

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 9 (62)

Запоріжжя
2010

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П86

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

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 9 (62). – 516 с.

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

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

Голова редакційної ради:

доктор юридичних наук, доцент Монаєнко А.О.

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

Члени редакційної колегії:

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

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

© Класичний приватний університет, 2010
© Колектив авторів, 2010

ДО УВАГИ АВТОРІВ

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

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Алтухова А.В.</i> ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРИНЦИПУ МІЦНОСТІ ЗНАНЬ	10
<i>Зеленська Л.Д.</i> КОЛЕГІАЛЬНІ ОРГАНИ УПРАВЛІННЯ В КОНТЕКСТІ “ПОЛЬСЬКОГО”, “АВСТРІЙСЬКОГО” ТА “РОСІЙСЬКОГО” ПРОЕКТІВ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ XVII–XVIII СТОЛІТТЯ	14
<i>Ткаченко Л.П.</i> РИТОРИКА ЯК КОМПОНЕНТ ОСВІТИ В ДАВНЬОМУ РИМІ.....	22
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ	
<i>Агєєнко Т.А., Корольова О.В.</i> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ПРОСТОРІ	28
<i>Алфімов Д.В.</i> ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ	31
<i>Андрєєв М.В.</i> ПІДЛІТОК У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	39
<i>Бєляєв С.Б., Петриченко Л.О.</i> МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФОРМ І МЕТОДІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ	43
<i>Биковська О.В.</i> ТВОРЧИЙ ЕТАП РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ.....	48
<i>Бойко С.М.</i> РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ПРОФІЛАКТИЦІ НАСИЛЬСТВА В СІМ’Ї	54
<i>Бочарова О.А.</i> ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ.....	59
<i>Гороховська Т.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЮРИДИЧНИХ ТЕРМІНІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ТА НАУКОВОМУ СПІЛКУВАННІ.....	65
<i>Льїна О.О.</i> ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ.....	69
<i>Канівець Е.И., Онїпченко Л.Н.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КЕЙС-МЕТОДА	72
<i>Кєндзьор П.І.</i> ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ	77
<i>Кісенко О.О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА	84
<i>Клеба А.І., Чєтаєва Л.П.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП’ЮТЕРНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ОСВІТУ	90
<i>Коваленко О.А.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ І ТАЛАНОВИТИХ ДІТЕЙ	94

<i>Кушнірик Н.Я.</i>	ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКА.....	100
<i>Лисенко С.А., Пятак Н.М.</i>	МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ДІЯЛЬНОСТІ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	104
<i>Матюха Г.В.</i>	ВРАХУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У НАВЧАННІ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ	112
<i>Петрик Т.Д.</i>	СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕАТРАЛЬНОГО НАПРЯМУ ДО ТЕАТРАЛЬНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ ЯК ТВОРЧОГО САМОПОЧУТТЯ АКТОРА.....	116
<i>Попова Г.Д.</i>	ПРОБЛЕМА КРЕАТИВНОСТІ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ І ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ.....	121
<i>Рашковська В.І.</i>	МОДЕЛЬ ПОЕТАПНОГО ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ПРАВОСЛАВНОЇ СПАДЩИНИ.....	124
<i>Скірко Р.Л.</i>	ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В ОСВІТНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ	132
<i>Совва С.М.</i>	ОСОБЛИВОСТІ, СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ МІЖНАРОДНОЇ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	137
<i>Суліна Л.В.</i>	ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	143
<i>Сущенко Т.И.</i>	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ВОСПИТАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ ИМ.....	147
<i>Тархан Л.З.</i>	РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА	156
<i>Тернавская Л.М.</i>	ПРОБЛЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	162
<i>Тимченко-Міхайліді Н.С., Пугач В.Б.</i>	ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ САМОРОЗВИТКУ, САМОРЕАЛІЗАЦІЇ Й САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО МИТНИКА В РІЗНОВИДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	166
<i>Тищенко О.І.</i>	ФЕНОМЕН КЕРІВНИЦТВА ТА ЛІДЕРСТВА В СИСТЕМІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	170
<i>Фунтікова О.О.</i>	САМОНАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	173
<i>Чернова К.М.</i>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ВИТОКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА.....	177

<i>Ширіна О.О.</i> ДО ПИТАННЯ ПРО КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ.....	183
---	-----

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Бабакіна О.О.</i> МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	191
<i>Биковський Т.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ГУРТКІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	195
<i>Бобринок В.А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ З ВІДХИЛЕННЯМИ В РОЗУМОВОМУ РОЗВИТКУ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ	199
<i>Гончаренко Ю.В.</i> ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	204
<i>Ігнашина-Стоколяс А.О.</i> ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	208
<i>Колесник І.О.</i> ПИТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	211
<i>Кондратова Л.Г.</i> УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ У ПОЗАУРОЧНОМУ ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	217
<i>Приходченко К.І., Горпинченко Г.В.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	222

ВИЩА ШКОЛА

<i>Александров В.М.</i> НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МАГІСТРІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНТЕНСИВНОЇ МЕТОДИКИ	228
<i>Александрова О.Ф.</i> ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	235
<i>Амеліна С.М.</i> СТАН РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВНЗ	241
<i>Анісімова А.О.</i> ВИЗНАЧЕННЯ МОВИ-ДЖЕРЕЛА ТРАНСФЕРУ ТА ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ МАЙБУТНІМИ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ШТУЧНОГО СУБОРДИНАТИВНОГО ТРИЛІНГВІЗМУ	246
<i>Блудова Ю.О.</i> ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	251
<i>Віндюк А.В.</i> АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-КУРОРТНОЇ СПРАВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	254

<i>Волкова Н.П.</i> ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПЕРЕКОНУВАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	259
<i>Галус О.М.</i> ПРОЦЕС АДАПТАЦІЇ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВНЗ	265
<i>Гандабура О.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	270
<i>Гринько Т.</i> КИНОМИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	275
<i>Гришко А.Ю.</i> ПРОБЛЕМА ЦІННОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ	282
<i>Гуров С.Ю.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ, ПІДГОТОВЛЕНОГО ДО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	288
<i>Гурова Д.Д.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ “ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СВІТОВОГО ТУРИЗМУ”.....	292
<i>Дейниченко Г.В.</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ДО ТЕХНІЧНОГО КОНСТРУЮВАННЯ.....	297
<i>Деркач І.В., Сінькова Т.І.</i> ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗА УМОВ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	303
<i>Дзюбата З.І.</i> КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ АГРАРНИКІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН	306
<i>Динько В.А.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ З ПРОФЕСІЇ “СЛЮСАР З РЕМОНТУ АВТОМОБІЛІВ”	311
<i>Дяченко М.Д.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ – ОСНОВНА ФУНКЦІЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ.....	319
<i>Єрмак Л.С.</i> ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ	328
<i>Зєня Л.Я.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	333
<i>Золочевський В.В.</i> ТВОРЧЕ ЗАСТОСУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-МАСОВОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ	340

<i>Кабанець М.М.</i> ФАСИЛІТАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	346
<i>Каверіна О.Г.</i> ЦІЛІ Й ЗАВДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ	351
<i>Каракатсаніс Т.В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ	355
<i>Клачко В.М.</i> АНАЛІЗ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США	359
<i>Котикова О.М.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	365
<i>Кравченко В.М.</i> ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СПОНУКАННЯ ОСВІТЯН ДО ПРИСКОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ В ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	371
<i>Кудінов М.В.</i> ВИВЧЕННЯ СИСТЕМНОГО ПРОЕКТУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ.....	376
<i>Ларіна Н.Б.</i> ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ ЗМІСТУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	382
<i>Малихін О.В.</i> СТИМУЛЮВАННЯ КОЛЕКТИВНО-РОЗПОДІЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	389
<i>Мельник О.М.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДЛЯ РОБОТИ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	396
<i>Міронова М.Ю.</i> ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ, ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ПСИХОЛОГІВ).....	401
<i>Нікулочкіна О.В.</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	407
<i>Охріменко В.В.</i> ПРОЕКТНЕ МОДЕЛЮВАННЯ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА БУДІВЕЛЬНОГО ТЕХНІКУМУ	410
<i>Пейчева О.О., Ганжа О.П.</i> ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА	417
<i>Петренко Н.В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ	420

<i>Поляков А.О.</i> ВИКОРИСТАННЯ СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРОФІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НА ЮРИДИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ У ВНЗ.....	427
<i>Савіщенко В.М.</i> ЮРИДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ВНЗ	432
<i>Соломіна С.М., Келембет Р.В.</i> ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ДО ДІАЛОГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	438
<i>Сущенко Л.О.</i> НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ПРОФЕСІЙНИХ ІННОВАЦІЙ	442
<i>Хлебнікова Т.М.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	450
<i>Черепехіна О.А.</i> КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ	454
<i>Шкільова Г.М.</i> ПРОЕКТУВАЛЬНА ОСНОВА КОНСТРУЮВАННЯ МЕТОДИЧНИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	461
<i>Шурко Г.К.</i> ПРИНЦИПИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ	466
АНОТАЦІЇ	474
АННОТАЦИИ	488
ANNOTATION	503

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

АЛТУХОВА А.В.

