейського громадянства; підтримка гендерної рівності в сім'ї, на робочому місці, в соціальних відносинах; розвиток креативності та інноваційності, володіння цифровими технологіями тощо.

Як зазначає Т.Ю. Базаров, суб'єкти навчального процесу у ВНЗ повинні самостійно визначатися у виборі провідних компетенцій, які їм необхідні будуть в майбутньому, і самі вирішувати, якою мірою формувати їх у себе. Дослідник обґрунтовано виділяє три блоки компетенцій: 1) інноваційний (включає проблемну орієнтацію, яка базується на фіксації суперечностей і неузгоджень, виділенні істотних аспектів проблеми при затримці в полі пізнання цілого; 2) креативність; 3) динамічність, що виявляється в кооперативності, децентрації й полікультурності [2].

Т.Е. Ісаєва розглядає компетенції викладача як унікальну систему професійно-особистісних знань, умінь та якостей людини, що об'єднані гуманно-ціннісним ставленням до оточення, творчим підходом до праці,

постійною націленістю на особистісне й професійне самовдосконалення, які використовуються для освоєння педагогічних ситуацій, у процесі чого створюються нові види діяльності, об'єкти культури, що сприяють досягненню нової якості відношень.

Висновки. Отже, основні вимоги до викладача вищої школи враховують його загальногромадянські, морально-педагогічні, соціально-перцептивні, індивідуально-психологічні, психолого-педагогічні, комунікативні якості та здібності, особистісні вміння, що вказують на теоретичну й практичну готовність до педагогічної діяльності, а також особистісні здібності: креативність, творча індивідуальність, педагогічна культура та професійна компетентність.

Література

1. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология / Н.Ф. Вишнякова. – Мн. : Дзэбор, 1998. – 242 с.
2. Базаров Т.Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Электронный ресурс] / Т.Ю. Базаров. – Режим доступа: http://www.tltsu.ru:8080/razum.tltsu.ru/rublectures/lecture_06.html.
3. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / В.М. Галузинський, М.Б. Євнух. – К. : Інтел, 1995. – 159 с.
4. Гриньова В. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу / В. Гриньова // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 61.
5. Губенко О.В. Внутрішня свобода як умова активізації творчого потенціалу особистості / О.В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 10. – С. 1–5.
6. Дьяченко Н. Креативність викладача – запорука модернізації вищої освіти / Н. Дьяченко // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 3–4. – С. 105–108.
7. Єрмола А.М. Креативність в освітньому моніторингу / А.М. Єрмола // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 8. – С. 71–74.
8. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – 55–60.
9. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
10. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. Лузік // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 76–82.
11. Слостенин В.А. Университетское педагогическое образование: проблемы и решения / В.А. Слостенин // Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология. – Белгород, 1996. – С. 3–8.
12. Основы педагогики высшей школы / [Л.Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ, А.Г. РОМАНОВСКИЙ, В.В. БОНДАРЕНКО, А.С. ПОНОМАРЕВ, З.А. ЧЕРВАНЕВА]. – Х. : ХПИ, 2005. – 600 с.

13. Яремчук Н. Педагогічна творчість як складова професійно-педагогічної культури викладача вищої школи / Н. Яремчук // Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 242–249.

ТОКАРЕВА К.П.

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДІВЧАТ-СТУДЕНТОК ВІЗ ДО ЗАНЯТЬ ОЗДОРОВЧОЮ АЕРОБІКОЮ

Проблеми збереження й зміцнення здоров'я, насамперед найбільш діяльної та молодшої частини населення нашої країни, завжди були й залишаються в центрі уваги педагогічної теорії й практики.

Систематичні заняття оздоровчою фізичною культурою, зокрема, аеробікою, у молодому віці дають змогу не тільки зберегти й поліпшити на тривалий час функціональні можливості організму, а й створити сприятливі умови для формування стійких потреб і мотивів до фізичної активності протягом наступних років життя.

Спеціальні дослідження таких учених, як Н. Агаджанян, М. Амосов, П. Анохін, Г. Апанасенко, В. Артамонов, В. Бальсевич, Л. Бендет, І. Брехман, Н. Граєвська, В. Запорожанова, С. Летунова, Р. Мотилянська, І. Муравов та інші, довели, що оптимальна фізична активність забезпечує оздоровчий ефект.

На сьогодні оздоровча аеробіка є одним з популярних напрямів масової фізичної культури. Дослідження впливу різних видів оздоровчої аеробіки на організм людини та на стан здоров'я вивчали О. Булгакова, І. Дубогризова, А. Жерсенюк, О. Зефірова, Н. Кім, Т. Лисицька, Т. Чибісова, В. Чубакова та ін. Вчені розглядали компоненти й параметри фізичного навантаження на заняттях оздоровчою аеробікою, а саме обсяг та інтенсивність навантаження, що задається темпом музичного супроводу; спрямованість вправ на розвиток різних м'язових груп тощо. Проте залишилися поза увагою дослідників питання вивчення особливостей мотивації до занять оздоровчою аеробікою дівчат студентського віку.

Мета статті – проаналізувати мотивацію дівчат-студентів до занять оздоровчою аеробікою; виявити й розглянути її особливості.

Термін “аеробіка” стосовно різних видів рухової активності, що мають оздоровчу спрямованість, запропонував американський лікар К. Купер [4]. У зв'язку зі специфічними цілями й завданнями, що можуть бути досягнуті засобами аеробіки, використовують таку класифікацію аеробіки (В. Давидов, Е. Крючок, В. Ростова, М. Ступкіна та ін.): а) оздоровча; б) прикладна; в) спортивна.

Ми акцентуємо увагу на оздоровчій аеробіці як засобі організації позааудиторної роботи дівчат-студенток вищого навчального закладу.

Оздоровча аеробіка – один з напрямів масової фізичної культури з регульованим навантаженням. Характерною рисою оздоровчої аеробіки є наявність аеробної частини заняття, протягом якого підтримується на пев-

ному рівні робота кардіореспіраторної системи (О. Горбачова, О. Дегтярєва, Т. Лисицька, Л. Сіднева). Оздоровча аеробіка дає змогу ефективно впливати як на фізичний стан організму в цілому, так і на окремі компоненти статури тіла окремо. Ефективності занять аеробікою сприяє побудова процесу тренування згідно з основними педагогічними принципами: систематичності, послідовності, індивідуального підходу.

Загальновідомо, що ефективність будь-якої діяльності визначається наявністю в людини сформованої мотивації до неї. Питання мотивації в галузі фізичної культури досліджували М. Аракелова, Р. Дим, З. Дроздовський, Л. Лубишева, С. Любімов, Р. Пілоян, В. Столяров та ін.

Праці В. Столярова [6] показують, що фізичним якостям і руховим здібностям надається менше значення порівняно з якостями й здібностями, пов'язаними з володінням технікою, мовою, мистецтвом тощо. Розвиток та вдосконалення фізичних якостей, і навіть здоров'я практично не стимулюється не тільки в матеріальному, а й у моральному плані. Більшість респондентів студентського віку (72,8%), що брали участь у міжнародному опитуванні, заявили, що вони не піклуються про своє здоров'я доти, поки не відчують себе хворими.

В. Панков відзначає, що кількість жінок молодого віку (20–25 років), які регулярно займаються спортом, коливається в межах 10–15% у розвинутих країнах, у Росії, за даними С. Гуськова, О. Дегтярєвої [2], – 1–3%, в Україні – 3,8%. Дослідники пов'язують такий незначний відсоток тих, хто займається оздоровчими вправами, відсутністю стимулювання з боку держави та недостатньою кількістю спеціально розроблених програм оздоровлення для молоді, що позначається на способі її життя.

Пошукам відповіді на питання, чому заняття різними видами спорту в молодіжному середовищі поки не посідають гідного місця, присвятили свої дослідження В. Бальсевич, П. Виноградов, К. Граєвська, Р. Дим, О. Дегтярєва, А. Душанін, В. Жолдак, І. Мурахов.

П. Виноградов, А. Душанін, В. Жолдак наводять такі мотиви, з яких жінки не займаються фізичною культурою [1]:

- 25,3% не мають чітких уявлень про цілі й завдання таких занять;
- 44,9% свідчать про недостатність або відсутність вільного часу;
- 14% не бачать сенсу в заняттях;
- 11,2% байдужі до занять;
- 4,6% іноді займаються фізичними вправами.

Проте сьогодні поступово відбуваються позитивні зміни в державі та суспільній свідомості, що мають сприяти збільшенню кількості студентської молоді, зокрема, дівчат, які регулярно займаються оздоровчою фізкультурою, а саме:

- 1) здоровий спосіб життя стає невід'ємною частиною проведення дозвілля;
- 2) у сферу фізичної активності й спортивно-оздоровчих послуг проникають нові технології, тренажери, комп'ютери;
- 3) на зміну груповим заняттям приходять індивідуальні (персональні);

- 4) більше уваги приділяється молодіжному та сімейному спорту;
- 5) з'являється велика кількість нових видів фізичної активності.

За результатами досліджень, проведених Л. Лубишевою в 2000 р. [5], як один з провідних мотивів до занять оздоровчою аеробікою більшість опитаних відзначили позитивний вплив занять спортом на зовнішній вигляд: 63,8% стали стрункіші, виглядають краще. На другому місці (25%) – мотив зміцнення здоров'я; на третьому (11,2% опитаних) – можливість завести нове коло спілкування.

Багато провідних зарубіжних дослідників свідчать, що поширеною є мотивація, згідно з якою, людина, яка займається фізичною культурою й спортом, не ставить перед собою мету досягнення конкретних спортивних результатів, а розглядає заняття оздоровчою фізкультурою як можливість спілкування, поліпшення самопочуття, здоров'я.

Безсумнівно, зацікавленість жінок у заняттях спортом і фізичною активністю й можливість залучення до них залежать від історичних традицій і цінностей, що існують у суспільстві, соціально-економічних умов, від особливостей, притаманних цьому виду спорту або фізичної активності, від індивідуальних запитів тощо. У кожній країні по-своєму намагаються вирішувати питання залучення жінок до фізичної активності.

Наприклад, американські дослідники вважають, що серед факторів, що сприяють залученню жінок молодого віку до регулярних занять оздоровчою фізкультурою, зокрема, аеробікою, слід назвати такі:

- 1) розширення знань про користь фізичної активності;
- 2) рух за рівноправність;
- 3) широку пропаганду фізичної активності в засобах масової інформації;
- 4) поліпшення умов життя жінок.

До нових видів фізичної активності жінок, що набули поширення, особливо в молодіжному середовищі, відносять аеробіку та її напрями (степ, слайд, фанк, джаз-сайз, танцювальну аеробіку), шейпінг, каланетику, стретчинг тощо. Ми не розглядаємо спортивну аеробіку, оскільки мова йде про нові види фізичної активності жінок оздоровчої й прикладної, а не спортивної спрямованості.

На думку багатьох дослідників, жінки віддають перевагу фізичній активності з огляду на її багатоплановий вплив на організм і спосіб життя. Однак лише певні види фізичної активності вписуються в поняття статевої ідентичності й сумісні з уявленнями про жіночність та імідж жіночого тіла й фігури. В одному з досліджень було виявлено, що найбільше на поведінку жінок у тренувальному залі впливала заклопотаність з приводу того, що думають про них інші.

“Каталізатором для занять у багатьох випадках, – вважає Р. Дим [3], – є сприйняття власного тіла й вплив віку на нього”. “Тиранія стрункості” та бажання бути молодією стимулюють жінок до занять спортом і фізичними вправами. Прагнення залишитися рухливою й бути менш залежною

від медицини також сприяє більш активному залученню жінок до регулярних занять новими видами оздоровчої фізкультури, зокрема, аеробікою.

Дослідження показали, що найбільша кількість жінок, що займаються оздоровчою аеробікою, припадає на вік 20–35 років, а до 45 років їх активність різко падає. Це пов'язують з погіршенням здоров'я, що необхідно враховувати фахівцям у галузі оздоровчої рекреації. Саме із цієї причини зростає інтерес жінок до нових видів фізичної активності.

На наш погляд, засоби масової інформації в ряді країн, включаючи Росію, неправомірно відносять деякі види спорту й фізичної активності до суто жіночих видів, тому що в них переважає жіночий контингент. С. Гуськов, О. Дегтярьова наводять точку зору канадських дослідників Н. Геберга і М. Мікнейла: “Через комерціалізацію віднесення аеробіки й деяких інших видів фізичної активності до суто жіночих видів є особливо шкідливою формою фемінізації спорту й фізичної активності” [2, с. 56–58].

Таким чином, процес залучення жінок до занять новими видами фізичної активності залежить від багатьох факторів.

Нові види фізичної активності, такі як аеробіка, – це ті види, до яких жінки, на наш погляд, схильні від природи.

На думку К. Купера, “аеробіка – це шлях до емоційної гармонії” [4]. Інститут психологічних досліджень в 1982 р. упродовж шести місяців вивчав взаємозв'язок між фізичним здоров'ям і вмінням справлятися зі стресами. Результати показали, що в тих людей, які займалися аеробікою та стежили за своїм харчуванням, підвищилася самооцінка, з'явилося почуття благополуччя, задоволеності життям.

Крім того, аеробіка сприяє досягненню емоційного балансу. Відомо, що негативні емоції пригнічують, провокують хворобливі стани, а позитивні – мобілізують резерви, підвищують працездатність. Доведено, що найбільш успішним засобом подолання стресів є фізичне навантаження.

Аналіз фізичної активності жінок показує, що гарні рухові якості, стан серцево-судинної системи, м'язова сила, м'язова витривалість і гнучкість входять до числа п'яти основних компонентів фізичної підготовленості. На розвиток цих компонентів і спрямовані заняття оздоровчою аеробікою.

Дані різних досліджень [2; 5] дають змогу виявити мотиви, які спонукають жінок займатися оздоровчою аеробікою. Ці мотиви можна поділити на чотири групи:

- 1) косметичні (зниження ваги, поліпшення постави, ходи й загального зовнішнього вигляду);
- 2) медичні аспекти й гігієнічні навички (зниження захворюваності, правильний режим харчування тощо);
- 3) фізична працездатність;
- 4) нервово-психічна стійкість і самопочуття.

На думку німецьких дослідників, успіх будь-яких занять залежить від їх регулярності, а регулярність, у свою чергу, залежить від того, чи одержує людина радість і задоволення від занять [7, с. 157–164], оскільки

переживання позитивних емоцій стимулює бажання знов відчутти їх. Дослідники відзначають наявність зовнішніх і внутрішніх мотивів. Зовнішні мотиви – це орієнтири на результат у майбутньому (контроль за вагою, удосконалення будови тіла, усунення ризику захворювань тощо); внутрішні – орієнтири в процесі занять (відчуття радості від занять, задоволення від рухів, фізична розрядка тощо). Вони доводять, що внутрішні мотиви більш глибокі, підвищують імовірність перетворення рухової активності на повсякденну необхідність. На початку занять у більшості людей переважає зовнішня мотивація. Перехід до внутрішніх спонукань виникає в зосередженні на самому процесі занять, створенні відчуттів, пов'язаних з ними. Це можливо тоді, коли заняття відповідає індивідуальним особливостям і потребам людини.

Для того, щоб стимулювати людину до занять G. Paul та інші [7] пропонують такі прийоми: заохочення (необхідно підтримувати й підкреслювати досягнення людини, хвалити її, що підвищує самооцінку); постановка короткочасних цілей; різноманітність організації занять; участь тренера, його розуміння й співпереживання за результати учасників.

Дослідники відзначають ряд позитивних психосоціальних ефектів, які виникають при регулярних заняттях аеробікою: підвищення стресостійкості, зменшення проявів депресивних станів, підвищення самооцінки, сприяння спілкуванню з іншими людьми [7].

Безсумнівно, мотивація жінок у віці 20–25 років до занять новими видами фізичної активності має свої особливості. По-перше, молодь завжди емоційно позитивно реагує на появу будь-яких нових підходів до вдосконалення власної зовнішності, виявляючи великий інтерес і прагнення “перевірити на собі”. У той час, як багато інформації із-за кордону про новинки в галузі методики оздоровчої фізичної культури в нашу країну надходять із запізненням.