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРИНЦИПУ МІЦНОСТІ ЗНАНЬ

Розглядаючи проблему міцного засвоєння знань, доцільно відзначити, що вона традиційно посідала й посідає одне з провідних місць у дидактиці та має глибоке історичне й науково-теоретичне коріння.

Мета статті – на основі аналізу історико-педагогічної літератури узагальнити науково-педагогічні погляди провідних педагогів, визначити їх внесок у розвиток теорії формування міцних знань, виявити тенденції розвитку принципу міцності знань в історії педагогіки.

До історико-педагогічних передумов виникнення та становлення принципу міцності знань належать, насамперед, ідеї активності та свідомості в навчанні, проголошені вченими протягом усього періоду становлення й розвитку педагогіки як науки.

Уперше принцип міцності в навчанні сформулював видатний чеський педагог Я.А. Коменський. Велика заслуга педагога полягає в становленні педагогіки як окремої науки. Він першим в історії визначив дидактичні принципи й тим самим виокремив науку про навчання (“Maghadidactik”) із наукового простору філософії (до цього питання навчання розглядала філософія). Важливою передумовою його принципів дидактики є положення про необхідність освіти для кожного, щоб стати людиною [3, с. 10].

Детальний аналіз педагогічної спадщини Я.А. Коменського свідчить про те, що він різко засуджував авторитарність, схоластику та догматизм середньовічної школи. Несвідомому, механічному заучуванню, догматичності навчання в школі того часу він протиставив вимогу свідомості навчання. На його думку, знання фактів без розуміння зв'язків між ними ще не дає повноцінного, міцного засвоєння. “Правильно навчати юнацтво – це не означає забивати в голови суміш слів, фраз, висловлювань, думок. Це означає розкривати здібність розуміти речі, щоб саме із цієї здібності, майже з живого джерела, потекли струмки знань” [3, с. 10].

Я.А. Коменський вважав, що процес пізнання є активним і є основою будь-якого навчання. Для педагога навчання – це процес органічного розвитку внутрішніх сил природи, глибокого розуміння, осмислення, ретельного їх пояснення, а потім уже закріплення, вираження в реченні та використання на практиці. На думку Я.А. Коменського, навчання складається з розуміння, пам'яті, мови та руки (застосування). Тому він досить широко пропагував активні методи навчання, що сприяють формуванню самостійності мислення в школярів, а отже, і міцності знань. Так, обґрунтовуючи дидактичні умови формування в учнів міцності знань, учений підкреслював, що потрібно послідовно закладати “міцну основу” знань у ході навчання за допомогою систематичних вправ та імітації зразків діяльності, які пропонує вчитель, не поспішати в навчанні, домагатися, щоб учні в цілому засвоїли весь матеріал. Великий педагог упевнений,

що тільки на міцних основах можна будувати ґрунтовні знання про все інше, на основах, які хитаються, усе буде хитатись [4].

Для досягнення справді міцних знань, як підкреслює Я.А. Коменський, важливо, щоб вони спиралися на органи чуття учнів. Педагог як сенсуаліст у теорії пізнання проголосив своєрідний гімн наочності, називаючи її “золотим правилом дидактики”. Але належну шану Я.А. Коменський віддав і слову вчителя.

Аналіз праць Я.А. Коменського (“Велика дидактика”, “Закони добре організованої школи”, “Похвала істинному методу”, “Про вигнання зі шкіл млявості”, “Про культуру природних дарувань”) засвідчив, що основними шляхами формування міцності знань школярів великий учений вважав вправи та повторення засвоєного учнями матеріалу. Він підкреслював, що повторене декілька разів міцно запам’ятовується. Причому при повторенні вголос необхідно розвивати в учнів уміння висловлювати те, що вони засвоїли, тому що при цьому засвоєння стає більш чітким і міцним. Із цією метою Я.А. Коменський рекомендує, щоб учні, засвоївши будь-який матеріал, намагалися навчити цього інших.

Інша позиція щодо формування міцних знань у Д. Локка. Навчання посідає в англійського педагога останнє місце, воно не є головним. Читати та писати, навчати наук Д. Локк вважає дуже важливим, але не головним. Навчання для нього істотне лише тоді, коли воно сприяє розвитку не тільки розумових, а й моральних сил. Д. Локк – великий ворог словесних, схоластичних знань, які не мають практичного значення. “Мета навчання – знання, а мета знань – практика” [3, с. 37].

Педагог порушує питання про розумову операцію – узагальнення, яке він пов’язує з роботою над фактами та висновками. Вироблення вміння самостійно думати – це один з основних принципів, на яких Д. Локк будує свою методику. Для педагога пріоритетним є розвиток думки, а не механічне заучування. Механічне заучування напам’ять не покращує ні пам’яті, ні розуму. Потрібно привчати дітей, підлітків до зосередженої розумової діяльності. Учений підкреслює, що потрібно привчати їх “часто розмірковувати та замислюватися над тим, про що їм треба пам’ятати” [3, с. 38].

Д. Локк, так само, як і Я.А. Коменський, вів боротьбу проти насильницького примушення в навчанні. Розвиток інтересу та любові до знань, виховання пізнавальних інтересів – це основні принципи, які мають бути основою методики навчання, які сприяють формуванню міцних знань.

Великий крок у розвитку педагогіки та стосовно проблеми формування міцних знань робить Ж.-Ж. Руссо. Навчання, на його думку, спрямовано на руйнування старого та побудову нового розумного суспільства.

Величезна заслуга Ж.-Ж. Руссо полягає в тому, що він вперше в історії дидактики широко та сміливо порушував питання про виховання самостійності й творчої активності в процесі навчання. Учні повинні самостійно набувати знання, виявляючи до них активне творче ставлення. “Моя мета – не повідомляти йому (Емілю) науку, а навчити його набувати її за необхідністю...” [3, с. 49].

Наступний крок робить видатний західноєвропейський педагог Й.Г. Песталоцці. На відміну від Ж.-Ж. Руссо, він вважає, що “будь-яке навчання людини є не що інше, як мистецтво сприяти прагненню природи до свого власного розвитку” [3, с. 49].

Так, Й.Г. Песталоцці, перебуваючи під сильним впливом ідей Ж.-Ж. Руссо, намагався застосувати його концепцію природовідповідності до

практики навчання. На цій основі він виводив свої відомі елементи знань: “число, форма, слово”. Заклавши в дитині ці елементи, вважав Й.Г. Песталоцці, учитель забезпечить міцність засвоєння знань. Педагог підкреслював, що розумовий розвиток потребує постійного вдосконалення логічних засобів для формування розумових здібностей. “Ці засоби... виходять із притаманної нам здатності вільно й самостійно зіставляти, розрізняти й порівнювати предмети... Тим самим дають нам змогу піднятися до розвиненої людської здібності до суджень” [4, с. 346].

Отже, Й.Г. Песталоцці рекомендував прогресивні для свого часу методи елементарного навчання, відкрив ряд прийомів, які полегшували засвоєння й зміцнення знань.

Подальший розвиток робить А. Дістервег. Учений узагальнив найкращі досягнення своїх попередників у вигляді системи принципів навчання. З кожного із цих принципів випливають правила навчання. Принцип міцності знань у А. Дістервега – це багатогранність, ґрунтовність вивчення, застосування та вправи. Виходячи із самодіяльності як основного фактора людської свідомості, педагог вважав, що освіта полягає не в поверховій широті знань, а в їх глибині та ґрунтовності. Набагато важливіше мати невелику кількість знань, здобутих за допомогою пізнавальної самостійності й перетворених у розумове надбання, ніж багато знань, але сприйнятих поверхово, неґрунтовно. Справжнє знання досягається в результаті своєрідного “пошуку” різних сторін одного й того самого предмета, зливанню теорії з практикою та багаторазових вправ у розумінні предмета. А. Дістервег, таким чином, порушив питання про своєрідну єдність знань, умінь і навичок. Педагог підкреслював, що для досягнення міцних знань необхідно: “не поспішати при вивченні основ”, уникати поверховості, “легко-важного ставлення”, частіше повертатися до старого матеріалу, повторювати попереднє в новому вигляді [3, с. 89].

Продовжуючи традиції своїх попередників, А. Дістервег іде далі в конкретизації та розробці принципу міцності знань.