По-друге, студентська молодь, зокрема, дівчата, мають значно більше вільного часу, ніж ті, які працюють. Це означає, що їх вільний час необхідно організовувати, використовуючи нові види фізичної культури, щоб спрямувати їх фізичну активність на оздоровлення. А за даними опитувань, новими видами фізичної активності займаються близько лише 3,8% дівчат у віці 20–25 років.

По-третє, враховуючи, що останнім часом серед молоді набуває популярності здоровий спосіб життя, необхідно активно використовувати можливості оздоровчої аеробіки щодо збереження й удосконалення здоров'я дівчат студентського віку.

По-четверте, стимулюють мотивацію до занять оздоровчою аеробікою групові форми її проведення. Власний приклад і успіхи тих, хто певний час регулярно займається аеробікою, надихає та активізує інших до таких самих занять. Крім того, групові заняття розширюють коло спілкування з тими, хто веде здоровий спосіб життя, у такий спосіб й інші залучаються до нього.

Але інтерес до занять, прагнення регулярно займатись, успішність занять оздоровчою аеробікою, як і іншими видами фізичної активності, значною мірою залежать від тренера. На жаль, останнім часом на фоні значної кількості спортивних залів, фітнес-центрів тощо спостерігається брак кваліфікованих тренерів, а також відповідної науково-методичної літератури.

Висновки. Таким чином, аналіз досліджень показує, що оскільки спорт і фізична активність поки ще не стали частиною способу життя студентської молоді, зокрема, дівчат, необхідно проводити цілеспрямовану організовану роботу щодо формування в них мотивації до занять різними видами фізичної активності, що мають оздоровчу спрямованість.

Література

1. Виноградов П.А. Основы физической культуры и здорового образа жизни / П.А. Виноградов, А.П. Душанин, В.И. Жолдак. – М. : Советский спорт, 1996. – 133 с.
2. Гуськов С.И. Новые виды физической активности женщин – веление времени / С.И. Гуськов, Е.И. Дегтярева // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 2. – С. 56–58.
3. Дим Р. Спорт и физическая активность: их значение для досуга женщин / Р. Дим // Женский спорт и здоровье : материалы междунар. конф. – Стокгольм, 1996. – С. 45–51.
4. Купер К. Аэробика для хорошего самочувствия / К. Купер. – 2-е изд. – М. : Физкультура и спорт, 1989. – 224 с.
5. Лубышева Л.И. Женщины и спорт: социальный аспект / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 6. – С. 13–16.
6. Столяров В.И. Философско-культурологический анализ физической культуры / В.И. Столяров // Вопросы философии. – 1988. – № 4. – С. 78–91.
7. Paul G. Aerobik. – Training. – Aachen: Meyer and Meyer verlag / G. Paul. – 3-auf. – 1998. – 169 s

УМРИХІНА О.С.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Традиційно в теорії й практиці педагогіки майстерність учителя визначалась через його знання, уміння та навички. Такий підхід не розкривав особистісних якостей, що зумовлюють успіх педагогічної діяльності в цілому, і заважав усвідомленню нових цілей, змісту, засобів та реальних умов підготовки освітянських кадрів. Тим часом мислителі різних епох і народів, розмірковуючи над проблемами навчання й виховання, доходили висновку, що педагогічний вплив залежить, насамперед, від розуму, характеру, волі вихователя, яскравості й своєрідності його особистості. Вчителем може бути лише людина високої культури, освіченості й моральності,

зауважував Я. Коменський. К. Ушинський також вказував на те, що “вплив особистості вихователя на молоду душу є тією виховною силою, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень”. Подібної думки дотримувався А. Дистервег [1]. Він був глибоко переконаний, що так, “як ніхто не може дати іншому того, чого не має сам, так не може розвивати, виховувати та навчати той, хто сам не є розвиненим, вихованим і освіченим”. Близькі до цього міркування знаходимо в С. Меймана [3], який зазначив, що вчитель мусить “не лише з’ясовувати відмінності обдарованості, а й спостерігати, як впливає вона на його спосіб викладання”. Цікаво навести його думки щодо залежності рівня педагогічної діяльності від типу уваги вчителя, його аперцепції й споглядання, а також від того, чи є в нього талановитість до мистецтва, чи розвинена пам’ять на імена і числа”.

За словами П. Флоренського, саме культура є тим середовищем, котре плекає й живить особистість. Остання, орієнтуючись на культурні цінності, може піднятися над “простором діяльностей”, над колективом, над самим собою, зокрема, певна річ, піднятися до рівня колективу чи підняти колектив до свого рівня.

Проголошені ідеї про виключне значення культури вчителя не втратили своєї актуальності донині. Вікова мудрість набуває нової конкретизації в працях провідних учених, які зосереджують увагу на загальному формуванні особистості майбутнього вчителя та окремих питаннях становлення його загальної й професійної культури. Вони підкреслюють, що підготовка вчителя є значно складнішим і різноманітнішим процесом, ніж розвиток професійної майстерності.

Узагальнення висловлювань науковців дає змогу зробити висновок, що педагогічна культура є досить складним і різнобічним поняттям. Вона передбачає високий рівень інтелектуального й емоційного розвитку вчителя, наявність у нього певної програми самовдосконалення, вимоги до поведінки, норм відносин з учнями, батьками, колегами тощо.

Щодо змісту самих якостей, то варто погодитись з думкою тих дослідників, які вважають неперспективним звичайний для інших видів діяльності розподіл культури на загальну і професійну стосовно вчителя. Адже кінцевим результатом його праці є духовний розвиток учнів (О. Гармаш, Т. Іванова, А. Растрігіна). Підготовка вчителя художньої культури обов’язково повинна відповідати загальним вимогам до культури фахівця в царині освіти та виховання, що характеризує розвиток особистісних якостей і рівень їх реалізації в практичній діяльності. Це дає підстави розглядати педагогічну культуру як специфічне виявлення загальної культури в умовах педагогічного процесу та спиратись у визначенні її параметрів на комплексні досягнення суміжних наук: філософії, соціології, культурології, психології, педагогіки.

Метою статті є аналіз педагогічної культури, що має найсуттєвіший зв’язок із формуванням художнього сприйняття як процесу підготовки майбутнього вчителя художньої культури. Природно, що в цьому разі

окремі сторони педагогічної культури будуть висвітлені стисло, без їх детального аналізу, але стане можливим розкриття художньої перцепції в процесі професійної підготовки педагога-вихователя.

На нашу думку, найбільш плідною є концепція культури як цілісної системи, в “полі” якої функціонують її окремі складові: соціальна, політична, економічна, трудова, етична, естетична, художня тощо. Специфіка такого багатозначного утворення складається з того, що в ньому не існує “непроникнених перегородок, які розмежували б дії різних за природною змінами”.

Це теоретичне положення дає змогу висунути гіпотетичне припущення про можливість цілеспрямованого впливу культури художнього сприйняття на розвиток і доводить, що ці види культури майбутнього вчителя художньої культури доцільно розглядати як взаємопов’язані елементи єдиної універсальної системи людської особистості, кожний з яких може змінювати свій стан, спричиняючи водночас зміни інших елементів або всієї системи в цілому. Звідси стає правомірним аналіз художнього сприйняття як структурно-функціонального компонента духовної культури особистості.

Причетність до загальнолюдського досвіду допомагає кожній особистості виробити власну життєву позицію, усвідомити моральні зв’язки з іншими людьми й людством у цілому. Дотримуючись “норм” художньої культури у процесі сприйняття, людина змінює власну “натуру”. Художня культура стає при цьому внутрішнім змістом реципієнта, його естетичним світом, індивідуальний досвід художнього бачення розширюється та збагачується, почуття, смаки й потреби набувають культурно-естетичної форми.

Особлива активізація свідомості у процесі спілкування з художньою культурою зумовлюється тим, що художній твір виступає й вираженням акторського естетичного ставлення до зображуваного. Пізнаючи явища дійсності через ставлення до них людини, засоби художньої культури оцінюють і самі відносини, прагнучи виявити їхню суть, джерела, тенденції розвитку. Характерним для художніх творів є знання цінності буття, завдяки чому вони не лише збагачують своїх читачів, глядачів, слухачів життєвим досвідом і знаннями, а й спрямовують оцінне ставлення до світу. Саме тому мистецтво, формуючи здатність особистості до творчого уявлення, розуміння предметів і явищ у їх цілісності й конкретності, може плідно впливати на розвиток мислення і світосприйняття.

Єдність об’єктивного й суб’єктивного, які зливаються в органічну цілісність конкретно художнього твору, реалізується в його багат шаровій структурі, в якій можна виокремити принаймні три рівні: 1) матеріальні, що є об’єктом безпосереднього почуттєвого сприйняття; 2) образно-символічний, не репрезентований безпосередньо в матеріальній структурі художнього твору; 3) ідейно-художній, у якому реалізується світогляд творчого суб’єкта. Оскільки мистецький твір як цілісне утворення характеризується взаємодією всіх трьох рівнів, у художній концепції виникає соціально-ціннісна картина світу.

Художнє життя суспільства можна вважати своєрідним барометром рівня розвитку його духовної культури. У художніх образах, як правило, відтворено ті естетичні ідеали, які мають високий інтелектуальний і гуманістичний заряд, що є співзвучним загальнолюдським інтересам. Тому художнє життя суспільства нерідко інтерпретують як відносно самостійну підсистему духовного життя, а мистецтво – як культурну феноменологію загальнолюдського (В. Малахов), що підтримує постійний світоглядний фон суспільного життя. Інформаційно-знакові системи художніх творів функціонують як “код культури” (М. Каган), впливаючи на духовний світ особистості.

Майбутній учитель художньої культури у своїй роботі повинен взяти до уваги також поняття про художньо-філософський світогляд, який утворився й функціонував як на ранніх етапах розвитку культури, так і в пізніші періоди. У різних історичних формаціях, що зумовлюють певні стильові напрями й течії художньої творчості, переважали то більш чуттєві, то раціональніші способи образного відображення дійсності, то суб’єктивно-індивідуальні, то об’єктивно-узагальнені. Прикладом може бути сувора філософічність музики Й.С. Баха, палка натхненність фортепіанних опусів М.В. Лисенка, мрійлива споглядальність пейзажів І.І. Левітана, історичний драматизм поем Ліни Костенко. Для одних творів характерною виявилась “філософсько-лірична” світоглядна структура художнього мислення, за умови якої провідну роль відіграє світовідчуття та світосприйняття автора. Для інших – “філософсько-епічна” світоглядна структура, що спрямована на відображення об’єктивних тенденцій буття людини, більш узагальнених духовних цінностей. Проте для всіх мистецьких творів, незалежно від їх стильових ознак, вираження творчого “Я” автора завжди було пов’язаним з його ставленням до світу, детермінованим суспільними умовами життя. Тому художні образи через світоглядну позицію митця передавали “дух часу” й “атмосферу епохи”, адже на уроках художньої культури вчитель повинен висвітлювати теми мистецького спрямування крізь “призму часу” різних епох.

Для розвитку художнього сприйняття майбутнього вчителя художньої культури виключне значення має не лише безпосередній діалог із самою музикою, а й “комунікація з приводу творів мистецтва”, тобто міжособистісне спілкування партнерів у процесі самого художнього сприйняття, до і після нього, але на його основі. Воно розвиває в майбутнього вчителя потребу в обговоренні художніх вражень, формує його здатність до естетичної вербальної оцінки творів, стимулює пізнання себе та інших людей і в такий спосіб позитивно позначається на професійній підготовці.

Оскільки культура особистості розглядається як системне утворення, провідною засадою встановлення закономірностей її розвитку виступає системно-структурний підхід. Він уможливує послідовне й цілісне визначення зв’язків, що існують окремо в мистецькому й педагогічному процесах, а також розкриття закономірностей впливу художньої культури на становлення професійних якостей особистості, які можуть бути покладені

в основу розробки змісту й організації формування художнього сприйняття в системі розвитку педагогічної культури вчителя. Найсуттєвішими слід вважати такі закономірності:

1. Формування культури художнього сприйняття залежить від взаємозв'язку особистісних якостей комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії майбутнього вчителя, розвиток яких зумовлений: цілеспрямованою організацією діалогового процесу взаємодії з мистецтвом та її автором; активністю естетичного переживання художніх образів; єдністю репродуктивних процесів перцептивного відображення об'єктивно даного образного змісту художнього твору та творчих процесів його неповторно-індивідуальної інтерпретації; механізмами самопізнання своїх мистецьких вражень і власної духовної сутності.

2. Розвиток педагогічної культури залежить від взаємозв'язку професійно значущих якостей комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії, рівень сформованості яких зумовлений: підготовкою до різноманітних ситуацій педагогічного спілкування; здатністю до співпереживання іншій особі (учням, батькам, колегам); творчим потенціалом, що характеризує динаміку емоційних, інтелектуальних і вольових психічних станів особистості; досвідом внутрішнього пізнання своїх світоглядних уявлень, інтелектуальних і вольових психічних станів особистості; досвідом внутрішнього пізнання своїх світоглядних уявлень, інтелектуальних можливостей та емоційних реакцій.

3. Вплив художнього сприйняття на розвиток педагогічної культури майбутнього вчителя закономірно залежить від цілеспрямованої організації процесу “спілкування” з художньою культурою, який ґрунтується на розумінні естетичного кредо й світоглядної позиції автора твору, адекватному пізнанні й особистісній інтерпретації образного змісту мистецтва, усвідомленні післядії художніх творів, самооцінки власного “Я”, що, у свою чергу, зумовлюють формування особистісних професійно значущих якостей комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії, які становлять головні структурні компоненти педагогічної культури.

Висновки. Упровадження в процес психолого-педагогічної підготовки та вдосконалення професійної кваліфікації майбутнього вчителя ґрунтується на території художнього сприйняття – найсуттєвішої ланки піднесення пізнавально-виховного впливу художньої культури, що зумовлює розумово-почуттєву активність спілкування особистості з художнім твором. Мистецтво, вимагаючи для свого розуміння знань, життєвого й художнього досвіду реципієнта, водночас сприяє їх розвитку. Проте духовне зростання майбутнього вчителя художньої культури здійснюється не “автоматично”, не як безпосередній результат контакту з тим чи іншим твором, а у тривалій, напруженій духовно-практичній діяльності. Щоб правильно керувати цим процесом, треба знати природу художнього сприйняття, його внутрішні рушії та умови формування.

Література

1. Дистервег А. Избр. пед. соч. / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956.
2. Кубланов Б. Мистецтво як форма пізнання / Б. Кубланов. – К. : Мистецтво, 1967.
3. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике / Э. Мейман. – М., 1971.
4. Рудницька О. Основи викладання мистецьких дисциплін / О. Рудницька. – К. : АПН України, 1998.
5. Щолокова О. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх вчителів / О. Щолокова ; УДПУ ім. М. Драгоманова. – К., 1996.

ЧЕРЕПЄХІНА О.А.

ЗАСОБИ АУТОГЕННОГО ТРЕНУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ

Інтерес до внутрішнього світу особистості, до спонукальних сил її поведінки та діяльності сягає своїм корінням античної філософії. На сьогодні такий інтерес оформився в науку психологію з її численними школами й напрямками, а роль кваліфікованого фахівця з психології виконують тепер психологи. Тривалий шлях від філософа-психолога, психолога-самоучки до дипломованого психолога ознаменувався сталою традицією підготовки фахівців з психології в умовах вищої школи, що, насамперед, стимулює розгортання відповідних науково-теоретичних і прикладних досліджень у галузі педагогіки вищої школи, а також теорії та методики фахової підготовки. Насамперед, наукові дослідження спрямовані на розв'язання основної проблеми фахової освіти майбутніх психологів – підвищення якості їхньої підготовки. Суспільство ХХІ ст. потребує психолога-професіонала, здатного до вирішення складних практичних завдань на високому професійному рівні. Існуючі стратегії фахової підготовки майбутніх психологів у ВНЗ України не завжди задовольняють потреби сучасної практики, характеризуються традиційними підходами до підготовки такого фахівця, використовують обмежений репертуар педагогічних технологій, що суттєво стримує розвиток майбутнього психолога як особистості та як фахівця.

Соціальна значущість професії психолога, підвищення впливу психологічної освіти на розвиток самосвідомості конкретної особистості й суспільства в цілому зумовлює необхідність аналізу наявного практичного досвіду та вивчення теоретичних і прикладних основ професійного становлення майбутніх фахівців з психології, а також виявлення педагогічних умов цього процесу в освітньому середовищі сучасного ВНЗ.

Питання професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму в контексті сучасних вітчизняних та західних підходів успішно розробляється в інженерній психології, педагогічній акмеології, психології праці, акмеології, професійній педагогіці, що знайшло своє відображення у працях С.Я. Батишева, А.О. Деркача, Є.О. Клімова, Т.В. Кудрявцева, Ю.П. Поваренкова, О.В. Романової, В.В. Рибалка, В.Д. Шадрикова та ін.

Фундаментальні основи оновлення вищої освіти, розроблення теоретичних і методичних засад професійної підготовки студентів розкриваються в працях: В.П. Андрущенко, В.І. Бондаря, О.В. Глузмана, О.А. Дубасенюк, А.Й. Капської, Л.В. Кондрашової, Н.В. Кузьміної, О.Г. Кучерявого, В.І. Лугового, О.Г. Мороза, О.М. Пехоти, В.А. Семиченко, В.О. Сластьоніна, Л.О. Хомич та ін.

Актуальність проблеми формування професіоналізму та професійно важливих якостей особистості майбутнього психолога підкреслюють українські дослідники С.В. Васьковська, Ж.П. Вірна, В.В. Власенко, П.П. Горностай, Л.В. Долинська, В.І. Карікаш, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, В.А. Семиченко, Л.Г. Терлецька, Л.І. Уманець, Т.Н. Щербакова та ін.

Водночас вивчення наукової літератури з проблеми формування професіоналізму показало відсутність досліджень теоретичних засад формування професіоналізму майбутніх психологів під час фахової підготовки у ВНЗ. Особливо мало уваги приділяється конкретним педагогічним технікам і технологіям формування професіоналізму та окремих його компонентів. Якщо говорити про аутогенне тренування, то в полі зору дослідників жодного разу не опинилися проблеми розробки засобів аутогенного тренування для формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ.

Метою статті є визначення ролі й місця аутогенного тренування у формуванні професіоналізму майбутніх фахівців з психології у вищій школі.

Виконуване нами дослідження потребує розгляду витоків аутогенного тренування як засобу впливу на психіку індивідів у виробництві та навчанні. Перша вітчизняна монографія з аутогенного тренування (1973), написана А.Р. Пановим, Р.С. Беляєвим, В.С. Лобзіним, І.А. Копиловою, швидко розійшлася і сьогодні стала бібліографічною рідкістю. Книга, що вийшла в 1977 р., "Психогігієнічна саморегуляція" (Р.С. Беляєв, В.С. Лобзін, І.А. Копилова) зустріла вельми позитивний відгук не тільки у фахівців, а й у масового радянського та зарубіжного читача. Друге доповнене видання монографії ("Теорія і практика аутогенного тренування", 1980, за ред. В.С. Лобзіна) отримало високу оцінку медичної громадськості та в короткий термін також стало бібліографічною рідкістю і, як наголошувалося в ряді рецензій, навіть не всі фахівці, що застосовують цей метод, змогли придбати книгу. Отже, бачимо, що у вітчизняній науці аутогенне тренування почало набувати поширення з початку 1980-х рр.

Зокрема, професійно-прикладне і психогігієнічне застосування аутогенного тренування, на можливість якого указував ще I. Schultz, набуло найбільшого поширення в останні три десятиліття. Серед численних виробничих чинників, які можуть спричинити розвиток психоневрологічної патології, мабуть, доцільно виділити три основні групи: підвищена нервово-емоційна напруга, гіпокінезія й часткова сенсорна депривація, хронобіологічні чинники.

Увагу дослідників привернув, напсамперед, стан фахівців, діяльність яких пов'язана з підвищеною нервово-емоційною напругою, високою від-

повідальністю і дією екстремальних чинників праці й проживання: операторів (Ф.П. Космолінський, Ю.Ф. Ісаулов, Н.Н. Лебедева); водіїв електро- і тепловозів (Н.Д. Лук'янова, А.Л. Гройсман), водолазів (А.М. Свядош, Ю.Б. Шумілов), парашутистів (Л.П. Грімак, М.М. Решітників, Г.Н. Соборнов), льотчиків (В.Л. Маріщук, К.І. Міровський, Д.І. Шпаченко, В.С. Лозінський, Л.П. Грімак, М.М. Решітників, В.М. Звоников, В.С. Лобзін та ін.), космонавтів (Л.П. Грімак, М.А. Мільхикер, Ю.Г. Перевертов та ін.), працівників відповідальних державних установ (В.А. Караєва, Т.В. Харшинська, М.А. Акинчиць) і деяких інших. У Ленінграді, на об'єднанні "Електро-сила" ще в 1970 р. аутогенне тренування вперше було застосоване з метою виробничої психогієни в працівників масового механізованого виробництва.

Значну увагу професійно-прикладному застосуванню аутогенного тренування приділяють зарубіжні фахівці (D. Muller-Hegemann, H. Klotz, K. Норре, K. de Bousingen, M. Rouet, T. Abel, R. Metraux та ін.). Виходячи з того, що сучасне життя у великих адміністративних і промислових центрах нерідко викликає підвищену нервову й емоційну напругу, багато фахівців запропонувало організувати так звані "центри релаксації" на виробництві. У таких центрах протягом 10–15 хвилин робочі й службовці могли щодня займатися аутотренінгом, користуючись прийомами підтримки "психічного тону" та "психічної зарядки". На деяких великих промислових підприємствах, наприклад, у Франції, проводяться спеціальні курси аутогенного тренування як для робочих, так і для керівного адміністративного складу (за даними P. Sivadon) [2].

Du Kant de Bousingen, який з успіхом застосовує аутогенне тренування з профілактичними цілями у "вищих чинів індустрії", відзначає істотне підвищення ефективності методу при поєднанні гетерогенних тренувань з лекціями з проблем управління людьми й міжособистісного спілкування. В Австрії на окремих потокових лініях безперервного виробництва метод застосовується у вигляді "аутогенних пауз" у процесі роботи. У деяких країнах (КНР та ін.) масове навчання населення аутотренінгу проводиться з використанням телебачення й радіомовлення. Ще в Ленінграді в Центральному лекторії суспільства "Знання" для населення впродовж ряду років читали цикл лекцій з психогієнічного застосування методу. На сьогодні все більшої популярності застосування методу набуває й у інших великих промислових і культурних центрах [6].

Спостереження численних авторів у нас у країні й за кордоном показали, що застосування аутогенного тренування в різних фахівців сприяє виробленню звички до самоконтролю й самопостереження за зовнішніми проявами емоцій, уміння самотійно долати емоційну напруженість, самотійно організовувати таке самопочуття та поведінку, які є найраціональнішими в кожному конкретному випадку. Це сприяло поліпшенню соціально-психологічного клімату, підвищенню згуртованості, мотивації й внутрішньогрупової взаємодії, деякому зниженню професійної захворюваності психоневрологічного профілю, збільшенню продуктивності і якості пра-

ці, зокрема в умовах складної або небезпечної діяльності (А.М. Свядош, Ю.Б. Шумілов, М.М. Решітників, В.С. Лобзін й ін.). Крім відзначених соціально-психологічних ефектів, спостереження над здоровими людьми показали, що аутогенне тренування істотно впливає на психофізіологічний стан людини, підвищуючи перешкодостійкість, здатність до концентрації уваги, швидкість простих і складних реакцій, обсяг короткочасної та тривалої пам'яті [12].

Саморегуляція емоційно-вегетативних функцій, що досягаються за допомогою аутогенного тренування, оптимізація станів спокою й активності, підвищення можливостей реалізації психофізіологічних резервів організму та особистості дають змогу застосовувати його як метод не тільки в клінічній практиці, а й у галузі авіаційної та космічної медицини, загальної педагогіки й педагогіки вищої школи, при підготовці спортсменів, у навчанні та професійній адаптації спеціалістів операторського профілю, діяльність яких пов'язана з дією екстремальних чинників праці й проживання, моделюванні різних станів людини, зокрема в сценічному акторському мистецтві, а також у ряді інших професій.

Як вказують Г.С. Біляєв, В.С. Лобзін, І.А. Копилова, за допомогою аутогенного тренування нормалізується психічна діяльність, емоційна сфера й вегетативні функції індивіда. Опанування власних емоцій, тренування пам'яті, концентрація уваги, зміцнення вольових якостей, створення гнучкої та сильної вищої нервової діяльності, звичка до самоспостереження й самозвіту – це саме ті якості, що виробляються аутогенним тренуванням, якого потребує кожен фахівець, зайнятий в особливо напружених за нервово-психічними зусиллями професіях. Звідси впливає дуже важливе прикладне значення методу. Корекція за допомогою цього методу несприятливих індивідуально-психологічних особливостей особистості (переважання в складних умовах негативних емоцій і труднощі їх подолання, емоційна й м'язова напруженість, загальмованість, повільність, зниження уваги та надмірних вегетативно-судинних зрушень має психопрофілактичне значення й може, поза сумнівом, прискорювати та полегшувати набуття ряду професійних навичок, оволодіння, складною технікою й чинить позитивний вплив на продуктивність праці в складній психологічній системі “людина – людина”. Усе це підтверджує прикладне значення аутогенного тренування у фаховій підготовці психологів як професіоналів [7].

Визначальним і базисним елементом аутогенного тренування є тренування м'язова релаксація, на тлі якої реалізуються специфічні прийоми аутодидактики й аутосугестії. На жаль, ми поки що дуже мало знаємо про механізми вербального ауто- і гетеровпливу. Психіатрія, психологія, нейропсихологія й нова перспективна галузь науки – психолінгвістика – поки не відповіли на численні питання в цьому відношенні. Відомо, що, за визначенням К. Маркса, “...мова – це безпосередня дійсність думки”. Водночас деякі сучасні дослідження показують, що закони функціонування мови й мислення дещо відрізняються.

Чи не першим, хто емпірично відкрив, а потім і свідомо упроваджував елементи методу аутогенного тренування для підвищення професійної майстерності, був К.С. Станіславський. Якщо уважно простежити за становленням його знаменитої психофізичної системи навчання актора, то в ній можна знайти дуже багато спільного із сучасними прийомами аутогенного тренування (вправи з розслаблення й напруження м'язів, зосередження та відвернення уваги, "тренінг і муштра" емоційної пам'яті тощо). Багато акторів, режисерів і театральних педагогів досі дотримується принципів і системи виховання професійної майстерності, запропонованих К.С. Станіславським.

Слід особливо наголосити на тому, що в навчанні студентів застосування аутогенного тренування дає обнадійливі результати, сприяє кращому засвоєнню та запам'ятовуванню навчального матеріалу. При цьому необхідно пам'ятати, що успіху можна добитися лише при систематичних заняттях, у зв'язку із чим аутогенне тренування є типовим "тренувальним" засобом навчання й таким, що "тренує" в кінцевому результаті [1].

Можна вказати багато фактів, що доводять доцільність застосування аутогенного тренування для формування професіоналізму в майбутніх психологів у вищій школі. Так, дослідження М.М. Решітнікова з лонгітюдного застосування аутогенного тренування і спеціальних методів психогігієни та психокорекції в здорових людей дали змогу виявити істотні зміни деяких індивідуально-психологічних характеристик в осіб, що регулярно використовують цей метод. Зокрема, у них ставали менш вираженими дратівливість, тривожність, поліпшувалася якість сну й самопочуття. Також спостерігалися зниження загальної невротизації особи та підвищення екстравертованості, рішучості й упевненості в собі, що сприяло стабілізації поведінкових реакцій, поліпшенню соціальної адаптації та здатності до психофізіологічної мобілізації [9].

Використання добровільного принципу залучення до груп для занять аутогенним тренуванням дало змогу вченим виявити, що в середньому до 47% здорових осіб переживають усвідомлену потребу в корекції свого нервово-емоційного стану й деяких особливостей особистості. Основними "суб'єктивними" спонуками до освоєння аутогенного тренування в обстежених здорових людей, як правило, є підвищена емоційність, схильність до нестійкості настрою, тривожність, утруднення в професійній або соціальній адаптації, стомлюваність і особливості праці.

Досить цікавими видаються дані про відмінності вираженості психо-емоційних проявів та індивідуально-психологічні особливості здорових осіб, які після вступної лекції про можливості й позитивний вплив аутогенного тренування приймали рішення про необхідність його застосування, і тих людей, які виявляли відносну байдужість до цього методу. Застосування клініко-психологічних методів дослідження показало, що особи, які виявляють усвідомлену мотивацію до освоєння аутогенного тренування, мають достовірно вищі (проте в 92% випадків норми, що не перевищують меж) показники за шкалами 2, 4, 7, 8 СМІЛ (адаптований варіант

ММРІ), за шкалою нейротизму Н. Eysenck, а також за шкалами реактивної й особистісної тривоги Спілбергера – Ханіна і нижчі показники за чинниками 3, Е, Н 16-факторного особистісного опитувальника R.У. Cattell. Підвищення під впливом аутогенного тренування загальних адаптаційних здібностей організму й особистості в цілому на сьогодні вже не потребує підтвердження [4].

Вище вже відзначалися численні позитивні впливи аутогенного тренування на функції пам'яті, уваги й мислення, що виражаються в їх значному поліпшенні, що особливо важливо у процесі навчання. Спроби використання специфічних особливостей фазових станів для сприйняття й запам'ятовування навчальної інформації відомі з незапам'ятних часів. Ще Леонардо да Вінчі, ґрунтуючись на власному досвіді, рекомендував своїм учням, лежачи в ліжку, повторювати в думках контури предметів для кращого закріплення їх у пам'яті. У наш час дослідження з навіюванням, субсенсорною сугестією в безсонному стані при навчанні й вихованні також проводилися неодноразово (А.М. Свядощ, В.П. Зухарь, Г. Лозанов та ін.).

Застосування аутогенного тренування в процесі навчання показало, що воно, перш за все, сприяє кращому сприйняттю інформації, що вимагає запам'ятовування (Е.Р. Рейдер, С.С. Лібіх, І.Е. Шварц, К. Uchiyama та ін.). Швидше підвищення якості навчання під впливом аутогенного тренування рідкреслює А.С. Ромен. Розглядаючи процес навчання як явище загальнобіологічне, що забезпечує пристосування до постійно змінних умов зовнішнього середовища шляхом інформативного обміну, він вважає, що використання аутогенного тренування дає змогу проводити навчання більш насичено та зі стійкішим результатом за рахунок активації цільової дії й зменшення дезорганізуючого впливу паралельних потоків інформації.

Проте тільки проблемами навчання не вичерпуються всі аспекти застосування аутогенного тренування в середній і, особливо, у вищій школі. Аналізуючи захворюваність студентів деяких ВНЗ, Б.А. Бараш (1983) вказує, що від 47 до 57% академічних відпусток припадає на “функціональні розлади нервової системи й психічні захворювання”, переважними причинами яких є ті, що виділяються автором у чотири типи типових кризових ситуацій: кризи професійного вибору, кризи сексуальних відносин, кризи залежності від сім'ї, кризові ситуації в академічній діяльності. Саме тому доцільність застосування аутогенного тренування в цих випадках не викликає сумніву. Багато авторів [1; 3; 5] вважає, що викладання основ саморегуляції у вищій і навіть середній школі було б доцільним [12].