Питання про характер та якість знань гостро постає в педагогічній спадщині вітчизняного педагога М.І. Пирогова. Він виступає ворогом формального знання, “офіційного шкільного”, “екзаменаційного” знання, відстоюючи принцип свідомого засвоєння матеріалу. Навчання повинно бути справою не лише пам’яті, а глибоким, свідомим, розумним засвоєнням знань. М.І. Пирогов підкреслює, що навчання кожного предмета було спрямовано на розвиток розумових здібностей учнів. “Той наставник, який викладає науку так, що вона свідомо засвоюється учнем, і діє на розвиток його душевних здібностей” [3, с. 171].

Будучи практиком, М.І. Пирогов гостро критикував навчання, зорієнтоване на роботу пам’яті учнів, механічне запам’ятовування та заучування; формальну постановку уроку, на якому ігноруються окремі учні, їх уміння працювати, їх труднощі та успіхи в засвоєнні знань.

Отже, спадщина Н.І. Пирогова по-новому розкриває питання боротьби проти словесно-догматичних заучених знань, педагог виступає за усвідомлення засвоєного матеріалу.

Цінний внесок у розробку питання формування міцних знань в учнів зробив видатний педагог К.Д. Ушинський. Він уперше розкрив поняття свідомості, міцності, системності засвоєння знань відповідно до вимог фізіології та психо-

логії того часу. Серед дидактичних положень К.Д. Ушинського, які зумовлюють засвоєння учнями повноцінних знань високого гатунку, велике значення має його вимога про необхідність досягнення найбільшої свідомості учнів у засвоєнні знань і навичок під керівництвом учителя та максимальної активності самих учнів. Основні пошуки в галузі вдосконалення навчального процесу педагог, перш за все, спрямовував на забезпечення свідомого й міцного засвоєння знань. К.Д. Ушинський тісно пов'язує свідомість навчання з міцністю. Так, для міцності знань велике значення має розвиток пам'яті учнів. Учений дає їй розгорнуте визначення, особливо детально характеризує її діяльність в онтогенезі, чого немає в його попередників.

Педагог по-новому висвітлив роль повторення в навчальному процесі: воно повинно бути безперервним, “запобігаючи забуванню”, а не зводиться до заучування або формального поновлення в пам'яті дитини вже давно забутого нею матеріалу [2].

Для досягнення більш міцних, ґрунтовних знань К.Д. Ушинський радив уміло поєднувати наочність та слово. Так, учений підкреслював: що більше органів чуття бере участь у засвоєнні образу, то точніше під керівництвом учителя, глибше, багатогранніше та міцніше лягає образ у свідомість і душу дитини. Багатогранне відображення предмета часто створює не тільки уявлення про предмет, а й сприяє глибокому розумінню його сутності [2].

К.Д. Ушинський розробив систему дидактичних умов і засобів, які забезпечують активізацію пізнавальної діяльності учнів, що, на думку педагога, сприяють засвоєнню ґрунтовних знань. Основні з них: порівняння та зіставлення; використання наочності й індуктивного методу, зв'язок навчання із життям; спонукання учнів до мовного вираження підсумків навчальної діяльності; посилення розумового навантаження відповідно до пізнавальної можливості учнів; озброєння їх уміннями та навичками навчальної праці.

Ідеї вченого про міцність засвоєння знань стали одним із важливих етапів розвитку теорії навчання.

Висновки. Отже, проблема міцного засвоєння знань має давні корені, а принцип міцності знань пройшов довгий шлях розвитку. Так, перша спроба сформулювати принцип належить Я.А. Коменському. Він вважав, що навчальний процес повинен будуватися за цим принципом. Слідом за Я.А. Коменським проблема міцного засвоєння знань розглядалася в нових аспектах Д. Локком, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, А. Дістервегом, М.І. Пироговим. Значний внесок у розробку принципу міцності знань зробив К.Д. Ушинський, який обґрунтував не тільки педагогічну, але й психологічну основу навчання.

На нашу думку, узагальнені погляди та поради провідних педагогів, за умови творчого використання, можуть бути корисними й у сучасній школі для вдосконалення навчального процесу.

Література

1. Белокур Н.Ф. Повышение качества знаний школьников / Н.Ф. Белокур. – Челябинск, 1976. – 107 с.
2. Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского / Н.К. Гончаров. – М. : Педагогика, 1974. – 272 с.
3. История педагогики и современность / [ред. кол.: проф. Ш.И. Ганелин (отв. ред.) и др.]. – Л., 1970. – 350 с.
4. Хрестоматия по истории педагогики / [под общ. ред. С.А. Каменева]. – М. : Учпедгиз, 1935. – 536 с.

КОЛЕГІАЛЬНІ ОРГАНИ УПРАВЛІННЯ В КОНТЕКСТІ “ПОЛЬСЬКОГО”, “АВСТРІЙСЬКОГО” ТА “РОСІЙСЬКОГО” ПРОЕКТІВ СТАНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ XVII–XVIII СТОЛІТТЯ

Одним із пріоритетних напрямів реформування вищої освіти в Україні, визначених Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття), є модернізація системи управління, що передбачає запровадження нових, демократичних моделей, базовими принципами яких є автономія й колегіальне самоврядування.

Пошук шляхів реалізації окреслених завдань неможливий без урахування еволюційного поступу вітчизняної вищої школи, який дає можливість не лише виявити раціональні зерна, а й запобігти повторенню хиб і недоліків попередніх етапів. У зв’язку із цим актуалізується проблема ретроспективного аналізу діяльності колегіальних органів у структурі управління вищих навчальних закладів України.

Історіографічний пошук засвідчив, що діяльність колегіальних органів управління в межах різних освітніх проектів розбудови вищої школи в Україні протягом XVII–XVIII ст. комплексно й системно у визначених хронологічних межах не досліджувалась. Утім, окремі аспекти цієї проблеми відображено в працях А. Алексюка, В. Жукова, В. Кравченка, І. Курляк, О. Навроцького, Л. Прокопенко, С. Рождественського, С. Сірополка, Н. Терентьєвої та ін.

Мета статті – простежити генезу, зміст та напрями діяльності колегіальних органів управління в контексті “польського”, “австрійського” й “російського” проектів становлення вищої школи в Україні XVII–XVIII ст.

У ході наукового пошуку встановлено, що процес розбудови системи вищої освіти на території України кінця XVI–XVIII ст. відбувався за умов суперечливого поєднання “місцевого”, “польського”, “австрійського” та “російського” проектів. У межах “місцевого” освітнього проекту (Острозька академія, братські школи, Києво-Могилянська академія) діяльність колегіальних органів (учених рад) не набула поширення. Цей факт, на наш погляд, пояснюється двома обставинами:

- по-перше, подібна практика ще не набула усталеної форми в університетській освітній традиції Західної Європи й була характерним явищем переважно для німецьких університетів;
- по-друге, функціонування вищих навчальних закладів на території України в означений період було зумовлено національними чинниками, успадкованими від братських шкіл, керівництво якими спиралося на принципи звичаєвого права. Ці принципи знайшли відбиття ще за часів Київської Русі у вічевій організації управління общиною й передбачали чітке розмежування повноважень між вічем (зборами дорослого та вільного населення) й обраними на ньому посадовими особами.

Виняток становив “Проект” Батуринського університету, що був розроблений за німецьким зразком і передбачав широку автономію й право на самоврядування. Згідно з “Проектом”, верховна влада делегувалась загальноуніверситетському колегіальному органу – Директоріуму.

Як відомо, починаючи з другої половини XVIII ст., у результаті трьох поділів Речі Посполитої (1772, 1793, 1795 рр.) українські землі послідовно перейшли в підпорядкування двох імперій: 80% з них підлягали владі російських імператорів, а решта (землі Галичини, Буковини, Закарпаття) були послідовно захоплені Австрійською монархією Габсбургів. Різні суспільно-політичні та соціокультурні умови, у тому числі освітні традиції, призвели не лише до значних розбіжностей в освітніх здобутках українського населення цих земель, а й позначилися на генезі вищої школи, зумовивши певні розбіжності в її організаційно-управлінській структурі.

Аналіз історико-педагогічних джерел [2; 3; 5; 8; 10] засвідчив той факт, що в означений період на західноукраїнських землях діяв лише один вищий навчальний заклад – Львівський університет. Зауважимо, що серед дослідників існують певні розбіжності щодо встановлення точки відліку цього навчального закладу. Так, І. Курляк у дослідженні “Класична освіта на західноукраїнських землях” зазначає, що в радянській історіографії домінувала думка про те, що найстаріший в українських землях університет був заснований у 1661 р. Проте “літописці” цього навчального закладу (Л. Фінкель та С. Старжинський), дореволюційні (Б. Барвінський, Г. Вінковський) і сучасні науковці (Л. Баїк, Б. Ступарик), посилаючись на відповідні історичні джерела та документи, точкою відліку вважають 1784 р. Це зумовлено такими подіями: 20 січня 1661 р. польський король Ян Казимир підписав диплом, який надавав Львівській єзуїтській школі “гідність академії і титул університету” з правом викладання всіх тогочасних університетських дисциплін та присудження вчених ступенів, таке рішення не набуло законної сили. Для цього вимагалася згода галицького сейму та дозвіл сенату. Однак у 1662 р. польський сейм, не зацікавлений у розвитку освіти українського народу, відкинув цей проект, а в сенаті цю ідею підтримали лише чотири єпископи, решта ж вважала, що в Галичині достатньо однієї академії – Краківської. Єзуїти, не змирившись із таким рішенням, кілька разів оскаржували його, намагаючись досягти для цього закладу офіційного статусу академії. Зі своїми апеляціями вони неодноразово зверталися як до короля Августа II, так і до римського папи Климента XIII, однак позитивні рішення останніх, у свою чергу, з успіхом оскаржували прихильники Краківської академії [5, с. 89]. Враховуючи це, професор Б. Барвінський називав єзуїтську академію у Львові “предтечею” університету, а професор Г. Вінковський вважав 250-річчя Львівського університету “мнимою річницею естествознання” цієї високої школи [5, с. 89].