Слід вказати ще й такий аспект аутогенного тренування, як метод стимуляції здібностей і творчості студентів – майбутніх психологів. Будь-якому мислячому ученому, якому доводилося вирішувати малі або великі проблеми, знайомий стан, коли якась ідея, що інтуїтивно формується, вирішення задачі або навіть інтегральний вираз уже ухваленого рішення ніяк не вдається сформулювати, хоча реально присутнє специфічне відчуття, що вербальний вираз проблеми десь уже “на порозі”, що воно вже “дозріло” й актуально присутнє у свідомості. Так само знайомо, мабуть, і відчут-

тя, коли перед сном або пробудженням рішення раптом абсолютно ясно формулюється, примушуючи схоплюватися з ліжка й записувати, поки “прояснення” не загасло. На жаль, відсутність у сучасній науці обґрунтованих уявлень про механізми інтуїтивної творчості не дає змоги висловлювати їх інакше, як на описовому рівні. Водночас у наведеному прикладі останній момент є надзвичайно важливим, оскільки він пов’язаний саме з релаксостимуляцією механізмів вербалізації інтуїтивних уявлень. Денна “спрямованість уваги” й обмеженість творчого пошуку “межами реального”, як уже наголошувалося, відступають у процесі релаксації.

Другим компонентом аутогенної стимуляції творчості є підвищення під впливом самонавіяння віри в свої можливості й зміну самооцінки майбутніх психологів. Значною мірою ці прийоми споріднені методам “тіпничного навіювання образу високоталановитій особі”, які дають змогу, як пише Л.П. Грімак (1978), усунути захисні тенденції, що сковують творчі можливості, перебудовують мотиваційну структуру, змінюють установку й рівень домагань, а також сам стиль мислення. Розглядаючи здібності як єдність природжених і набутих властивостей особистості, слід підкреслити, що перш ніж приступати до стимуляції тих або інших здібностей, необхідно спочатку встановити їх наявність і рівень розвитку. Так, дослідни В.Л. Райкова з навіюванням образу високоталановитим індивідам, наприклад, видатним художникам або музикантам, показали, що реалізація навіювання можлива тільки на основі вираженої мотивації до досягнення успіху й наявності відповідного рівня специфічних навичок [8].

Стандартних прийомів чи рекомендацій для подолання небажаних дій тих або інших негативних чинників, що стримують формування професіоналізму в начальних умовах, або способів стимуляції фізичної і психічної працездатності не може бути в принципі, оскільки не тільки ці дії надзвичайно варіабельні й часто діють комплексно, але і їх індивідуальна значущість є дуже широкою. Наприклад, десинхроноз полярників не ідентичний десинхронозу льотчиків або моряків-підводників; сенсорна ізоляція космонавта відмінна від ізоляції вартового, що стоїть на посту; стимуляція мислення і пам’яті, що робиться напередодні заліку, незрівнянна з аналогічними явищами при вирішенні важливих наукових проблем і так далі. У кожному конкретному випадку дослідник, педагог або психолог, що застосовує аутогенне тренування, повинні виходити із завдань, що стоять, й індивідуалізувати вживані методи.

Висновки. Отже, сказане вище набуває значення, коли йдеться про формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ. Так, свідомі настанови на формування професіоналізму, застосування позитивних афірмацій та самонавіювання значно підвищують результативність означеного процесу. Сфери застосування аутогенного тренування у фаховій підготовці майбутніх психологів мають постійно розширюватися. Перспективними надалі вважаємо розробку конкретних афірмацій, що підвищують ефективність засвоєння студентами навчальної інформації, стимулюють прагнення до професійного розвитку та вдосконалення.

Література

1. Беляев Г.С. Психогигиеническая саморегуляция / Г.С. Беляев, В.С. Лобзин, И.А. Копылова. – Л. : Медицина, 1977. – 160 с.
2. Вихляев Ю.Н. Активизированная аутогенная тренировка, как метод формирования моральных качеств будущих учителей и тренеров / Ю.Н. Вихляев // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць / [за ред. проф. С.С. Єрмакова]. – Х. : ХДАДМ (ХХП), 2005. – № 10. – С. 13–17.
3. Голенкова Ю.В. Вплив аутогенного тренування на здібність студентів-спортсменів протистояти психотравмуючим факторам / Ю.В. Голенкова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць / [за ред. проф. С.С. Єрмакова]. – Х. : ХДАДМ (ХХП), 2005. – № 23. – С. 8–13.
4. Приборная реализация методов рефлексодиагностики и терапии (Накатани и Фоль) / [В.Г. Иванов, Е.Я. Панков, В.А. Вязовский, С.В. Иванов]. – Х., 1994. – 189 с.
5. Иванов В.И. Подход к организации оздоровительной двигательной активности студентов / В.И. Иванов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць / [за ред. проф. С.С. Єрмакова]. – Х. : ХДАДМ (ХХП), 2006. – № 7. – С. 33–40.
6. Королінська С.В. Комплексна діагностика стану здоров'я студентів фармацевтичного університету / С.В. Королінська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць / [за ред. проф. С.С. Єрмакова]. – Х. : ХДАДМ (ХХП), 2006. – № 7. – С. 60–63.
7. Корольчук М.С. Психофізіологія діяльності / М.С. Корольчук. – К. : Ніка-центр, 2003. – 400 с.
8. Линдеман Х. Аутогенная тренировка / Х. Линдеман. – Мн. : Попурри, 2002. – 192 с.
9. Михайлович М.М. Психофізіоенергетична саморегуляція та здоров'я / М.М. Михайлович, Л.В. Чернокоза, В.І. Купчик // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць / [за ред. проф. С.С. Єрмакова]. – Х. : ХДАДМ (ХХП), 2006. – № 4. – С. 120–123.
10. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / [под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева]. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.
11. Психология профессионального здоровья / [под ред. Г.С. Никифорова]. – СПб. : Речь, 2006. – 480 с.
12. Садовская Ю.Я. Динамика психофизиологических функций у студентов в процессе обучения / Ю.Я. Садовская, Т.Н. Голубова, Н.Ю. Тарабрина // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць / [за ред. проф. С.С. Єрмакова]. – Х. : ХДАДМ (ХХП), 2006. – № 2. – С. 135–139.

АНОТАЦІЇ

Бартків О.А. Особистість і умови її розвитку як психолого-педагогічна проблема

У статті подано аналіз входження людини в суспільство та її адаптації в процесі соціалізації на основі психолого-педагогічної літератури.

Ключові слова: особистість, соціалізація, індивід, суспільство.

Батищева М.Р. Психолого-педагогічні аспекти дистанційного навчання майбутніх учителів фізичної культури основам оздоровчого фітнесу у вищих фізкультурних навчальних закладах

У статті розглянуто психолого-педагогічні аспекти дистанційного навчання майбутніх учителів фізичної культури основ оздоровчого фітнесу у вищих фізкультурних навчальних закладах: підготовка високкваліфікованих фахівців; упровадження переважно для післядипломної та корпоративної освіти; створення умов для навчання групам осіб з обмеженими можливостями; використання різноманітних технологій; самостійна робота студентів під керівництвом тьютора.

Ключові слова: дистанційні технології, дистанційне навчання, дистанційна освіта, самостійна робота студентів.

Беззубкіна О.О. Організація наукової праці учнів у школі

У статті розглянуто проблеми, які виникають при організації наукової праці в школі. Подано історичний аналіз, охарактеризовано наукову організацію праці на сучасному етапі.

Ключові слова: наукова праця, школа, учні.

Безлюдна В.В. Роль американського соціального працівника в розробці та реалізації шкільних програм

У статті описано посади соціального працівника в американській школі. Проаналізовано деякі шкільні програми, які розробляються та реалізуються соціальним працівником. Розглянуто питання пошуку ефективних підходів до організації безпечного навчального процесу, батьківського виховання на етапі навчання.

Ключові слова: соціальний працівник, соціально-педагогічна діяльність, школа, батьки, реалізація, шкільні програми.

Безлюдний Р.О. Соціально-педагогічна підтримка дітей з особливими потребами в США (історичний аспект)

У статті розглянуто історію виникнення соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами в США. Висвітлено основні напрями, завдання та підходи до підтримки осіб з особливими потребами, а також подано характеристику освітніх проектів і програм, до яких залучені діти з особливими потребами.

Ключові слова: соціальна підтримка, діти з особливими потребами, соціальні служби, програми, проекти.

Белозьорова Н.О. Соціально-економічні та історико-культурні передумови становлення початкової школи в Україні у ХІХ ст.

У статті розкрито соціально-економічні та історико-культурні передумови становлення початкової освіти в Україні у ХІХ ст., пов'язані з підпорядкуванням різних частин України різним імперіям. Доведено, що впродовж століть українське шкільництво розвивалося на народній основі, зберігаючи при цьому, разом зі спільними, єдиними для всього українського народу властивостями, місцеві особливості.

Ключові слова: початкова школа, передумови, розвиток, становлення.

Бессараб А.О. Підготовка навчальних видань для вищої школи

У статті розкрито процедуру оцінювання навчальних видань у Класичному приватному університеті та механізм отримання відповідного грифа міністерства.

Ключові слова: навчальне видання, гриф, вищий навчальний заклад.

Білостоцька О.В. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя

На основі аналізу науково-методичної літератури у статті обґрунтовано сутність та структуру науково-дослідницької культури студентів. Систематизовано рівні науково-дослідної культури майбутніх учителів.

Ключові слова: майбутній учитель, науково-дослідницька культура, студент.

Бочарова О.А. Досвід польських науковців у виявленні дитячих здібностей

У статті висвітлено досвід польських науковців у виявленні дитячих здібностей та розглянуто традиційні способи їх розпізнавання.

Ключові слова: здібності, інтелект, обдарованість, талант.

Варецька О.В. Підготовка працівників позашкільних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти до духовно-економічного виховання школярів

У статті розглянуто модель пролонгованої п'ятирічної підготовки працівників позашкільних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти до духовно-економічного виховання школярів.

Ключові слова: духовно-економічне виховання школярів, підготовка педагогів, позашкільні навчальні заклади, післядипломна педагогічна освіта.

Войтова Л.В. Форми організації краєзнавчої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах України (20–30-ті роки ХХ століття)

У статті виокремлено та охарактеризовано найпоширеніші форми організації краєзнавчої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах України у 20–30-х рр. ХХ ст. (екскурсії, експедиції, гуртки, музеї). Здійснено класифікацію екскурсій і розкрито етапи їх проведення. Обґрунтовано відмінність між екскурсією та експедицією. Проаналізовано діяльність краєзнавчих гуртків і музеїв. З'ясовано, що застосовувані форми сприяли

результативному проведенню практичних занять та швидкому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Ключові слова: краєзнавча робота, екскурсії, експедиції, краєзнавчий гурток, краєзнавчий музей, загальноосвітні навчальні заклади.

Волкова Н.П. Історіографія та сучасний стан дослідження проблеми розвитку професійно важливих якостей керівника загальноосвітнього навчального закладу

У статті проаналізовано аспект управління, пов'язаний з індивідуальними професійними якостями, що трансформувались залежно від соціально-економічного розвитку суспільства та стали основою для теоретичного осмислення цієї проблеми сьогодні.

Ключові слова: індивідуум, професійні якості, управління, якість.

Глазкова І. Проблема психологічних бар'єрів у зарубіжній психологічній науці

Статтю присвячено аналізу поглядів зарубіжних учених на природу психологічних бар'єрів. Автор стверджує, що в сучасній психологічній науці бар'єр розглядається в межах психоаналітичних теорій розвитку особистості, когнітивної та гуманістичної психології. Психологічні бар'єри породжуються глибинними й нерідко природженими особистісними утвореннями (інстинкти, несвідоме прагнення до переваги, рівноваги та соціального схвалення); вони мають свої змістовні й динамічні характеристики; існують різні способи подолання психологічних бар'єрів: пристосування та перетворення.

Ключові слова: бар'єр, психологічний бар'єр, перешкода, подолання.

Гуралюк А.Г. Проблеми визначення впливу курсів підвищення кваліфікації на розвиток компетентності керівника навчального закладу

У статті розглянуто питання визначення професійної й управлінської компетентностей керівника навчального закладу, а також проблеми оцінювання впливу курсів підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти на розвиток цих компетентностей.

Ключові слова: професійна компетентність, управлінська компетентність, вимірювання компетентності, керівник школи, підвищення кваліфікації.

Гурова Д.Д. Поняття “моніторинг” при вивченні курсу “Моніторинг туристського ринку”

У статті розкрито особливості поняття “моніторинг” при вивченні навчальної дисципліни “Моніторинг туристського ринку”. Розглянуто основні сфери застосування моніторингу, розкрито особливості моніторингу в туризмі, показано вміння, яких набувають студенти під час вивчення курсу; проаналізовано завдання для практичної, самостійної роботи студентів, вивчено джерельну базу курсу.

Ключові слова: моніторинг, вміння, дисципліна “Моніторинг туристського ринку”.

Гурова Т.Ю. Виховання толерантності молодших школярів як цілеспрямований педагогічний процес

У статті розкрито принципи й основні підходи до виховання толерантності молодших школярів, визначено функції та мету виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору.

Ключові слова: функції толерантності молодшого школяра, принципи та основні підходи до виховання толерантності.

Дюжикова Т.М. Основні напрями діяльності педагогічних колективів з професійного самовизначення учнів

У статті розглянуто основні напрями роботи педагогічних колективів з професійного самовизначення учнів молодших класів, основної та середньої школи. Проаналізовано особливості допрофільної підготовки учнів основної школи та профільного навчання старшокласників.

Ключові слова: самовизначення, професійне самовизначення, допрофільна підготовка, профільне навчання.

Жерновникова О. Питання стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів у психолого-педагогічних дослідженнях

У статті розглянуто питання педагогічного стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів та групи стимулів, які спонукають студентів до навчання.

Ключові слова: самостійна навчальна діяльність, стимул, стимулювання.

Жидких Т.М. Неперервна освіта: визначення поняття

У статті проаналізовано дослідження українських і зарубіжних науковців щодо визначення поняття “неперервна освіта”, розкрито структурні компоненти, фактори, що впливають на неперервну освіту.

Ключові слова: неперервна освіта, мета, феномен, принципи неперервної освіти.

Зайковська С.В. Психолого-педагогічна підтримка особистісного розвитку студентів як невід’ємна частина формування впевненості в собі

У статті проаналізовано існуючі погляди сучасних науковців на психолого-педагогічну підтримку особистісного розвитку студентів як невід’ємну частину формування впевненості в собі.

Ключові слова: психолого-педагогічна підтримка, впевненість у собі, особистісний розвиток.

Залізняк А.М. Підготовка дитини до опанування писемного мовлення

У статті предметом розгляду є писемне мовлення. Здійснено аналіз наукових джерел, що містять відомості щодо писемного мовлення. Висвітлено сутність понять “підготовка” та “мовленнєва підготовка”. Виокремлено три групи навичок письма. Розкрито гігієнічні вимоги щодо підготов-

ки руки дитини до письма. Охарактеризовано значення підготовчих вправ, ігор, занять з декоративного малювання фарбами та олівцями на обмеженому просторі, зорових і слухових диктантів у підготовці дитини до письма.

Ключові слова: підготовка, мовленнєва підготовка, мова, діти дошкільного віку, рухові навички.

Зєня Л.Я. Науково-дослідна діяльність як фактор розвитку професіоналізму майбутнього вчителя ІМ старшої профільної школи

У статті розглянуто проблему формування методологічної культури майбутнього вчителя. Автором визначено гностично-дослідницькі вміння вчителя іноземної мови старшої профільної школи з огляду на зміст його професійної діяльності та запропоновано шляхи їх формування.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, дослідна діяльність, дослідницькі вміння, старша профільна школа.

Зорочкіна Т.С. Підходи до діагностики обдарованих дітей

У статті висвітлено необхідність збору й накопичення вченими та практиками інформації, розкрито застосування комплексного підходу до виявлення обдарованості дітей, зокрема: всебічні спостереження, у тому числі лонгітюдні, і їх психологічний аналіз; облік біографічних даних; проведення тестів; використання можливостей діагностики здібностей у молодших школярів з використанням комп'ютерів.

Ключові слова: діагностика обдарованості, ступінь обдарованості, міра обдарованості (IQ), критерії інтелектуальної обдарованості, лонгітюдний експеримент, тести креативності.

Кін О.М. Студентський протестний рух ХІХ ст. як форма соціальної активності молоді

У статті подано аналіз студентського протестного руху ХІХ ст. Встановлено специфіку студентства як окремої соціально-демографічної групи, для якої притаманні схильність до корпоративної діяльності, інтенсивність спілкування, соціальна активність. Охарактеризовано основні форми студентського протесту як прояву соціальної активності, встановлено причини його виникнення.

Ключові слова: студентство, соціальна активність, протест, протестний рух.

Князєва С.В. Структура професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців з правознавства

Статтю присвячено аналізу структури професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців з правознавства. Зазначено факт недостатньої уваги, що приділялась структуруванню такого явища, як професійно-комунікативна компетентність, у вітчизняній науковій літературі. Визначено ряд підходів до структурування професійно-комунікативної компетентності студентів. Запропоновано та розроблено власну структуру професійно-комунікативної компетентності, метою якої є більш глибоке

розуміння процесу формування професійно-комунікативної компетентності студентів.

Ключові слова: компетентність, компонент, аналіз, професійно-комунікативна компетентність, компетентнісно орієнтований підхід, структура.

Козловський Ю.М. Філософські передумови моделювання системи наукової діяльності вищого навчального закладу

У статті висвітлено діяльність вищого навчального закладу з позицій філософії науки та проаналізовано основні суперечності (теоретичне – емпіричне, кількість – якість, гуманітарне – технічне, традиції – новації, розвиток – вигорання тощо). Обґрунтовано доцільність моделей наукової діяльності вищого навчального закладу на основі закону єдності протилежностей, а також новий підхід до опису результатів наукової діяльності (взаємодія якісних критеріїв та обґрунтованих математичних показників) на основі законів переходу кількості в якість та заперечення заперечення.

Ключові слова: наукова діяльність, вищий навчальний заклад, моделювання, філософські передумови.

Коробчук Л.І. Екологічне виховання як складова формування екологічної культури в професійній підготовці студентів машинобудівного профілю

У статті розкрито значення екологічного виховання як складової формування екологічної культури в професійній підготовці майбутніх фахівців машинобудівного профілю з використанням екологічних знань та еколого-психологічної компетентності. Подано компоненти педагогічної моделі виховання екологічної культури. Запропоновано для якіснішого розвитку екологічної культури студентів за допомогою розглянутої моделі методику викладання спецкурсу “Основи екологічної культури” у вищому технічному навчальному закладі, зокрема для спеціалістів машинобудівного профілю.

Ключові слова: екологічна культура, екологічне виховання, екологічна свідомість, екологічне мислення, екологічна етика, екологічна освіта, професійна підготовка, майбутній фахівець, машинобудівний профіль.

Корогод Н.П., Ковальчук Д.К. Елементи та зв'язки в системі управління трансфером освітніх технологій ВНЗ

У статті визначено поняття освітньої технології як комплексного об'єкта інтелектуальної власності. Обґрунтовано доцільність трансферу освітніх технологій. Подано структуру системи управління трансфером освітніх технологій вищих навчальних закладів, розкрито основні функції управління. Розглянуто основні елементи та зв'язки в системі управління трансфером освітніх технологій, надано їх характеристику.

Ключові слова: освітня технологія, трансфер освітніх технологій, вищий навчальний заклад, управління трансфером технологій, елементи системи управління трансфером освітніх технологій, зв'язки в системі управління трансфером освітніх технологій.

Кравченко В.М. Комбіноване навчання як фактор інтенсифікації професійної підготовки магістрантів

У статті розкрито особливості інтенсифікації професійної підготовки магістрантів зі спеціальностей “Педагогіка вищої школи” та “Управління навчальним закладом” засобами комбінованого навчання.

Ключові слова: слухач магістратури, змішане (комбіноване) навчання, електронне навчання.

Кульчицька Я. Шляхи індивідуалізації навчання обдарованих дітей у Канаді

У статті розглянуто питання індивідуалізації навчання обдарованих дітей у Канаді та проаналізовано різні освітні системи для навчання обдарованих дітей у цій країні.

Ключові слова: обдаровані діти, індивідуальний підхід, методи навчання, домашня освіта, дистанційна освіта, екстернат, unschooling (розшколовання).

Куринная А.Ф. Робота над словом у контексті викладання мовленнєвознавчих дисциплін

У статті окреслено шляхи формування словоцентричного підходу до вибору методичного інструментарію при вивченні лексичної системи російської мови в контексті мовленнєвознавчих дисциплін.

Ключові слова: робота над словом, мовленнєвознавчі дисципліни, словоцентричний підхід.

Лучанинова О.П. Особливості самопроекування професійного розвитку майбутнього інженера-педагога

У статті розкрито механізм, умови створення професійного портфоліо майбутніх інженерів-педагогів як процес самопроекування професійного розвитку студента.

Ключові слова: портфоліо, професійна компетенція, особистісно орієнтований підхід, самоорганізація, самовдосконалення, рефлексія.

Матвейчук-Юдіна О.В. Сучасні педагогічні вимоги та норми впровадження засобів інформатизації навчального процесу

У статті визначено та узагальнено педагогічні норми й вимоги до засобів інформатизації навчального процесу у ВНЗ України.

Ключові слова: педагогічні вимоги, засоби інформатизації, навчальний процес.

Матузова І.Г. Структура моделі системних професійно важливих характеристик екологічно вихованого фахівця

У статті висвітлено актуальність проблеми формування екологічної культури особистості, інтеграції змісту природничо-наукових і духовно-моральних складових у навчально-виховному процесі. Наведено зміст моделі системних професійно важливих характеристик екологічно вихованого фахівця, розробленої згідно із цілями екологічного виховання старшокласників у процесі організації їх профільного навчання, яка відповідає ви-

могам забезпечення умов формування в кожній молодій людині достатньо високого рівня екологічної вихованості.

Ключові слова: модель, системні професійно важливі характеристики, екологічно вихований фахівець.

Міронова М.Ю. Системний підхід до фахової перепідготовки майбутніх фахівців з психології в умовах післядипломної освіти

У статті розглянуто актуальні питання післядипломної перепідготовки психологів у ВНЗ на основі системного підходу. Обґрунтовано необхідність розгляду післядипломної освіти психологів як системи.

Ключові слова: післядипломна перепідготовка психологів, післядипломна освіта, системний підхід.

Молодиченко В.В. Формування особистості майбутнього вчителя гуманістичної орієнтації

У статті розкрито питання формування особистості майбутнього вчителя гуманістичної орієнтації в умовах сьогодення. Висвітлено важливість забезпечення гуманістичної спадкоємності освіти, підвищивши її ефективність у завершальній ланці – у галузі вищої освіти. Реалізація засобами освіти означеної мети передбачає передусім виявлення індивідуальності молодій людині, збалансованість її фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку; формування компетентної особистості; виховання громадянськості як інтегральної характеристики особистості, що зумовлює характер її взаємодії з державою, суспільством загалом.

Ключові слова: гуманістична орієнтація, майбутній учитель, вища освіта, підготовка.

Несторук Н.А. Аспекти навчання майбутніх інженерів-педагогів проведення експериментальних досліджень

У статті розкрито шляхи вдосконалення навчального процесу з питання підготовки студентів електромеханічних спеціальностей при вивченні технічних дисциплін.

Ключові слова: наукова проблема, мета, зміст, технології навчання, підходи, методика, експериментальні дослідження, технічні дисципліни, форми, засоби, удосконалення навчального процесу.

Одайський С.І. Наукові підходи до управління навчально-виробничим процесом професійно-технічного навчального закладу при впровадженні державних стандартів підготовки робітників як системним об'єктом

Статтю присвячено розкриттю наукових підходів до управління навчально-виробничим процесом професійно-технічного навчального закладу при впровадженні державних стандартів підготовки робітників на основі системного підходу. Розглянуто організаційну структуру, функціональні елементи, провідні принципи, закономірності та основні характеристики професійно-технічного навчального закладу як відкритої соціально-педагогічної системи.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, управління професійним технічним навчальним закладом, принципи управління, функції управління, методи управління, системний підхід, професійно-технічний навчальний заклад як відкрита соціальна педагогічна система.

Орел-Халік Ю.В. Вплив читання іноземною мовою на формування морального світогляду майбутніх правоохоронців

Розглянуто роль читання у процесі формування морального світогляду студентів вищих закладів освіти МВС України на заняттях з іноземної мови. Доведено, що читання оригінальної літератури формує науковий світогляд, сприяє розвитку розумових здібностей, впливає на фахову підготовку, моральну, фізичну, естетичну, екологічну культуру студентів.

Ключові слова: моральний світогляд, читання оригінальної літератури, фахова підготовка.

Паламарчук О.Ф. Особливості підготовки фахівців сфери туризму у вищих школах Франції

У статті розкрито особливості підготовки фахівців у сфері туризму у вищих школах Франції. Проаналізовано програми освітніх установ Франції та їх підготовку фахівців з туризму. Приділено увагу основному напрямку цієї підготовки в готельно-ресторанній індустрії.

Ключові слова: туризм, навчальні програми, вища школа, готельно-ресторанна галузь, підготовка фахівців з туризму.

Попов В.Д. Цінності як основа виховання моральної спрямованості підлітків

У статті розкрито суть поняття “цінності”, встановлено його співвідношення з поняттями “ціннісні орієнтації”, “сенси”, “установка”; визначено роль цінностей у вихованні моральної спрямованості особистості як результату виникнення в індивіда стійкої самоідентифікації зі змістом загальнолюдських і громадянських цінностей; представлено деякі способи формування цінностей у підлітків.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, моральна спрямованість, підлітки, виховання.

Приходченко К.І. Гармонія самості та соціумності як цілісність особистості

У статті розкрито проблему соціалізації особистості як ціннісного процесу утвердження “Я” в колективі, суспільстві, навколишньому середовищі як субстанцій особистісно орієнтованого спрямування.

Ключові слова: самість (життя в собі), соціумність (життя в суспільстві), саморозвиток, самореалізація особистості, соціальні цінності.

Приходченко К.І., Горпинченко Г.В. Активізація уваги молодших школярів при формуванні художньо-конструкторських здібностей

У статті розглянуто проблему особливостей формування художньо-конструкторських здібностей дітей молодшого шкільного віку. Особливу увагу приділено виявленню різноманітних форм розвитку уваги у сприйнятті навколишнього світу в дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: творча особистість, технічна творчість, пізнавальна активність, творчий інтерес, увага.

Приходченко К.І., Дядік Ю.В. Теоретичні аспекти формування творчих здібностей старшокласників у позакласній роботі навчальних закладів

Статтю присвячено питанню формування творчих здібностей дітей старшого шкільного віку в умовах навчально-виховного процесу загально-освітніх шкіл. Розкрито теоретичні аспекти психолого-педагогічного розвитку старшокласників у навчальних закладах; механізми педагогічного впливу діяльності гуртків, творчих об'єднань на формування їх творчих здібностей.

Ключові слова: творча активність, формування творчих здібностей, старшокласники, позакласний навчально-виховний процес.

Приходченко К.І., Охріменко В.В. Нормативне забезпечення безпеки в організації умов праці молодших фахівців – будівельників

У статті відображено особливості забезпечення в навчальному процесі розвитку професійно важливих якостей фахівців будівельників, праця яких пов'язана з небезпечними й особливими умовами виробництва в будівництві. Проаналізовано зв'язок між професійною майстерністю й дотриманням студентами норм праці з техніки безпеки під час будівельних робіт.

Ключові слова: професіоналізм, професійні якості, фахівець-будівельник, психофізіологія праці.

Ревенко І.В. Художньо-естетичне виховання підлітків як психолого-педагогічна проблема

У статті розглянуто психолого-педагогічні особливості художньо-естетичного виховання підлітків. Визначено етапи художньо-естетичного сприймання творів мистецтв.

Ключові слова: художньо-естетичне виховання, підлітки, художньо-естетичне сприймання, асоціації.

Ревіна Д. Розвиток жіночої освіти

На основі аналізу історико-педагогічної літератури простежено розвиток жіночої освіти з епохи первісного суспільства до початку ХХ ст. у країнах Європи та світу. Жіноча освіта представлена як нагальна потреба суспільства, що впродовж багатьох століть перебувала в стані нестабільності.

Ключові слова: сімейне виховання, школи при жіночих монастирях, жіночі заклади освіти, спільне навчання.

Рябовол Л.Т. Правова освіта, правове виховання, шкільна правова освіта: проблема визначення та співвідношення

У статті проаналізовано підходи до визначення сутності й змісту понять “правова освіта” і “правове виховання”. Вперше визначено поняття “шкільна правова освіта”, встановлено співвідношення вказаних понять.

Ключові слова: правове виховання, правова освіта, шкільна правова освіта.

Сущенко Л.О. Педагогічний контроль за навчальними досягненнями студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання

У статті розкрито та проаналізовано сутність взаємозв'язку понять “контроль” та “оцінка”, охарактеризовано функції контролю.

Ключові слова: контроль, оцінка, функції контролю, компоненти контролю.

Ткаченко О.Б. Сучасні вимоги до викладачів вищих навчальних закладів

У статті подано опис вимог до професійних здібностей та якостей викладачів вищих навчальних закладів, проаналізовано компоненти професіограми педагога, встановлено зміст поняття “професійно-особистісна компетенція”, здійснено систематизацію провідних компетенцій викладачів.

Ключові слова: здібності, якості, уміння, компетенція.

Токарева К.П. Особливості мотивації дівчат-студенток ВНЗ до занять оздоровчою аеробікою

Статтю присвячено питанням вивчення мотивації дівчат-студенток до занять оздоровчою аеробікою. Проаналізовано мотиви, з яких молоді жінки не займаються фізичною культурою. Розглянуто фактори, що сприяють залученню жінок молодого віку до регулярних занять оздоровчою фізкультурою. Наведено статистичні дані, що показують кількість молодих жінок, які регулярно займаються різними видами оздоровчої фізкультури. Виявлено й розглянуто особливості мотивації дівчат-студенток до занять оздоровчою аеробікою.

Ключові слова: мотивація, оздоровча аеробіка, студент.

Умрихіна О.С. Культурологічне значення формування художнього сприйняття в підготовці майбутнього вчителя

У статті проаналізовано педагогічну культуру вчителя, зв'язок художнього розвитку майбутнього вчителя з процесом становлення його світогляду як “ядра” особистісної педагогічної культури, розвиток художнього сприйняття майбутнього вчителя художньої культури.

Ключові слова: педагогічна культура, світогляд, мистецтво, художнє сприйняття.

Хоменко В.В. Сутність поняття технічних засобів навчання та етапи їх розвитку

У статті проаналізовано визначення поняття “технічні засоби навчання”, встановлено взаємозв'язок понять “педагогічна технологія”, “програмоване навчання” та “технічні засоби навчання”. Визначено етапи розвитку технічних засобів навчання.

Ключові слова: технічні засоби навчання, педагогічна технологія, етапи розвитку технічних засобів навчання.

Черепехіна О.А. Засоби аутогенного тренування у формуванні професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ

У статті розглянуто актуальні питання професійної підготовки психологів у ВНЗ, спрямованої на формування в них професіоналізму. Обґрунтовано необхідність використання аутогенного тренування в процесі формування професіоналізму в майбутніх психологів.

Ключові слова: формування професіоналізму, професійна підготовка психологів у ВНЗ, професіоналізм, психолог, аутогенне тренування.

Черкашин А.І. Історично-педагогічний аналіз реалізації функцій виховання в органах внутрішніх справ

У статті проаналізовано історично-педагогічні особливості реалізації функцій виховання в органах внутрішніх справ з початку їх створення до моменту їх реорганізації у зв'язку з проголошенням незалежності України. Визначено, що в наукових дослідженнях не набула відображення проблема організації професійно орієнтованого виховання працівників органів внутрішніх справ як у практичних підрозділах, так і в навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ.

Ключові слова: виховна робота, поліцейські, працівники органів внутрішніх справ, Міністерство внутрішніх справ, професійно орієнтоване виховання.

Шупік І.М. Проблеми розвитку початкової освіти в районі

У статті проаналізовано існуючі проблеми розвитку початкової освіти з урахуванням особливостей управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів І ступеня.

Ключові слова: початкова освіта, наступність між різними ланками освіти, діяльність керівника загальноосвітнього закладу І ступеня, особливість методичної роботи початкової школи.