Однак, за свідченням дослідників [3; 5; 10], незважаючи на протиприборство за найвищий статус, єзуїтська висока школа у Львові все ж таки іменувалася університетом і протягом першого періоду (1662–1773 рр.) функціонувала в складі двох відділів – філософського й теологічного. Навчання в університеті здійснювалося за програмою єзуїтських шкіл, розробленою ще наприкінці XVI ст., і характеризувалося відносно низьким загальним науковим рівнем.

З огляду на визначену проблему, вважаємо за доцільне наголосити, що організаційно-управлінська структура Львівського університету (1662–1773 рр.) не передбачала функціонування колегіальних органів, оскільки університет перебував у повному підпорядкуванні Єзуїтського ордену. Керівництво університетом здійснювали призначені ректор, його помічники – префекти та чотири радники. Усі вони безпосередньо підлягали владі генерала Єзуїтського ордену.

Показово, що викладачі університету обіймали посади також не на підставі виборів членів професорської корпорації, а за призначенням.

Як відомо, діяльність Єзуїтського ордену, фанатична жорстокість і підступність його місіонерів щоразу більше входила в суперечність з вимогами часу й новими обставинами життя. Під тиском громадської думки Папа Римський змушений був прийняти рішення про ліквідацію ордену та керованих нею інституцій. Це відбулося 1773 р., тобто через рік після першого поділу Польщі, за яким західноукраїнські землі перейшли в підпорядкування австрійської монархії.

У ході наукового пошуку встановлено, що після захоплення Галичини Австрією Габсбурги для піднесення культурного рівня населення цієї відсталого провінції започаткували дві духовні школи – у Відні та Львові, а в жовтні 1774 р. імператор Йосиф II підписав декрет про відкриття Львівського університету. Цей заклад став четвертою високою класичною школою такого типу на території Австрії (на цей час діяли Віденський, Краківський та Празький університети) [5, с. 90]. У декреті зазначено, що він проектується як “правдивий університет з факультетами теологічним, правничим, медичним і філософським і з повною гімназією, рівний усім університетам держави і підпорядкований, як і інші, політичній владі краю” [5, с. 90].

Підкреслимо, що нові суспільно-політичні умови, світський характер університету, спрямований на “підготовку державних урядовців, а не творення учених”, загальні тенденції реформування системи освіти в Австрійській імперії кінця XVIII ст. внесли певні зміни в організаційну структуру Львівського університету, визначивши провідні засади його діяльності. Зокрема, загальне керівництво університетом покладалося на сенат, так звану консисторію, до складу якої входили ректор, декани та найстаріші за віком і стажем професори – сеньйори. Консисторія, як колегіальний орган, розглядав лише найбільш важливі, загальні питання, котрі визначали освітню політику університету й стосувалися всіх аспектів навчальної та наукової діяльності закладу.

Виконавча влада зосереджувалася в руках ректора, який обирався зі складу ординарних професорів університету строком на один рік. Однак при цьому та сама особа могла обіймати ректорську посаду не більше ніж у трьох каденціях. Як правило, щоб забезпечити спадкоємність керівництва, колишній ректор протягом наступного року працював на посаді проректора [3, с. 27].

Усі поточні справи вирішували декани, які вважалися директорами факультетів. Однак їхня адміністративна влада обмежувалася факультетською радою, що мала назву “збору” або “трона” [4, с. 94]. Факультетська рада керувалася у своїй діяльності спеціальним статутом – так званим регуляміном, який визначав компетенції декана, проректора, професорів, встановлював порядок розгляду справ, окреслював правила голосування й оскарження рішень, а також права та обов’язки членів ради. Наприклад, у регуляміні філософського факультету Львівського університету зазначено, що декан має право вирішувати одноосібно лише ті справи, які потребували простого застосування відповідних розпоряджень, норм і приписів, або ж питань інформативного характеру, що мали бути доведені до відома професорів. Поза межі компетенції декана виходили справи, які мали вирішуватися колегіально. До них належали такі, що: 1) давали змогу по-різному трактувати приписи і правила; 2) вимагали обговорення й висування різних ідей, думок чи пропозицій; 3) потребували ґрунтовного попереднього фахо-

вого вивчення стану справи. Для останнього декан призначав референта або ж спеціальну комісію, яка ґрунтовно та всебічно вивчала питання й готувала відповідні висновки для подання в раду. До деяких справ, наприклад, таких як звільнення студентів від оплати за навчання, призначення стипендій, організація освіти жінок, міністерські перевірки тощо, рада факультету мала право обирати сталих референтів або комісію [5, с. 95].

Однак, за переконанням дослідників [3; 5; 7; 8], автономія Львівського університету, що передбачала делегування управлінських функцій колегіальним органам (консисторії, факультетській раді), у цілому, як і в інших австрійських університетах, була досить обмеженою. Органи влади за допомогою своїх приписів, інструкцій та розпоряджень регламентували практично всі напрями діяльності навчального закладу. Призначення викладачів на посади, дозвіл на користування певними підручниками, звільнення від оплати за навчання студентів, контроль за проведенням екзаменів тощо не підлягали остаточному затвердженню консисторії (сенату), а вимагали доведення до відома Галицького генерал-губернаторства, яке безпосередньо інформувало про хід справи так звану Надвірну комісію – довідний орган при імператорі. Проте остаточне рішення виносив сам імператор.

Отже, формування системи вищої освіти в західноукраїнських землях (Волинь, Галичина, Закарпаття) протягом XVII–XVIII ст. набуло певних специфічних рис, що зумовлювалося впливом “польського” (єзуїтського) й “австрійського” проектів. Утвердження загальноуніверситетського колегіального органу – консисторії (сенату або ради) в організаційно-управлінській структурі єдиної “високої школи” – Львівського університету бере свій початок лише з 1774 р., коли означений навчальний заклад набув рис “австрійської” моделі західноєвропейського університету.

Натомість інші українські землі (зокрема, Гетьманщина, Слобожанщина, Волинь), які протягом XVIII ст. поступово перейшли в підпорядкування Російської імперії, зазнали суттєвого впливу так званого “освіченого абсолютизму”, згідно з яким здійснювалася розбудова “російського” проекту університету.

Як відомо, російський уряд ще від часів Петра I відводив вищій школі роль важливого інструменту в модернізації держави. Тому вже на початку XVIII ст. поряд із діючими світськими освітніми осередками, що готували військових, інженерів, артилеристів, чиновників в урядових колах розглядалися проекти відкриття на східноєвропейському просторі вищих навчальних закладів на зразок західноєвропейських університетів.

Дописувачі [4] зазначають, що вперше така ідея на теренах Російської держави виникла під впливом видатного німецького вченого-просвітника Г. Лейбніца, котрий 1711 р. в листі до російського монарха Петра I висловив думку про те, щоб разом з університетами в Москві, Петербурзі та Астрахані заснувати аналогічний навчальний заклад і в Києві. Першою практичною спробою втілення цієї ідеї можна вважати відкриття 1724 р. в Петербурзі академічного університету як складової науково-освітнього комплексу Академії наук [6]. Незважаючи на те, що ця спроба виявилася не зовсім вдалою через “відсутність охочих навчатися”, вона все ж демонструвала провідні засади організації вищої освіти в Російській імперії й відображала генезу організаційно-управлінської структури вітчизняних університетів.

У ході дослідження з'ясовано, що організація навчального процесу в Петербурзькому університеті покладалася на професорів Академії наук. Замість традиційних факультетів запроваджувався поділ на класи (математичний, фізичний і гуманітарний), навчальні плани й програми до яких укладали також професори академії.

Варто наголосити, що, згідно з “Проектом положення про відкриття Академії наук і красних мистецтв”, представленого Блументростом – першим президентом Академії наук – на затвердження Петра I, академічний університет, як і в цілому Академія, здобував право колегіального самоврядування: “Токмо под веденим імператора яко протектора своего быть и само себя править” [6, с. 40]. Щодо посади президента Академії й університету, то її мали обіймати професори або по черзі, або шляхом виборів терміном на рік чи півтора року [6, с. 40]. Проте Петро I, ознайомившись із цим проектом, вніс певні корективи в структуру управління університетом, які передбачали введення контролю над професорською корпорацією з боку органів державної влади. Зокрема, він зазначав: “Учене люди, которые о произведении наук стараются, обычно мало думают на собственное свое содержание: того ради потребно есть, чтоб академии кураторы непременно определены были, которые бы оную смотрели, о благосостоятельстве их и надобном приготовлении старались, нужду их императору при всех оказиях предлагали и доходы в своем ведении имели. Поэтому надлежит учинить директора и двух товарищей и одного комиссара над деньгами” [6, с. 40].

З огляду на те, що до середини XVIII ст. цей “Проект” так і не був офіційно затверджений, М. Ломоносов, один із фундаторів університетської освіти в Росії, неодноразово акцентував увагу громадськості на необхідності проведення інавгурації, яка дала б можливість публічно визнати ті привілеї й “вольності” Петербурзького університету, які були традиційними в Західній Європі та становили першооснову розробленого “Проекту”.

Однак затверджений 1746 р. “Регламент” (статут Академії наук), укладений з ініціативи Шумахера й Теплова без урахування пропозицій, вироблених професорською корпорацією та домагань М. Ломоносова, звів нанівець делеговану Академії й університету автономію та право колегіального самоврядування. Рядом параграфів професорська корпорація підлягала поділу на академіків і суто професорів (викладачів) та втрачала статус керівного органу. Згідно з “Регламентом”, уся повнота влади переходила до компетенції президента та академічної канцелярії. При цьому академічна канцелярія повинна була “иметь обо всем попечение” і за відсутності президента здійснювати керівництво Академією й університетом [6, с. 71]. Показово, “Регламент” Академії (1746 р.) передбачав вироблення для академічного університету окремого статуту на зразок західноєвропейських. Проте оприлюднений у 1750 р. документ під назвою “Учреждение о университете и гимназии” нагадував лише перелік дисциплінарних норм, які регулювали викладацьку діяльність і навчальну роботу студентів [6, с. 93].

Новий крок на шляху розбудови вищої освіти на території Російської імперії було здійснено за часів правління імператриці Єлизавети Петрівни. Офіційне відкриття Московського університету відбулося 26 квітня 1755 р. у складі трьох факультетів (філософського, юридичного, медичного) на підставі проекту, розробленого М. Ломоносовим та І. Шуваловим. Зауважимо, що в структурі новоствореного університету був відсутній богословський факультет, оскільки

М. Ломоносов вважав, що “піклування про богослів’я справедливо має належати Святійшому Синоду” [2]. Тому відсутність богословського факультету, за переконанням дослідників [2; 9; 10], виступала однією з особливостей структурної організації російських університетів XVIII ст.

Інша особливість Московського університету полягала в тому, що ключова ідея – університетська автономія й колегіальне самоврядування, покладена М. Ломоносовим в основу розробленого статуту, так і не набула підтримки в урядових колах. Наділивши досить широкими привілеями професорську корпорацію, самодержавство не наважилося довірити управління університетом колегіальному органу, аргументуючи це тим, що більшість серед професорів становили іноземці. Натомість для керівництва університетом призначався особливий директор зі сторонніх осіб, котрі не належали до складу професорської корпорації. Він здійснював управління університетом одноосібно, погоджуючи з професорами лише окремі питання, що стосувалися переважно організації навчального процесу та суду над студентами. Із цією метою набула поширення практика скликання професорської конференції. Окрім директора, для керівництва університетом призначались ще один або два куратори з-поміж знатних осіб, “которые весь корпус в усмотрении имели и о случающихся его нуждах докладывали Ея Императорскому Величеству” [2]. У разі виникнення непорозумінь між професорською конференцією й директором університету справа доводилася до відома куратора та вирішувалася ним на власний розсуд.

Однак створений не життєвими потребами держави у вищій освіті, а прагненням самодержавства забезпечити підготовку урядових чиновників, Московський університет уже в 60-х рр. XVIII ст. переживав глибоку кризу. Зокрема, на запит нової імператриці Катерини II у 1765 р. щодо причин, які перешкоджають розвитку університету, професори означеного навчального закладу вказували, перш за все, на брак матеріальних засобів і відсутність корпоративного устрою й самоврядування [2].

Як відомо, протягом 1782–1786 рр. у Російській імперії було започатковано реформу, що мала на меті створення загальнодержавної освітньої системи. З огляду на це, 29 січня 1786 р. Катериною II було підписано іменний указ про створення “Плану університетів і гімназій в різних місцях імперії”. Реалізація цього указу покладалась на Комісію народних училищ під головуванням П. Завадовського, яка до цього часу опікувалася облаштуванням переважно закладів початкової та середньої ланки. Для початку імператриця пропонувала відкриття трьох нових університетів у Чернігові, Пскові й Пензі [8, с. 156].

Науковці [4; 7; 10] відзначають, що серед проектів відкриття мережі університетів на території Російської імперії, які вивчались членами означеної Комісії, були й такі, автори яких певною мірою брали до уваги інтереси регіональних дворянських еліт, у тому числі української старшини. Окрім того, враховувалася й реальна освітня практика, що мала місце в Україні за часів Гетьманщини (на середину XVIII ст. в Україні діяло 866 полкових шкіл, Чернігівський, Харківський та Київський колегіуми) [8, с. 124]. Таким був, зокрема, план освітньої реформи за німецьким зразком, складений 1764 р. заходами німецького факхівця Ф. Ділтея. Виходячи з досвіду Західної Європи, учений пропонував створити в Росії систему загальної освіти, що складалася б з 21 тривіальної школи, у тому числі в Києві та Глухові, і 9 гімназій, зокрема однієї в Батурині, призначе-

них для дворянства та неподатних станів. Управління ними мали здійснювати університети. Тому, крім Московського, Ф. Ділтей вважав за доцільне заснування ще двох університетів – у Батурині й Дерті. За прикладом західноєвропейських, вони повинні були мати у своєму складі чотири факультети, у тому числі богословський. Обґрунтовуючи доцільність відкриття університету в Батурині, Ф. Ділтей зазначав, що “від нього буде неймовірна користь державі, оскільки всі в Малоросії любителі наук отримають зручне місце, в якому цим наукам можна буде навчатися” [8, с. 123].

Серед таких проектів заслуговує на увагу план відкриття університету в Катеринославі, розроблений князем Г. Потьомкіним. Проект передбачав створення як “великолепного університета с хирургическим училищем при нем”, так і музичної й художньої академії. Показово, що цей проект дістав схвальну оцінку імператриці. В указі від 4 вересня 1784 р. зазначено: “Изыскивая все средства к просвещению народному служащие, повелеваем в губернском городе Екатеринославского наместничества основать университет, в котором не только науки, но и художества преподаваемы быть должны...” [7, с. 80].

У світлі вищезазначеного вважаємо за доцільне наголосити, що в урядових колах Російської імперії розглядався й проект відкриття університету в Чернігові, тогочасній адміністративній столиці Лівобережної України, колишньої Гетьманщини, 23 квітня 1786 р. було навіть підписано відповідний указ. Проте всі ці проекти так і не набули практичного втілення, а Комісія народних училищ під час розробки “Плану” університетів керувалася переважно “уставом австрійських вишніх училищ”, а також “исследованиями университетского учения в землях его величества императора римского и других государств” [9, с. 652].

У контексті дослідження важливо підкреслити, що “російська” модель університету XVIII ст., яку відображено в “Плані” університетів, у цілому копіювала загальну схему австрійської освітньої системи, яку вивчала Комісія на підставі так званої “Записки”, укладеної австрійським державним службовцем І. Зонненфельсом на запит російської імператриці Катерини II. Тому в “Плані” мета університетської освіти формулювалася на зразок австрійської й визначалася як “доставление государству людей, могучих отправлять служения, кои в отправляющем предполагают знание некоторых вышних наук” [9, с. 665]. Як державна установа, університет позбавлявся тих привілеїв, котрі робили його “ярко другим в государстве правлением”. Як аргумент зазначалося, що в середні віки привілеї надавалися для швидкого поширення наук у Європі, а в “наш час вони не тільки безпідставні, але й шкідливі для держави” [9, с. 665].

Проте, взявши за основу схему факультетської структури австрійських університетів, “План” 1787 р. традиційно виключив із цієї схеми богословський факультет і трактував вітчизняний університет як сукупність факультетів філософського (зосереджує в собі науки підготовки), медичного та юридичного (обіймають “науки звань”) [9].