АННОТАЦИИ

Бессараб А.А. Подготовка учебных изданий для высшей школы

В статье раскрывается процедура оценки учебных зданий в Классическом частном университете и механизм получения соответствующего грифа министерства.

Ключевые слова: учебное издание, гриф, высшее учебное заведение.

Барткив О.А. Личность и условия ее развития как психолого-педагогическая проблема

В статье анализируется вхождение человека в общество и его адаптация в процессе социализации на основе психолого-педагогической литературы.

Ключевые слова: личность, социализация, индивид, общество.

Батищева М.Р. Психолого-педагогические аспекты дистанционного обучения будущих учителей физической культуры основам оздоровительного фитнеса в высших физкультурных учебных заведениях

В статье рассмотрены психолого-педагогические аспекты дистанционного обучения будущих учителей физической культуры основам оздоровительного фитнеса в высших физкультурных учебных заведениях: подготовка высококвалифицированных специалистов; внедрение преимущественно для последипломного и корпоративного образования; создание условий для обучения групп лиц с ограниченными возможностями; использование разнообразных технологий; самостоятельная работа студентов под руководством тьютора.

Ключевые слова: дистанционные технологии, дистанционное обучение, дистанционное образование, самостоятельная работа студентов.

Беззубкина О.О. Организация научного труда учеников в школе

В статье рассматриваются проблемы, которые возникают в научной организации труда в школе. Представлен исторический анализ, охарактеризована научная организация труда на современном этапе развития отечественной школы.

Ключевые слова: научный труд, школа, ученики.

Безлюдная В.В. Роль американского социального работника в разработке и реализации школьных программ

В статье описываются роли социального работника в американской школе. Анализируются некоторые школьные программы, которые разрабатываются и реализовываются социальным работником. Рассматриваются вопросы исследования эффективных подходов к организации безопасного научного процесса, родительского воспитания в процессе образования.

Ключевые слова: социальный работник, социально-педагогическая деятельность, школа, родители, реализация, школьные программы.

Безлюдный Р.О. Социально-педагогическая поддержка детей с особенными потребностями в США (исторический аспект)

В статье рассматривается история возникновения социально-педагогической поддержки детей с особенными потребностями в США. Показаны основные направления, задачи и подходы поддержки людей с ограниченными возможностями, а также дана характеристика образовательных программ и проектов, в которых принимают участие дети с особенными потребностями.

Ключевые слова: социальная поддержка, дети с особенными потребностями, социальные службы, программы, проекты.

Белозёрова Н.О. Социально-экономические и историческо-культурные предпосылки становления начальной школы в Украине в XIX в.

В статье раскрыты социально-экономические и историко-культурные предпосылки становления начального образования на Украине в XIX в., связанные с подчинением разных частей Украины разным империям. Доказано, что на протяжении веков украинское образование развивалось на народной основе, сохраняя при этом, наряду с общими, едиными для всего украинского народа свойствами, местные особенности.

Ключевые слова: начальная школа, предпосылки, развитие, становление.

Белостоцкая О.В. Научно-исследовательская культура будущего учителя

На основе анализа научно-методической литературы в статье обоснованы сущность и структура научно-исследовательской культуры студентов. Систематизированы уровни научно-исследовательской культуры будущих учителей.

Ключевые слова: будущий учитель, научно-исследовательская культура, студент.

Бочарова О.А. Опыт польских ученых в выявлении детских способностей

В статье освещен опыт польских исследователей в выявлении способностей ребенка и рассмотрены традиционные способы их распознавания.

Ключевые слова: интеллект, одаренность, способности, талант.

Варецкая Е.В. Подготовка работников внешкольных учебных заведений в системе последипломного педагогического образования к духовно-экономическому воспитанию школьников

В статье рассматривается модель пролонгированной пятилетней подготовки работников внешкольных учебных заведений в системе последипломного педагогического образования к духовно-экономическому воспитанию школьников.

Ключевые слова: духовно-экономическое воспитание школьников, подготовка педагогов, внешкольные учебные заведения, последипломное педагогическое образование.

Войтова Л.В. Формы организации краеведческой работы в общеобразовательных учебных заведениях Украины (20–30-е годы XX столетия)

В статье выделены и охарактеризованы самые распространенные формы организации краеведческой работы в общеобразовательных учебных заведениях Украины в 20–30-х гг. XX в. (экскурсии, экспедиции, кружки, музеи). Осуществлена классификация экскурсий и раскрыты этапы их проведения. Обосновано отличие между экскурсией и экспедицией. Проанализирована деятельность краеведческих кружков и музеев. Выяснено, что применяемые формы способствовали результативному проведению практических занятий и быстрому запоминанию учебного материала.

Ключевые слова: краеведческая работа, экскурсии, экспедиции, краеведческий кружок, краеведческий музей, общеобразовательные учебные заведения.

Волкова Н.П. Историография и современное состояние проблемы развития профессионально важных качеств руководителя общеобразовательного учебного заведения

В статье проанализирован аспект управления, связанный с индивидуальными профессиональными качествами, которые трансформировались в зависимости от социально-экономического развития общества и стали основой для теоретического осмысления этой проблемы сегодня.

Ключевые слова: индивидуум, профессиональные качества, управление, качество.

Глазкова И. Проблема психологических барьеров в зарубежной психологической науке

Статья посвящена анализу взглядов зарубежных ученых на природу психологических барьеров. Автор утверждает, что в современной психологической науке барьер рассматривается с позиций психоаналитических теорий развития личности, когнитивной и гуманистической психологии. Психологические барьеры порождаются глубинными и нередко врожденными личностными образованиями (инстинкты, несознательное стремление к преимуществу, равновесию и социальному одобрению); они имеют свои содержательные и динамические характеристики; существуют разные способы преодоления психологических барьеров: приспособление и преобразование.

Ключевые слова: барьер, психологический барьер, препятствие, преодоление.

Гуралюк А.Г. Проблемы определения влияния курсов повышения квалификации на развитие компетентности руководителя учебного заведения

В статье рассматриваются вопросы определения профессиональной и управленческой компетентностей руководителя учебного заведения, а также проблемы оценки влияния курсов повышения квалификации в системе последипломного образования на развитие этих компетентностей.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, управленческая компетентность, измерение компетентности, руководитель школы, повышение квалификации.

Гурова Д.Д. Понятие “мониторинг” при изучении курса “Мониторинг туристического рынка”

В статье исследованы особенности понятия “мониторинг” при изучении учебной дисциплины “Мониторинг туристского рынка”. Рассмотрены основные сферы проведения мониторинга, раскрыты особенности мониторинга в туризме, показаны умения, которые приобретают студенты во время изучения курса, проанализированы задания для практической, самостоятельной работы студентов, изучена литературная база курса.

Ключевые слова: мониторинг, умения, дисциплина “Мониторинг туристского рынка”.

Гурова Т.Ю. Воспитание толерантности младших школьников как целенаправленный педагогический процесс

В статье раскрываются принципы и основные подходы к воспитанию толерантности младших школьников, определяются функции и цель воспитания толерантности младших школьников в условиях поликультурной образовательной среды.

Ключевые слова: функции толерантности младшего школьника, принципы и основные подходы к воспитанию толерантности младших школьников.

Дюжикова Т.Н. Основные направления деятельности педагогических коллективов по профессиональному самоопределению учащихся

В статье рассмотрены основные направления работы педагогических коллективов по социально-профессиональному самоопределению учащихся младших классов, основной и средней школы. Проанализированы особенности допрофильной подготовки учащихся основной школы и профильного обучения старшеклассников.

Ключевые слова: самоопределение, социально-профессиональное самоопределение, допрофильная подготовка, профильное обучение.

Жерновникова О. Вопрос стимулирования самостоятельной учебной деятельности студентов в психолого-педагогических исследованиях

В статье рассматриваются вопросы педагогического стимулирования самостоятельной учебной деятельности студентов и группы стимулов, которые мотивируют студентов к обучению.

Ключевые слова: самостоятельная учебная деятельность студентов, стимул, стимулирование.

Жидких Т.Н. Непрерывное образование: определение понятия

В статье проанализированы исследования украинских и зарубежных ученых относительно определения понятия “непрерывное образование”,

раскрыты структурные компоненты, факторы, которые влияют на непрерывное образование.

Ключевые слова: непрерывное образование, цель, феномен, принципы непрерывного образования.

Зайковская С.В. Психолого-педагогическая поддержка личностного развития студентов как неотъемлемая часть формирования уверенности в себе

В статье проанализированы и обобщены существующие взгляды современных ученых на психолого-педагогическую поддержку личностного развития студентов как неотъемлемую часть процесса формирования уверенности в себе.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, уверенность в себе, личностное развитие.

Зализняк А.Н. Подготовка ребенка к письму

В статье предметом рассмотрения является письменная речь. Совершен анализ научных источников, содержащих сведения относительно письменной речи. Изложен анализ понятий “подготовка”, “подготовка к развитию речи”. Раскрыты гигиенические требования относительно подготовки руки ребенка к письму. Охарактеризовано значение подготовительных упражнений, игр, занятий по декоративному рисованию красками и карандашами в ограниченном пространстве, зрительных и слуховых диктантов в подготовке ребенка к письму.

Ключевые слова: подготовка, подготовка к развитию речи, дети дошкольного возраста, речь, двигательные навыки.

Зеня Л.Я. Научно-исследовательская деятельность как фактор развития профессионализма будущего учителя старшей профильной школы

В статье рассматривается проблема формирования методологической культуры будущего учителя. Автором определяются гностические и исследовательские умения учителя иностранного языка старшей профильной школы в соответствии с содержанием его профессиональной деятельности и предлагаются пути их формирования.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, исследовательская деятельность, исследовательские умения, старшая профильная школа.

Зорочкина Т.С. Подходы к диагностике одаренных детей

В статье освещается необходимость сбора и накопления учеными и практиками информации, раскрыто применение комплексного подхода к выявлению одаренности детей, в частности: всесторонние наблюдения, в том числе лонгитюдное, и их психологический анализ, учет биографических данных, проведение тестов; использование возможностей диагностики способностей у младших школьников с использованием компьютеров.

Ключевые слова: диагностика одаренности, степень одаренности, мера одаренности (IQ), критерии интеллектуальной одаренности, лонгитюдный эксперимент, тесты креативности.

Кин О.М. Студенческое протестное движение XIX в. как форма социальной активности молодёжи

В статье представлен анализ студенческого протестного движения XIX в. Установлена специфика студенчества как отдельной социально-демографической группы, проявляющаяся в стремлении к корпоративной деятельности, интенсивности общения, социальной активности. Дана характеристика основным формам студенческого протеста как проявлению социальной активности, установлены причины его возникновения.

Ключевые слова: студенчество, социальная активность, протест, протестное движение.

Князева С.В. Структура профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов по правоведению

Статья посвящена анализу структуры профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов-правоведов. Выявлен факт недостаточного внимания, которое уделялось структурированию такого явления, как профессионально-коммуникативная компетентность, в отечественной литературе. Обозначен ряд подходов к структурированию профессионально-коммуникативной компетентности студентов. Предложена и разработана собственная структура профессионально-коммуникативной компетентности, цель которой – более глубокое понимание процесса формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов.

Ключевые слова: компетентность, компонент, анализ, профессионально-коммуникативная компетентность, компетентностно ориентированный подход, структура.

Козловский Ю.М. Философские предпосылки моделирования системы научной деятельности высшего учебного заведения

В статье отражена деятельность высшего учебного заведения с позиций философии науки и проанализированы основные противоречия (теоретическое – эмпирическое, количество – качество, гуманитарное – техническое, традиции – новации, развитие – выгорание и т. п.). Обосновано целесообразность моделей научной деятельности высшего учебного заведения на основе закона единства противоположностей, а также новый подход к описанию результатов научной деятельности (взаимодействие качественных критериев и обоснованных математических показателей) на основе законов перехода количества в качество и отрицание отрицания.

Ключевые слова: научная деятельность, высшее учебное заведение, моделирование, философские предпосылки.

Коробчук Л.И. Экологическое воспитание как составляющая формирования экологической культуры в профессиональной подготовке студентов машиностроительного профиля

В статье раскрывается значение экологического воспитания как составляющей формирования экологической культуры в профессиональной подготовке будущих специалистов машиностроительного профиля с использованием экологических знаний и эколого-психологической компетент-

ности. Представлены компоненты педагогической модели воспитания экологической культуры. Предлагается для более качественного развития экологической культуры студентов с помощью рассмотренной модели методика преподавания спецкурса “Основы экологической культуры” в высшем техническом учебном заведении, в частности для специалистов машиностроительного профиля.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое воспитание, экологическое сознание, экологическое мышление, экологическая этика, экологическое образование, профессиональная подготовка, будущий специалист, машиностроительный профиль.

Корогод Н.П., Ковальчук Д.К. Элементы и связи в системе управления трансфером образовательных технологий вузов

Определено понятие образовательной технологии как комплексного объекта интеллектуальной собственности. Обоснована целесообразность трансфера образовательных технологий. Представлена структура системы управления трансфером образовательных технологий высших учебных заведений, раскрыты основные функции управления. Рассмотрены основные элементы и связи в системе управления трансфером образовательных технологий и дана их характеристика.

Ключевые слова: образовательная технология, трансфер образовательных технологий, высшее учебное заведение, управление трансфером технологий, элементы системы управления трансфером образовательных технологий, связи в системе управления трансфером образовательных технологий.

Кравченко В.Н. Комбинированное обучение как фактор интенсификации профессиональной подготовки магистрантов

В статье раскрыты особенности интенсификации профессиональной подготовки магистрантов специальностей “Педагогика высшей школы” и “Управление учебным заведением” средствами комбинированного обучения.

Ключевые слова: слушатель магистратуры, смешанное (комбинированное) обучение, электронное обучение.

Кульчицкая Я. Пути индивидуализации обучения одаренных детей в Канаде

В статье рассматривается проблема индивидуализации обучения одаренных детей в Канаде и анализируются различные образовательные системы для обучения одаренных детей в этой стране.

Ключевые слова: одаренные дети, индивидуальный подход, методы обучения, образовательная система, домашнее обучение, дистанционное обучение, экстернат, внешкольное образование.

Куринная А.Ф. Работа над словом в контексте преподавания речеведческих дисциплин

В статье намечаются пути формирования словоцентричного подхода к выбору методического инструментария при изучении лексической системы русского языка в контексте речеведческих дисциплин.

Ключевые слова: работа над словом, речеведческие дисциплины, словоцентричный подход.

Лучанинова О.П. Особенности самопроектирования профессионального развития будущего инженера-педагога

В статье раскрываются механизм, условия создания профессионального портфолио будущих инженеров-педагогов как процесса самопроектирования профессионального развития студента.

Ключевые слова: портфолио, профессиональная компетенция, лично ориентированный подход, самоорганизация, самоусовершенствование, рефлексия.

Матвейчук-Юдина О.В. Современные педагогические требования и нормы внедрения средств информатизации учебного процесса

В статье определяются и обобщаются педагогические нормы и требования к средствам информатизации учебного процесса в вузах Украины.

Ключевые слова: педагогические требования, средства информатизации, учебный процесс.

Матузова И.Г. Структура модели системных профессионально важных характеристик экологически воспитанного специалиста

В статье рассмотрена актуальность проблемы формирования экологической культуры личности, интеграции содержания естественно-научных и духовно-моральных составляющих в учебно-воспитательном процессе. Представлена модель системных профессионально важных характеристик экологически воспитанного специалиста, разработанная согласно целям экологического воспитания старшеклассников в процессе организации их профильного обучения и отвечающая требованиям обеспечения условий формирования у каждого молодого человека достаточно высокого уровня экологической воспитанности.

Ключевые слова: модель, системные профессионально важные характеристики, экологически воспитанный специалист.

Миронова М.Ю. Системный подход к профессиональной переподготовке будущих специалистов по психологии в условиях последипломного образования

В статье рассматриваются актуальные вопросы последипломной переподготовки психологов в вузах на основе системного подхода. Обосновывается необходимость рассмотрения последипломного образования психологов как системы.