Цінним з огляду на досліджувану проблему є розділ “Плану” 1787 р. про порядок організації управління російськими університетами. Показово, що в цьому напрямі Комісія дещо змінила загальну схему “австрійської” моделі університету й пристосувала її до запитів російського самодержавства. Так, як вищий орган управління університетом Комісія визначила Головне управління училищ (власне саму Комісію. – *З.Л.*), яка урівнювалася в повноваженнях з авс-

трійським Studien-Hof-Commission. Посада куратора або попечителя університету, яка мала місце відповідно до статуту Московського університету, поєднувалася з посадою місцевого генерал-губернатора [9, с. 671].

У світлі цього інтерес викликає питання про наявність у структурі управління російськими університетами кінця XVIII ст. колегіальних органів, які мали місце в австрійських університетах. За свідченням дослідників [9], у цьому напрямі Комісія вдалася до відхилень від австрійської структури. Замість консисторії (сенату або ради), до складу якої входили ректор, декани, виборні професори від кожного факультету (Facultatsenioren) та синдик (секретар), згідно з “Планом” 1787 р. у вітчизняних університетах запроваджувалося так зване “університетське правління”, яке об’єднувало ректора, деканів, скарбника (обирався щорічно з-поміж професорів університету) і двох секретарів, які призначалися куратором.

Отже, згідно з “Планом” університетів 1787 р., запроваджувалася нова схема університетського самоврядування, яка фактично усувала професорську корпорацію від управління та ставила університет у цілковиту залежність від органів державної влади.

У ході дослідження встановлено, що “План” університетів 1787 р. був лише попереднім актом. За ним мав слідувати “повний статут”, який передбачалося оприлюднити тоді, коли “Комісія через досвід з’ясує, чого в цьому плані бракує, що потребує доповнення або скасування” [9, с. 672–673]. З огляду на це, у доповідній записці, адресованій Катерині II, члени Комісії акцентували увагу на необхідності апробації “Плану” на одному університеті, місце для якого мала визначити імператриця самостійно. До того ж, вказувалися ті труднощі, які стоять на заваді практичної реалізації розробленого проекту, а саме: відсутність належної кількості професорів для нових університетів (за підрахунками членів Комісії, для організації роботи одного університету необхідно залучити 24 професорів); брак необхідних матеріальних засобів (на утримання одного університету визначалися кошти в розмірі 40 000 крб.).

Результати наукового пошуку засвідчили, що “План” університетів 1787 р. так і не набув юридичної сили. На кінець XVIII ст. Комісія народних училищ припинила свою діяльність, так і не об’єднавши в одне органічно цільне законодавство Статут народних училищ і “План університетів і гімназій в різних місцях імперії”, що створило б реальне підґрунтя для розвитку вищої, зокрема університетської, освіти в Російській імперії.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дає підстави для висновку, що генеза колегіальних органів (рада, директоріум, консисторія, професорська конференція) у системі діяльності вищих навчальних закладів України XVII–XVIII ст. мала суттєві розбіжності, оскільки становлення вищої школи в означений історичний період, за умов втрати власної державності, відбувалося під впливом різних освітніх проектів. “Польський” проект вищої школи, що знайшов втілення в Львівському університеті (1662–1773 рр.), через повне підпорядкування Єзуїтському ордену виключав діяльність професорських колегій на зразок університетської ради чи сенату. Утвердження загальноуніверситетського колегіального органу (консисторії) в організаційно-управлінській структурі Львівського університету бере свій початок з 1774 р., коли означений навчальний заклад набув рис “австрійської” моделі університету”. Російський проект

вищої школи, втілений у життя в Петербурзькому та Московському університетах, позбавляв професорську корпорацію права колегіального самоврядування, допускаючи скликання лише дорадчого органу – професорської конференції (загальних зборів). Вироблений Комісією народних училищ “План” університетів 1787 р., згідно з яким планувалось відкриття вищих навчальних закладів і в українських землях (Чернігові, Батурині, Катеринославі), орієнтуючись на “австрійську” модель, передбачав нову схему університетського самоврядування, яка фактично усувала професорську корпорацію від управління і ставила університет у цілковиту залежність від органів державної влади.

Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти проблеми. Предметом уваги вчених можуть стати теоретико-організаційні засади діяльності колегіальних органів у структурі вітчизняних університетів ХІХ ст.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Высшее образование в России : очерк истории до 1917 года / [под ред. В.Г. Кинелева]. – М. : НИИ ВО, 1995. – 352 с.
3. Горак Р. Иван Франко / Р. Горак, Я. Гнатів. – Л., 2004. – Кн. 4 : Університет. – 472 с.
4. Кравченко В. Університет для України / В. Кравченко // Схід: Захід : істор.-культуролог. зб. – Х. ; К. : Критика, 2005. – Вип. 7. – С. 120–166.
5. Курляк І.Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (ХІХ – перша половина ХХ століття). Історико-педагогічний аспект / І.Є. Курляк. – Т. : Підручники і посібники, 2000. – 328 с.
6. Марголис Ю. Отечеству на пользу, а россиянам во славу. Из истории университетского образования в Петербурге в XVIII – начале XIX в. / Ю. Марголис, Г. Тишкин. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1988. – 232 с.
7. Поляков М.В. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М.В. Поляков, В.С. Савчук. – К. : Генеза, 2004. – 416 с.
8. Прокопенко Л.Л. Генеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (ІХ – початок ХХ ст.) : монографія / Л.Л. Прокопенко. – Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ, 2008. – 488 с.
9. Рождественский С.В. Очерки по истории систем народного просвещения в России XVIII–XIX веках / С.В. Рождественский. – СПб. : Тип. Александрова, 1912. – Т. 1. – С. 642–676.
10. Терентьева Н.О. Вища (університетська) освіта: становлення і розвиток / Н.О. Терентьева. – Черкаси, 2005. – 191 с.

ТКАЧЕНКО Л.П.

РИТОРИКА ЯК КОМПОНЕНТ ОСВІТИ В ДАВНЬОМУ РИМІ

Українська система освіти перебуває в стані оновлення, шукає нових підходів до організації навчального процесу, оптимізації оцінювання знань учнів і студентів, напрацьовує власний досвід фахової підготовки. За таких умов набуває актуальності глибокий аналіз кращих національних освітніх традицій та педагогічної спадщини всього людства.

Питання риторичної підготовки молоді сьогодні на часі, особливо це стосується системи професійної освіти, оскільки існує фахова специфіка організації публічної комунікації. Однак розробка програм з риторики та ораторського мистецтва, визначення змістового компонента доводять, що це неможливо зробити без урахування кращих напрацювань минулого. Як доводять дослідження Л. Грановської, О. Корнілової, Л. Мацько, Г. Сагач та інших науковців, ще не здійснено системного аналізу напрацювань античної епохи. Володіючи тільки малою частиною риторичних зразків ораторів Давньої Греції та Риму, досить складно визначити, які методи навчання переважали, які завдання давалися учням, які цілі ставили перед собою вчителі-ритори. Проте науковий аналіз, який

дав би відповідь на ці та інші питання, вкрай необхідний, оскільки риторика в зазначений період була не лише предметом навчання, а й засобом формування справжнього громадянина, розвитку демократії в державі, становлення мови та літератури, передачі знань від одного покоління до іншого.

Мета статті – розкрити особливості розвитку риторики як навчальної дисципліни за часів Давнього Риму.

З установам македонського панування разом із загибеллю політичних свобод у Греції почався занепад ораторського мистецтва. Для нього в новому суспільстві вже не було місця як для засобу політичної боротьби. Зберегло своє значення лише парадне красномовство, що заклало основи так званого азійського стилю. Культ ефектного слова й декламації в II–III ст. н. е. був доведений до крайніх меж, і фактично позбавлене високого суспільно-політичного значення красномовство перетворилося на краснословство.

Однак ораторське мистецтво не загинуло з падінням Греції. Йому судилося відродитись і пережити другий “золотий вік” у Римській землевласницькій республіці (приблизно з II ст. до н. е.) завдяки грецьким емігрантам, які познайомили римлян з історією красномовства своєї країни. Перенесення ораторського мистецтва на новий ґрунт потребувало нових підходів. Тут воно було якісно перетворене, творчо розвинене відповідно до національних особливостей країни і вимог історичного моменту. Специфіка життя й державного ладу Римської республіки висунули на перший план судово-політичне красномовство. Л. Мацько зазначає: “Войовничий і практичний Стародавній Рим холодно сприйняв грецький культ краси. Для римської ментальності не характерний культ гарного слова, звукової гармонії, насолоди пишномовністю. Політична система цієї потужної імперії потребувала практичного красномовства в сенатських дебатах. Якщо в Давній Греції заняття риторикою мали масовий характер, то в Стародавньому Римі це було сферою законодавства, політики, влади” [6, с. 45].

Римське красномовство розпочало напрацювання власного риторичного досвіду, який полягав, перш за все, у розвитку політичного красномовства. Спираючись на класичні традиції грецької риторики, відомі римські оратори Катон Старший, брати Гракхи, Марк Антоній Красс, Гортензій розпочали пошуки таких форм публічного виступу, які б були дієвими в нових умовах. Так, Гай Кракх був першим у Давньому Римі, хто започаткував патетичний стиль, поєднуючи не тільки досконало побудовану промову, а й прекрасне її виголошення, залучення до підтримки слухачів. Дослідниця О. Корнілова зазначає: “Гай Гракх став першим, хто виголошував промову для широкого загалу, користуючись риторичними запитаннями, які спонукали не лише слухати, а й думати” [5, с. 115]. Плутарх так описував виступи Гая Гракха: “Він говорив грізно і пристрасно, викликав співчуття, змушував співпереживати. Першим серед римських ораторів він став під час промови рухатися і зривати з плеча тогу”. Багато римських ораторів почали звертатися до своїх слухачів, вивчати їхню психологію, інтереси, смаки. Відтепер ораторське мистецтво означало вже не тільки що і як сказати, а й кому, якій аудиторії. На думку Ф. Зелінського, греки в риторичі реалізували душу моральну, а римляни – душу юридичну. Принцип змагальності в греків сприяв позитивному розвою моралі, спонукаючи кожного громадянина до самовдосконалення. Римський менталітет потребував слів-закликів, а не краси й вишуканості [3, с. 36]. Цю думку поділяє М. Гаспаров: “Як на війні римлянин

служить своїй вітчизні зі зброєю в руках, так у мирний час він служить їй промовою в сенаті або на народних зборах. Ідеал римського оратора визначив Катон старший: гідний муж, вправний у промовах. Однак, слід пам'ятати, що “гідний муж” латинською синонім до слова аристократ, тому ідеал римського красномовства тісно пов'язаний з політичним життям” [1, с. 15].

Відомою особистістю республіканського Риму був видатний державний і політичний діяч, філософ та літератор Марк Тулій Цицерон, який увійшов в історію світової культури як блискучий оратор. Цицерон став розробником теоретичних засад римського ораторського мистецтва. Він першим у своїх трактатах (“Про оратора”, “Брут”, “Оратор”) заявив про необхідність теоретичної підготовки риторів, доводив, що красномовство володіє винятковою силою впливу, є необхідним у справі управління державою, а значить, ним має володіти кожен, хто прагне займатися суспільною діяльністю. Коло інтересів Цицерона звелось до виховання судових і політичних промовців. Особливої уваги Цицерон надавав глибині змісту, хоча й не заперечував важливості форми викладу: “Мудрість у змісті. Без красномовства мало хто приносить користь державі, але красномовство без мудрого змісту здебільшого шкодить” [7, с. 182]. Оратор, на думку Цицерона, має вирішувати три основних завдання:

1. Продемонструвати істинність викладених фактів і аргументів.
2. Надати естетичне задоволення слухачам.
3. Вплинути на їх волю й поведінку, спонукати до активної діяльності [8, с. 64].

У цілому риторичні трактати Цицерона говорили про освіту оратора істинного, зразкового, досконалого. Однак у них розглядалися питання, які до Цицерона ніхто не порушував, зокрема формування національного красномовства, яке мало будуватися на продуманому підґрунті історичного розвитку країни. У трактаті “Оратор” автор говорить про доцільність виступів, вироблення власного ритму, словесного вираження, формування трьох основних стилів красномовства (що сьогодні реалізувалося в понятті “імідж оратора”) [7, с. 135].

Ораторське мистецтво Цицерона було поціноване ще за життя, величезний інтерес до нього виявляли оратори різних часів, його спадщина й сьогодні становить вагомий доробок у галузі гуманітарних наук.

У Римській імперії було реалізовано ідею державних риторичних шкіл. Першим втілив її у життя Марк Фабій Квінтіліан. Ним було відкрито школу, яка працювала на потребу держави, мала записаний статут і чітко визначені завдання щодо виховання ораторів. Розмірковуючи над важливими питаннями побудови нової риторичної системи, Квінтіліан пише трактат “Про причини занепаду красномовства”. Провідна ідея трактату полягає в тому, що перш ніж створювати школу, треба подбати про освічених учителів, причину занепаду красномовства автор вбачає в недосконалому вихованні молодих ораторів. Ґрунтовна праця Квінтіліана “Виховання оратора” подає систему поглядів на теорію і практику красномовства. За Квінтіліаном, першоумова розквіту красномовства не в техніці мовлення, а в особистості оратора: щоб виховати оратора гідним мужем, необхідно розвивати його моральність, щоб він був довершеним у промовах, слід розвивати його смаки. Розвитку моральності має сприяти спосіб життя, а особливо заняття філософією. На розвиток смаку спрямовано цикл риторичних занять, систематизований, позбавлений зайвої догматики, орієнто-

ваний на кращі класичні зразки [4, с. 166]. Г. Жураховський зазначає: “Квінтиліан наголошував на необхідності корисного суспільству виховання. Мету виховання він вбачав у серйозній підготовці до виконання громадянських обов’язків. Вершиною освіти Квінтиліан вважав мистецтво публічного виступу” [2]. Відомий дослідник О. Джуринський, характеризуючи педагогічні погляди Квінтиліана, вказує на такі основні:

- у вихованні необхідно спиратися на природну доброту дитини;
- сімейне виховання має берегти дитячу психіку, уникати фізичних покарань, розвивати самостійність;
- перевага має надаватися організованому навчанню, дух змагальності спонукає до кращого засвоєння знань;
- успішність у навчанні залежить від доброї волі, яку не можна викликати шляхом биття й залякування [2, с. 55].

Досягнення високих результатів молоддю Квінтиліан пов’язував з певною системою навчання, яка передбачала таке:

- домашнє навчання починалося з формування уявлень про мораль, початки математики, музику. До семи років дитина мала оволодіти початками латини та грецької мови, причому починати треба було з іноземної мови. У процесі домашнього навчання величезного значення набуває вибір годувальниці та домашніх учителів;
- граматична школа передбачала одночасне вивчення кількох навчальних дисциплін, центральними з яких були граматики та стиль, формувалося так зване мовне чуття;
- риторична школа: основним заняттям було красномовство. На заняттях викладачу рекомендувалося давати виклад від простого до складного на основі роботи пам’яті. Передбачалися завдання з наявними граматичними та стилістичними помилками, які учні мали сприйняти на слух та виправити [4, с. 55].

Відомий дослідник античної літератури М. Гаспаров пропонує аналіз систем підготовки оратора, розроблених Цицероном і Квінтиліаном: “Цицерон виступає проти риторичної школи, за практичне навчання оратора, на форумі, де він слухає інших і вчиться все життя. У Квінтиліана, навпаки, саме риторична школа стоїть у центрі всієї системи, без неї неможливе навчання ні зрілих людей, ні юнаків-учнів. Для Цицерона основу риторики становить філософія, для Квінтиліана – вивчення класичних письменників; Цицерон баче в ораторі мислителя, а Квінтиліан – стиліста; Цицерон наголошує, що найвищий суддя красномовства – народ, Квінтиліан у цьому сумнівається й думку літературноосвіченого слухача цінує вище, ніж оплески безграмотної юрби. Зрештою, і це головне, замість цицеронівської концепції неупинного прогресу красномовства, у Квінтиліана чітка концепція розквіту, занепаду та відродження. Цицерон бачив золотий вік красномовства і сам його представляв, а Квінтиліан хотів його вивчити й реставрувати” [1].

Свій внесок у змістове наповнення римських курсів з риторики зробив Корнелій Тацит. Після “Виховання оратора” Квінтиліана він пише трактат “Розмова про ораторів”. Тацит порушив питання про місце риторики в суспільстві, соціальний зміст красномовства. Тобто значно розширив уявлення про функції риторики. Так, М. Гаспаров зазначає: “Питання про долю римського красномовства вирішувалося у двох аспектах: жанровому і стильовому. Квінтиліан визнавав непорушність жанрів, але пропонував реформувати стиль. Тацит же дово-

дять, що в різних історичних умовах з'являються нові жанри, не кожна історична епоха потребує красномовства” [1, с. 170].

Виховання перших християн орієнтувалося на Біблію – зібрання канонічних творів, що складалося з двох частин: Старого заповіту (тексти II–I тисячоліття до н. е.), що містили початки християнської релігійної традиції виховання, і Нового заповіту (створений у I–II ст.), де обґрунтовано християнські цілі та зміст виховання. Біблія наголошує на гуманістичних засадах виховання: любові до людей, ідеї самовдосконалення заради спасіння душі й вічного життя.