Ключевые слова: последипломная переподготовка психологов, последипломное образование, системный подход.

Молодиченко В.В. Формирование личности будущего учителя гуманистической ориентации

В статье раскрываются вопросы формирования личности будущего учителя гуманистической ориентации в условиях современности. Акцентируется на важности обеспечения гуманистической наследственности образования, повысив ее эффективность на завершающей ступени – в области высшего образования. Реализация средствами образования обозначенной цели предусматривает, прежде всего, определение индивидуальности молодого человека, сбалансированность ее физического, психического, социального и духовного развития; формирование компетентной личности; воспитание гражданственности как интегральной характеристики личности, которая обуславливает характер ее взаимодействия с государством, обществом в целом.

Ключевые слова: гуманистическая ориентация, будущий учитель, высшее образование, подготовка.

Несторук Н.А. Аспекты обучения будущих инженеров-педагогов проведению экспериментальных исследований

В статье представлены пути совершенствования учебного процесса по вопросу подготовки студентов электромеханических специальностей при изучении технических дисциплин.

Ключевые слова: научная проблема, цель, содержание, технологии обучения, подходы, методика, экспериментальные исследования, технические дисциплины, формы, средства, совершенствования учебного процесса.

Одайский С.И. Научные подходы к управлению учебно-производственным процессом профессионально-технического учебного заведения при внедрении государственных стандартов подготовки работников как системным объектом

Статья посвящена раскрытию научных подходов к управлению учебно-производственным процессом профессионально-технического учебного заведения при внедрении государственных стандартов подготовки рабочих на основе системного подхода. Рассмотрены организационная структура, функциональные элементы, ведущие принципы закономерности и основные характеристики профессионально-технического учебного заведения как открытой социально-педагогической системы.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование, управление профессиональным техническим учебным заведением, принципы управления, функции управления, методы управления, системный подход, профессионально-техническое учебное заведение как открытая социальная педагогическая система.

Орел-Халик Ю.В. Влияние чтения на иностранном языке на формирование морального мировоззрения будущих правоохранителей

Рассмотрена роль чтения в процессе формирования морального мировоззрения студентов высших учебных заведений МВД Украины на заня-

тиях по иностранному языку. Доказано, что чтение оригинальной литературы формирует научное мировоззрение, способствует развитию умственных способностей, влияет на профессиональную подготовку, моральную, физическую, эстетическую, экологическую культуру студентов.

Ключевые слова: моральное мировоззрение, чтение оригинальной литературы, профессиональная подготовка.

Паламарчук О.Ф. Особенности подготовки специалистов сферы туризма в высших школах Франции

В статье раскрываются особенности подготовки специалистов в сфере туризма в высших школах Франции. Анализируются программы образовательных учреждений Франции и их подготовка специалистов по туризму. Уделяется внимание основному направлению этой подготовки в гостинично-ресторанной индустрии.

Ключевые слова: туризм, образовательные программы, высшая школа, гостинично-ресторанная сфера, подготовка профессионалов в туризме.

Попов В.Д. Ценности как основа воспитания нравственной направленности подростков

В статье раскрыта сущность понятия “ценности”, установлено его соотношение с понятиями “ценностные ориентации”, “смысл”, “установка”; определена роль ценностей в воспитании нравственной направленности личности как результата возникновения у индивида устойчивой самоидентификации с содержанием общечеловеческих и гражданских ценностей; предложены некоторые способы формирования ценностей у подростков.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, нравственная направленность, подростки, воспитание.

Приходченко К.И. Гармония самости и социумности как целостность личности

В статье раскрывается проблема социализации личности как целостного процесса утверждения своего “Я” в коллективе, обществе, окружающей среде как субстанций личностно ориентированной направленности.

Ключевые слова: самость (жизнь в себе), социумность (жизнь в обществе), саморазвитие, самореализация личности, социальные ценности.

Приходченко К.И., Горпинченко Г.В. Активизация внимания младших школьников при формировании художественно-конструкторских способностей

В статье рассматривается проблема особенностей формирования художественно-конструкторских способностей детей младшего школьного возраста. Особое внимание уделяется выявлению разнообразных форм развития внимания в восприятии окружающего мира у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: творческая личность, техническое творчество, познавательная активность, творческий интерес, внимание.

Приходченко К.И., Дядик Ю.В. Теоретические аспекты формирования творческих способностей старшеклассников во внешкольной работе учебных заведений

Статья посвящена вопросу формирования творческих способностей детей старшего школьного возраста в условиях учебно-воспитательного процесса. Раскрыты теоретические аспекты психолого-педагогического развития старшеклассников в учебных заведениях; механизмы педагогического влияния деятельности кружков, творческих объединений на формирование их творческих способностей.

Ключевые слова: творческая активность, формирование творческих способностей, старшеклассники, внеклассный учебно-воспитательный процесс.

Приходченко К.И., Охрименко В.В. Нормативное обеспечение в организации условий труда младших специалистов – строителей

В статье отражены особенности обеспечения в учебном процессе развития профессионально важных качеств специалистов строителей, труд которых связан с опасными и особыми условиями производства в строительстве. Анализируется связь между профессиональным мастерством и применением студентами норм труда по технике безопасности при строительных работах.

Ключевые слова: профессионализм, профессиональные качества, специалист, строитель, психофизиология труда.

Ревенко И.В. Художественно-эстетическое воспитание подростков как психолого-педагогическая проблема

В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности воспитания подростков. Определены этапы художественно-эстетического восприятия произведений искусства.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, подростки, художественно-эстетическое восприятие, ассоциации.

Ревина Д. Развитие женского образования

На основе анализа историко-педагогической литературы исследуется развитие женского образования, начиная с эпохи первобытного общества до начала XX в. в странах Европы и мира. Женское образование представлено как неотложная потребность общества, которая на протяжении многих веков находилась в состоянии нестабильности.

Ключевые слова: семейное воспитание, школы при женских монастырях, женские учебные заведения, совместное обучение.

Рябовол Л.Т. Правовое образование, правовое воспитание, школьное правовое образование: проблема определения и соотношения

В статье анализируются подходы к определению сущности и содержания понятий “правовое образование” и “правовое воспитание”. Впервые дано определение понятия “школьное правовое образование”; установлено соотношение этих понятий.

Ключевые слова: правовое образование, правовое воспитание, школьное правовое образование.

Сущенко Л.А. Педагогический контроль учебных достижений студентов в условиях лично-ориентированного обучения

В статье раскрывается и анализируется сущность взаимосвязи понятий “контроль” и “оценка”, характеризуются функции контроля.

Ключевые слова: контроль, оценка, функции контроля, компоненты контроля.

Ткаченко О.Б. Современные требования к преподавателям высших учебных заведений

В статье представлено системное описание требований к способностям и качествам преподавателей, проанализированы компоненты профессиональной деятельности педагога, установлено содержание понятия “личностная компетенция”, осуществлена систематизация ведущих компетенций преподавателей.

Ключевые слова: способности, качества, умения, компетенция.

Токарева К.П. Особенности мотивации девушек – студенток вуза к занятиям оздоровительной аэробикой

Статья посвящена вопросам изучения мотивации девушек-студенток к занятиям оздоровительной аэробикой. В статье проанализированы мотивы, по которым молодые женщины не занимаются физкультурой. Рассмотрены факторы, способствующие вовлечению женщин молодого возраста в регулярные занятия оздоровительной физкультурой. Приведены статистические данные, которые показывают количество молодых женщин, регулярно занимающихся различными видами оздоровительной физкультуры. Выявлены и рассмотрены особенности мотивации девушек-студенток к занятиям оздоровительной аэробикой.

Ключевые слова: мотивация, оздоровительная аэробика, студент.

Умрихина О.С. Культурологическое значение формирования художественного восприятия в подготовке будущего учителя

В статье анализируются педагогическая культура учителя, связи художественного развития будущего учителя с процессом становления его мировоззрения как “ядро” личностной педагогической культуры, развитие художественного восприятия будущего учителя художественной культуры.

Ключевые слова: педагогическая культура, мировоззрение, искусство, художественное восприятие.

Хоменко В.В. Сущность понятия технических средств обучения на этапе их развития

В статье проанализировано понятие “технические средства обучения”, установлена взаимосвязь понятий “педагогическая технология”, “программированное обучение” и “технические средства обучения”. Определены этапы развития технических средств обучения.

Ключевые слова: технические средства обучения, педагогическая технология, этапы развития технических средств обучения.

Черепехина О.А. Средства аутогенной тренировки в формировании профессионализма будущих психологов в вузе

В статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки психологов в вузе, направленной на формирование у них профессионализма. Обосновывается необходимость использования аутогенной тренировки в процессе формирования профессионализма у будущих психологов.

Ключевые слова: формирование профессионализма, профессиональная подготовка психологов в вузе, профессионализм, психолог, аутогенная тренировка.

Черкашин А.И. Исторически-педагогический анализ реализации функций воспитания в органах внутренних дел

В статье проанализированы исторически-педагогические особенности реализации функций воспитания в органах внутренних дел с начала их создания до момента их реорганизации в связи с провозглашением независимости Украины. Определено, что в научных исследованиях не получила отражения проблема организации профессионально ориентированного воспитания сотрудников органов внутренних дел как в практических подразделениях, так и в учебных заведениях Министерства внутренних дел.

Ключевые слова: воспитательная работа, полицейские, сотрудники органов внутренних дел, Министерство внутренних дел, профессионально ориентированное воспитание.

Черкашина О.О. Проблема изучения передового опыта в системе методической работы в профессионально-технических условиях

В статье раскрыто место проблемы изучения и распространения передового опыта в системе ПТУ. Определено требование к методической работе. Охарактеризованы ее формы в контексте изучения передового опыта, выявлены причины слабого участия инженеров-педагогов в процессе изучения передового опыта.

Ключевые слова: методическая работа, инженер-педагог, передовой опыт, требования, причины.

Шупик И.М. Проблемы развития начального образования в районе

В статье проводится анализ существующих проблем развития начального образования с учетом особенностей управленческой деятельности руководителей общеобразовательных учебных заведений 1 ступени.

Ключевые слова: начальное образование, преемственность между разными звеньями образования, деятельность руководителей общеобразовательных учебных заведений 1 ступени, особенность методической работы начальной школы.

ANNOTATION

Bessarab A. Preparation of Educational Editions for Higher School

The article deals with evaluation of educational editions in Classical Private University and arrangements for obtaining of proper signature stamp of ministry.

Key words: educational edition, signature stamp, higher educational institution.

Bartkiv O. Personality and Conditions For Its Development as a Psychological and Pedagogical Problem

The article is an analysis of entry and adaptation in the society in the socialization process on the basis of psychological and educational literature.

Key words: personality, socialization, the individual and society.

Batishcheva M. Psychology-Pedagogical Aspects of Remote Training of Future Teachers of Physical Culture Bases of Health Fitness in Higher Athletic Educational Establishments

In research the psychology-pedagogical aspects of remote training of the future teachers of physical training to bases of improving fitness in the higher sports educational institutions are considered: preparation of highly skilled experts; introduction mainly for after diploma's and corporate formation; creation of conditions for training of groups of persons with the limited possibilities; use of various technologies; it is based on independent work of students under the direction of a tutor.

Key words: remote technologies, remote training, remote formation, independent work of students.

Belozorova N. Socio-Economic and Historical and Cultural Pre-Conditions of The Formation of Primary School In Ukraine in the XIX Century

The article deals with socio-economic, historical and cultural conditions of the formation of primary education in Ukraine in the XIX century, associated with the subordination of various parts of Ukraine to various empires. Proved that for century's Ukrainian education developed on the basis of folk, while maintaining, along with general, common to all Ukrainian people, properties, local features.

Key words: primary school, the prerequisites, the development, establishment.

Bezliudna V. The Role of American Social Worker in Making and Realization School Programs

The positions of school social worker in American school is described in the article. Some school programs which are made and realized by the social worker are analyzed here. The questions of effective approaches to organizing safe educational process, parents training at educational stage.

Key words: social worker, social pedagogical work, school, parents, realization, school programs.

Bezliudnyi R. Social-Pedagogical Support of Children With Special Needs in USA (Historical Aspect)

The development of social pedagogical support of children with special needs is considered in the article. The main directions, tasks and approaches for children support is shown here, besides here is characterized educational projects and programs which are made for children with special needs.

Key words: social support, children with special needs, social services, programs, and projects.

Bezzubkina O. Organization of Pupils' Scientific Work at School

Problems, which arise up during organization of scientific labour at school, are examined in the article. Historical analysis of research on the modern stage of development of domestic school in scientific organization of labor is done.

Key words: scientific work, school, pupils.

Bilostotska O. Research Culture of Future Teacher

On the basis of the analysis of the scientifically-methodical literature in article the essence and structure of research culture of students are proved. Levels of research culture of the future teachers are systematized.

Key words: future teacher, research culture, student.

Bocharova O. Polish Scientists' Experience in the Identification of Children's Abilities

In the article the author clears up the Polish scientists' experience in the identification of children's abilities and the traditional ways of its identification.

Key words: abilities, talent, level, intelligence.

Cherepekhina O. Facilities of Autogen Training in Forming of Professionalism of Future Psychologists in the University

The actual 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 the use of the autogen training is grounded 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, autogen's training.

Cherkashin A. Historical and Pedagogical Analysis of the Functions of Education in Law Enforcement Agencies

The article analyses the historical and pedagogical features of the functions of education in law enforcement agencies since the beginning of their creation until their reorganization in connection with the proclamation of independence of Ukraine. Determined that in scientific research, did not get the display based organization of professional training of police officers in practical units, and in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs.

Key words: education work, police, law enforcement officers, interior, professionally oriented education.

Cherkashyna O. Problem of Study of Front-Rank Experience in System of Methodical Work in Professional and Technical Conditions

In the article are opened: the place of the problem of study and spreading the progressive experience in the colleges system. Is defined the demand to the methodical work; is given the description it forms in the context of the study the progressive experience are found the reasons of weak participation.

Key words: methodical work, engineer-teacher, progressive experience, demands, reasons.

Dyuzhikova T. Basic Directions of Activity of Pedagogical Collectives to Professional Self-Determination of Students

In the article basic work of pedagogical collectives assignments are considered on socially-professional self-determination of junior classes of students, basic and middle school. Analyzed features of doprofilnoy preparation are analysed students basic school and profile educating of senior pupils.

Key words: self-determination, socially-professional self-determination, doprofilnoy preparation, profile educating

Hlazkova I. Problem of Psychological Barriers in Foreign Psychological Science

The article is devoted the analysis of foreign scientists' opinion on the nature of psychological barriers. The author considers that in modern psychological science a barrier is examined from positions of psychoanalytical theories of a personality's development, cognitive and humanism psychology. Psychological barriers are caused by deep and quite often innate personality formation (instincts, irresponsible aspiration for advantage, balance and social approval); they have context and dynamic characteristics. There are different methods of overcoming of psychological barriers: adaptation and transformation.

Key words: barrier, psychological barrier, obstacle, overcoming.

Huralyuk A. Problems of Determination of Influence of Courses of In-Plant Training On Development of Competence of Head of Educational Establishment

This article presents the problems of professional and managing competences of the educational institution head, and the problems of evaluation the influence, provided by the extension courses in the system of advanced studies, on the development of these competences.

Key words: professional competence, administrative competence, measuring of competence, leader of school, in-plant training.

Hurova D. Concept "Monitoring" During the Study of Discipline "Monitoring of the Tourism Market"

The peculiarities of the concept "monitoring" during the study of discipline "Monitoring of the tourism market" are discovered. The main spheres of the use of monitoring are examined, the peculiarities of the monitoring in tourism

are given, the skills which students acquire during studying this course are shown, the tasks for the practical and independent work are analysed, literary base of the course are determined.

Key words: monitoring, skills, discipline “Monitoring of the tourism market”.

Hurova T. Education of Tolerance of Junior Schoolchildren as Purposeful Pedagogical Process

The principles and main approach to bringing up the tolerance of the young pupils, the functions and the aim of the mentioned upbringing are described in the article.

Key words: functions of the tolerance of young pupils, principles and main approaches to bringing up the tolerance in young pupils.

Khomenko V. Essence of Concept of Hardwares of Studies and Stages of Their Development

The article analyzes the definition of technical training, an interaction concepts pedagogical technology, programmed learning and technology training. The process of technical training.

Key words: technical training, educational technology, technical training stages.

Kin O. Student Protest Movement of the XIX Century as Form of Social Activity of Young People

In article the analysis of student's protest movement of the XIX century is presented. Specificity of students as the separate socially-demographic group, shown in aspiration to corporate activity, intensity of dialogue, social activity is established. The characteristic is given the basic forms of the student's protest as to display of social activity, the reasons of its occurrence are established.

Key words: students, social activity, the protest, protest movement.

Knyazieva S. Structure of Professional and Communicative Competence of Future Specialists of Jurisprudence

This article deals with the analysis of professional communicative competence of the future law specialists. The fact that the professional communicative competence structuring is not well investigated in the Ukrainian scientific literature is ascertained. The article presents some approaches to structuring professional communicative competence of the students. The author presents her own structure of professional communicative competence, the aim of which is much deeper understanding the formation of the students' professional communicative competence.

Key words: competence, component, analysis, professional communicative competence, competence-directed approach, structure.

Korobchuk L. Ecological Education as Constituent of Forming of Ecological Culture in Professional Preparation of Students of Machine-Building Type

In the article the value of ecological preparation as bases of forming of ecological culture of future specialists of machine-building type opens up with the use of ecological knowledges and ekologo-psychological to the competence. The components of pedagogical model of education of ecological culture are given to consideration. It is offered for more high-quality development of ecological culture of students, by the considered model, method of teaching of the special course of “Basis of ecological culture” in higher technical educational establishment, in particular for the specialists of machine-building type.

Key words: ecological culture, ecological education, ecological consciousness, ecological thought, ecological ethics, ecological education, professional preparation, future specialist, machine-building type.

Korohod N., Kovalchuk D. Elements and Connections in Management of Educational Technologies Transfer System of Higher Education

The category of the educational technologies as complex object of the intellectual property is determinated. The necessity of educational technologies transfer is substantiated. The structure of the management of educational technologies transfer system is considered. Elements and connections of this system are determinated and described.

Key words: educational technology, educational technologies transfer, higher education, management of educational technologies transfer, elements of educational technologies transfer management system, connections in educational technologies transfer management system.

Kozlovskiy Yu. Philosophical Conditions of the Scientific Activity System Design in the University

In the article activity of university is reflected from positions of science philosophy and basic contradictions are analysed (theoretical – empiric, amount – quality, humanitarian – technical, traditions are innovations, development – burning down and others like that). Grounded expedience of models of scientific activity of higher educational establishment on the basis of law of unity of oppositions, and also new going near description of results of scientific activity (cooperation of high-quality criteria and grounded mathematical indexes) on the basis of laws of transition of amount in quality and denial of denial.

Key words: science, university, modeling, philosophical conditions.

Kravchenko V. Combined Learning as an Increasing Factor of Masters' Professional Training

The article discloses features of masters' vocational training in “Higher school pedagogics” and “Educational institution management” qualifications by means of combined learning.

Key words: candidates for master's degree, (combined) learning, electronic learning.

Kulchitskaya Y. The Ways of Individualization of Education for Gifted Children in Canada

The problem of individualization of education for gifted children is examined in this article. The article is also devoted to the analyses of different educational systems for gifted children in Canada.

Key words: gifted children, individual approach, educational system, educational methods, educational system, homeschooling, distance education, externate.

Kurinnaya A. Word Work in the Context of Teaching of Speech Studying Disciplines

The article deals with the ways of forming of the verbal centrist approach to the choosing of methodical tool at the study of the lexical system of Russian in the context of speech studying disciplines.

Key words: word work, speech studying disciplines, verbal centrist approach.

Luchaninova O. Features of Selfproecting of Future Engineer-Teacher's Professional Development

Mechanism, conditions to create a professional portfolio for future engineer-educationists as a process of selfproecting of student's professional progress are revealed in the article.

Key words: portfolio, professional competence, personality oriented method, self-organization, self improving, reflexion.

Matuzova I. Structure of Model of System Professionally Important Descriptions of the Ecologically Educated Specialist

In the article actuality of problem of forming of environmental culture of personality, integrations of maintenance of natural and scientific and spiritual and moral components, in educational process is considered. A model of system professionally important characteristics of the environmentally educated specialist, developed according to the goals of environmental education of senior pupils in the process of organization of their profiled teaching and corresponding to the requirements of providing of condition of forming for every young person high level of the environmental education is also presented.

Key words: model, system professionally important descriptions, ecologically educated specialist.

Matveychuk-Yudina O. Modern Pedagogical Requirements and Norms of Introduction of Facilities of Informatization of Educational Process

The article deals with pedagogical norms and requirements to facilities of informatization of educational process in the higher educational establishment of Ukraine.

Key words: pedagogical requirements, facilities of informatization, educational process.

Mironova M. Approach of The Systems to Professional Retraining of Future Specialists of Psychology in the Conditions of Afterhigher Education

In the article the actual questions of the afterhigher education of psychologists are examined in Institutes of higher on the basis of approach of the systems. The necessity of consideration is grounded afterhigher education psychologists as system.

Key words: afterhigher education of psychologists, afterhigher education, system's approach.

Molodichenko V. Forming of Personality of Future Teacher of Humanism Orientation

The article describes the issues of future teacher's personality formation of humanistic orientation in modern conditions. The author focuses on the importance of humanist inheritance of education, raising its efficiency at the final stage – in the field of higher education. The implementation by means of education aims foremost the definition of personality of the young man, balance of its physical, mental, social and spiritual development, formation of a competent person; civic education as an integral characteristic of personality, which determines the nature of its interaction with the state, society as a whole.

Key words: humanistic orientation, future teacher, higher education, training.

Nestoruk N. Aspects of Teaching of Future Engineers-Teachers to the Leadthrough of Experimental Researches

In the article way of improvement of educational process through question of preparation of students of electromechanics specialities at the study of technical disciplines is presented.

Key words: scientific problem, purpose, maintenance, teaching technologies, approaches, method, experimental researches, technical disciplines, forms, facilities, improvements of educational process.

Odaiskiy S. Scientific Approaches to Management of Job Training Process in Vocational School at the Implementation of the State Standards of Workers' Training as a System

In the article the scientific approaches of management of field study of vocational technical institution by the implementation of the state standards of workers' training on the basis of inherent approach are analysed. An institutional structure, functional elements, leading principles of regularities and basic characteristic of vocational-technical institution are considered as open social pedagogical system.

Key words: vocational technical education, management of vocational technical institution, principles of management, management functions, methods of management, inherent approach, vocational-technical institution as open social pedagogical system.

Orel-Khalik Yu. Influence of Foreign Language Reading on Forming of Moral World View of Future Guardians of The Law

The article distinguishes the process of spiritual development of students of higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine while reading foreign literature. Reading of original literature forms scientific outlook, contributes to the development of mental abilities, influences the professional training and enriches the moral, physical, aesthetic and ecological culture of students.

Key words: spiritual development, Reading of original literature, professional training.

Palamarchuk O. Features of Preparation of Specialists of Sphere of Tourism in Higher Schools of France

The article deals with the peculiarities of preparation of the professionals of the tourism in the higher schools of France. The author highlights the thorough analyse of the programmes of educational establishments of France and their preparation of the professionals in the tourism. The author also points out the main direction of this preparation in the hotel and restaurant industry.

Key words: tourism, France, educational programmes, higher schools, hotel and restaurant industry, preparation of the professionals of the tourism.

Popov V. Values as a Basis for Education of Moral Orientation of Teenagers

The article reveals the essence of the concept “values”, its correlation with the concepts “value orientation”, “sense”, “purpose”. The role of values in the process of education of personal moral orientation as a result of the appearance of an individual steady self-identification with human and civil values is cleared up. Some ways of formation of values of teenagers are proposed.

Key words: values, value orientation, moral orientation, teenagers, education.

Prykhodchenko K. Harmony of Self-Identity and Sociumness as Integrity of Personality

The article touches upon the problem of socialization of personality as an integral process of claim of the ego in a collective, society, environment as substances of the personality-oriented direction.

Key words: self-identity (life in yourself), sociumness (life in society), self-development, self-realization of personality, social values.

Prykhodchenko K., Dyadik Yu. Theoretical Aspects of Forming of Creative Capabilities of Senior Pupils in Extracurricular Work of Educational Establishments

The article is devoted to the question of forming the creative ability of children of senior school age in the conditions of extraschoolastic educational-educating process. The theoretical aspects of psychology-pedagogical development of senior pupils are exposed in extraschoolastic educational establishments.

It is investigational mechanisms of the pedagogical influencing of groups, creative associations on forming of creative activity of senior pupils.

Key words: creative activity, forming of creative activity, senior school age, extraschoolastic educational-educating process.

Prykhodchenko K., Horpynchenko G. Activation of Attention of Junior Schoolchildren at Forming of Artistic and Designer Abilities

In the article quite actual problem of today's life. It is peculiarities of the formation of artistic and design abilities of primary school. The of especial attention in the course of research is paid to revealing various forms of attention of values in perception of the world by children of junior school.

Key words: creative personality, technical creativity, cognitive activity, creative interest, attention.

Prykhodchenko K., Okhrimenko V. Normative Providing of Safety in Organization of Conditions of Labour of Junior Specialists – Builders

The features of providing in the educational process of development professionally important qualities of specialists- builders are reflected in the article, the labour of which connects with dangerous and special terms of production in building. The connection is analysed between professional trade and application by students the labour's norms of safety measures at the production of building work.

Key words: professional skills, professional qualities, a specialist, a builder, psychophysiology of labour.

Revenko I. Artistic-Aesthetic Education of Teenagers as Psychological and Pedagogical Problem

Psychological and pedagogical features of education of teenagers are analyzed in the article. The stages of the artistic-aesthetic perceptions of art are defined.

Key words: artistic-aesthetic education, teenagers, artistic-aesthetic perceptions, association.

Revina D. Development of Woman Education

Due to the analysis of historical and pedagogical literature the development of woman education is investigated since the epoch of primitive society to the beginning of the XX century in the countries of Europe and the world. Woman education is presented as the urgent necessity of society, that during many ages was in the state of instability.

Key words: home education, schools attached to nunneries, educational establishments for women, coeducation.

Riabovol L. Legal Education, Legal Education, School Legal Education: The Problem of Definitions and Relations

Approaches to determining the nature and content of concepts such as legal education and legal education are analysed; the definition of school legal education is given for the first time, the ratio is set notion in the article.

Key words: legal education, legal education, legal education school.

Shupik I. Problems of Development of Primary Education in District

Analysis of primary education development problems taking into account the features of administrative activity of leaders of the first degree primary schools is conducted in the article.

Key words: primary education, succession between the different links of education, activity of leaders of the first degree primary school, feature of the methodical work at the primary school.

Sushchenko L. Pedagogical Control of Educational Achievements of Students in the Conditions of the Personality Oriented Studies

In the article given it a shot to expose and analyse essence of intercommunication of concepts “control” and “estimation”, to describe control functions.

Key words: control, estimation, functions of control, control component.

Tkachenko O. Modern Requirements to Teachers of Higher Educational Establishments

The article deals with the systematic analyses of higher school teacher's requirements of skills and abilities, the components of pedagogue's professional scheme, the content of the term “professional and personal competence”, the main classification of teacher's competences are performed in the given article.

Key words: abilities, qualities, skills, competence.

Tokareva K. Features of Motivation of Girls-Students of Higher Educational Establishments to Engaged in Health Aerobics

The article is devoted to the questions of study of motivation of girls-students to be engaged in a health aerobics. Reasons from which young women are not engaged in a physical culture are analysed in the article. Factors which are instrumental in bringing in of women of young age to be regular engaged in health physical education are considered. Statistical information, which show the amount of young women which are regularly engaged in the different types of health physical education, is resulted. The features of motivation of girls-students to be engaged in a health aerobics are found out and considered.

Key words: motivation, health aerobics, student.

Umryhina O. Culturological Sense of Artistic Perception in Future Teachers' Preparing

The article offers analysis of the pedagogical culture of teacher communication of artistic development of future teachers with the processes of his world as “core” personal pedagogical culture, development of artistic perception of the future teacher culture.

Key words: teaching culture, philosophy, art, artistic perception.

Varecka O. Preparation of Workers of Outschool Educational Establishments in System of Post-Graduate Pedagogical Education to Spiritually Economic Education of Schoolboys

The model of the lasting five-years preparation of the outschool teachers in the system of the post-graduate pedagogical education to moral-economic schoolchildren's upbringing is examined in the article.

Key words: moral-economic upbringing of schoolchildren, training of teachers, outschool educational establishment, post-graduate pedagogical education.

Volkova N. Historiography and the Current State of Problem Exploring of Professional Important Qualities Development of Head Teacher

In this article were examined the management aspect connected with individual professional qualities. They transformed according to socially – economic development of society. They are the base for theory comprehension of this problem today.

Key words: management, individual, qualities, professional qualities.

Voytova L. Forms of Organization of Regional Work in General Educational Establishments of Ukraine (20–30 Years of XX Century)

In the article it is distinguished and described the most widespread forms of organization of regional work in general educational establishments of Ukraine in of 20–30-s years XX century (excursions, expeditions, groups, museums). Classification of excursions is carried out and the stages of their leadthrough are exposed. Grounded difference between an excursion and expedition. Activity of regional groups and museums is analysed. It is found out, that the applied forms were instrumental in the effective leadthrough of practical employments and rapid memorizing of educational material.

Key words: regional work, excursions, expeditions, regional group, regional museum, general educational establishments.

Zaliznyk A. Preschool Training of a Child for Writing

The article deals with writing skills. The scientific sources and concepts “training” and “speech training” are analysed. Hygienic requirements for preparing of child's hand for writing are exposed. Meaning of preparatory exercises, games, classes in decorative painting and drawing in limited space, visual and acoustic dictations in the child's training for writing are characterized.

Key words: training, training for speech development, children of preschool age, speech, motor skills.

Zaykovska S. Psychological and Pedagogical Support of Students' Personality Development as Inalienable Part of Forming of Self-Confidence

In the article the existing views of modern scientists on the problem of psychological and pedagogical support of students' personal development as an integral part of the process of self-confidence forming are analysed.

Key words: psychological and pedagogical support, self-confidence, personal development.

Zhernovnikova O. Questions of Stimulation of Students' Independent Educational Activity in Psychological and Pedagogical Researches

The questions of pedagogical stimulation of students' independent educational activity and group of stimulants which explain students to teaching are examined in the article.

Key words: stimulation of individual educational activity, stimulus, stimulation.

Zhidkih T. Continuous Formation: Concept Definition

Researches of the Ukrainian and foreign scientists concerning of concept definition "continuous formation", disclosing of structural components, principles which influence on continuous formation are analysed in article.

Key words: continuous formation, the purpose, a phenomenon, principles of continuous formation.

Zienya L. Research Activity as Factor of Development of Professionalism of Future Teacher of Foreign Language at the Profile Secondary School

In the article the problem of formation of methodology culture of the future teacher is considered. The author defines gnosiological and research skills of teacher of foreign language of the upper profile secondary school from the point of view of the content of its professional work and offers the ways of their formation.

Key words: the teacher of foreign language, research activity, research skills, the upper profile secondary school

Zorochkina T. Approaches to the Diagnostics of the Gifted Children

The article lights up the necessity of collection information by scientists, exposed the complex method of approach to the realization of gifted children, in particular: thorough supervision, their psychological analysis; account of biographic data; realization of tests; the use of possibilities diagnostics of capabilities in junior schoolchildren with the use of computers.

Key words: diagnostics of gifted children, degree of gift, measure of gift (IQ), criteria of intellectual gift, tests of creation.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 13 (66)

Виходить 4 рази на рік

Редактор А.О. Бессараб
Технічні редактори О.О. Івченко, Т.В. Безденежна

Підписано до друку 28.02.2011.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 22,55. Обл.-вид. арк. 26,43. Тираж 500 пр. Зам. № 29-10Ж.

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.