Один з перших наставників-християн Іоанн Златоуст піддав античну педагогічну систему критиці саме через риторіку. Він говорив, що вона опікується тим, щоб навчити добре говорити й тим заробляти гроші, а не настановити душу та сформувати розум. Однак аналіз проповідей Іоанна Златоуста доводить, що він пропагував методи виховання, орієнтовані на античну традицію. Так, кращими формами навчання він вважав настанову й бесіду. Виховання, на його думку, мало базуватися на божественному, духовному початку в душі людини (воля, свобода, моральність), кращими формами виховання ставали: порада, застереження, настанова. Головним джерелом навчання визнавалася Біблія.

Античні традиції виховання та навчання можна побачити й у спадщині Василя Кесарійського. У своєму трактаті “Про те, як молодь може взяти користь з язичницьких книг” він висловлює позитивне ставлення до спадщини греко-римської освіченості. Слідом за Плутархом Василь Кесарійський оцінював світську освіту як таку, що необхідна на землі, але абсолютно непотрібну в потойбічному світі. Відповідно, вершиною виховання визнавалися молитва, піст, відмова від мирського життя. Дух людини треба було виховувати та спрямовувати, бо, на думку Василя Кесарійського, він може бути як добром, так і злом для людини. Основою виховання богослов вважав самопізнання [5, с. 68].

Визнавав певні здобутки античної педагогіки Аврелій Августин, який вважав Платона предтечею християнства, схвалював тих риторів, які зверталися до душі та психології учнів, високо цінував дидактичні можливості програми семи вільних мистецтв, пропонував навчати християнських кліриків за програмами риторичних шкіл. Однак Августин відкидав античні традиції щодо прикрашання мовлення, захоплення вимислом, доводячи, що провідне місце в навчанні має посісти Біблія, вивчення суті речей, а не слів. Християнська догматика ставала головним компонентом освіти, світські знання в процесі навчання треба трактувати як другорядні, допоміжні [2, с. 119]. На думку Л. Іванова, трактат Аврелія Августина “Про християнське вчення” фактично є розмірковуванням про роль риторіки у тлумаченні біблійних положень та становленні християнського проповідництва. Його заслугою можна вважати те, що риторика не була відкинута християнами і продовжувала розвиватися [3, с. 72].

Уже в I ст. християнська церква почала організовувати власні школи – катехумени, де давалися початки християнської освіти. Пізніше з'явилися школи катехізису, де давали підвищену освіту, готували священнослужителів. У програмі цієї школи поєднувалися елементи християнської й античної освіти.

Слід зазначити, що римська риторична спадщина високо цінувалася європейською системою освіти, оскільки вивчалася в перших університетах, а пізніше закріпилася як обов'язковий матеріал для вивчення і в українських закладах освіти. Так, З. Хижняк зазначає, що в класах поезики та риторіки Києво-

Могілянської академії студентам викладали загальнотеоретичні засади предмета на основі знайомства з творами видатних античних риторів, зокрема, Цицерона і Сенеки обов'язково [8, с. 77].

Висновки. Таким чином, римське красномовство внесло якісно нові зміни в розробку риторики як навчальної дисципліни: Цицерон поклав в основу навчання практичні вправи, Квінтіліан бачив риторичну освіту виключно як цілісну послідовну систему, а Тацит порушив питання про функції красномовства в різні історичні часи, у кожній окремій державі.

Слід зазначити, що змінилися не тільки підходи до процесуального компонента навчання, а й зміст риторики як навчальної дисципліни. Друге століття нашої ери історики називають часом “другої софістики”, який характеризується поширенням публічного мовлення. Професія мандрівного ритора, який демонструє мовленнєве мистецтво на площах грецьких міст, стає неймовірно популярною. Грецькі вчителі-софісти, подорожуючи Елладаю, створювали новий образ світу, заснований не на сліпій вірі, а на знаннях. І хоч ці знання базувалися на релятивізмі та скептицизмі, вони перевірялися логікою й спонукали до розвитку філософії, перших наукових знань про людину, суспільство та природу. “Друга софістика” була зовсім іншим явищем: вона не пропагувала знань, не ставила завдань удосконалення світу й людини. Це було захоплення групи інтелектуалів, які виступали перед публікою як факіри, що показували дива. Через це фактично занепали політичне та судове красномовство, а набуло поширення урочисте (епідейктичне). Як зазначає О. Корнілова, саме пишномовство стає єдиним вдячним жанром в умовах Імператорського Риму, вона пише: “Похвала наміснику, місту, пам'ятнику, богу, або зовсім абсурдному – глечикам, мишам, мухам – це частина концертної програми мандрівних віртуозів слова. Найобразливішим є те, що еллінська культура продовжує навчати талановитих майстрів красномовства, але на останній стадії умираючої культури слово, як і зброя, іграшкою блищить на стіні, на жаль, безславній” [5, с. 174]. Почався період занепаду риторики, який закріпив за нею славу пустомовства відірваного від наукового підґрунтя, на довгі роки риторика здобуває визначення пустої балачки.

Література

1. Гаспаров М.Л. Цицерон и античная риторика / М.Л. Гаспаров // Цицерон Марк Тулий. Три трактата об ораторском искусстве / Марк Тулий Цицерон. – М., 1994.
2. Жураховский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураховский. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 499 с.
3. Зелинский Ф.Ф. История античной культуры / Ф.Ф. Зелинский. – 2-е изд. – СПб., 1995.
4. Квинтилиан Марк Фабий. Двенадцать книг риторических наставлений / Марк Фабий Квинтилиан. – СПб., 1854.
5. Корнилова Е.Н. Риторика – искусство убеждать. Свообразие публицистики античной эпохи : учебное пособие / Е.Н. Корнилова. – М. : УРАО, 1998. – 208 с.
6. Мацько Л.І. Риторика : навч. посіб. / Л.І. Мацько, О.М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.
7. Утченко С.Л. Цицерон и его время / С.Л. Утченко. – М., 1972.
8. Хижняк З.І. Історія Києво-Могілянської академії / З.І. Хижняк, В.К. Маньківський. – 2-ге вид., допов. і перероб. – К. : Києво-Могілянська академія, 2008. – 203 с.
9. Цицерон Марк Туллий. Три трактата об ораторском искусстве / Марк Туллий Цицерон. – М., 1994.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

АГЄЄНКО Т.А., КОРОЛЬОВА О.В.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ПРОСТОРИ

Сьогодні в гуманітарній стратегії ЄС чітко визначаються заходи з утворення спільного культурного простору. Головна увага зосереджується на фундаментальних цінностях загальної світової культури й мистецтва.

Мистецтво є потужною силою емоційного впливу на свідомість індивіда, тому воно є визнаним засобом виховання. Розмаїття мистецтва дає змогу пізнати світ у всій його складності та багатогранності.

Мета статті – розкрити можливості активного впливу на формування ціннісних орієнтацій особистості засобами інновацій в організації сприймання мистецтва.

Спільні культурні заходи були темою самітів голів держав-членів ЄС ще в 70-х рр. ХХ ст. На сесії Європейської ради у Штутгарті у 1983 р. прийнято декларацію, яка проголошує ідею формування європейської свідомості та містить заклик до держав-членів ЄС зміцнити культурні зв'язки країн. У цей період беруть свій початок такі загальноєвропейські заходи, як програма “Культурна столиця Європи”, проект “Емблематик”, що стосувався проблеми реставрації видатних пам'яток архітектури і самотутніх ландшафтів за фінансової підтримки ЄС тощо [5]. Однак реальне утворення європейського культурного простору тривалий час залишалося своєрідним доповненням до економічних, політичних, оборонних та інших проблем. Усвідомлення ролі культури й культурної інтеграції стало поглиблюватися зі зміною пріоритетів суспільного розвитку із суто економічних на політичні та соціально-культурні. Положення про культурну співпрацю було зафіксовано в Маастрихтській угоді. Відтоді культурна політика стає одним із головних напрямів Європейського Союзу. За ініціативи Ради ЄС та Європейського Парламенту з 1992 р. починають діяти такі культурні програми Євросоюзу, як “Аріан”, “Калейдоскоп”, “Рафаель” [6]. У цих програмах поставлено за мету поглиблення знань із культури та історії народів Європи, сприяння художній творчості й обміну в галузі культури, збереження культурної спадщини, сприяння культурному діалогу та співробітництву. Пізніше відбулось об'єднання цих проектів у єдину комплексну програму під спільною назвою “Культура – 2000”. Нині ЄС активно проводить акції та реалізує програми, спрямовані на утворення загальноєвропейського культурного простору.

Серед педагогів зарубіжних країн останнім часом найбільш популярною є концепція “інтеркультурної освіти”. Метою освіти, за цією концепцією, є формування людини як громадянина країни, Європи та світу, якому притаманні такі якості: гуманність, толерантність, об'єктивність, гнучкість, здатність до творчої співпраці й адекватного самостійного вибору в оцінках і вчинках, правильного

усвідомлення суті загальнолюдських цінностей [1]. Г.М. Падалка особливо відзначала національну основу мистецької освіти, вважаючи національну культуру основним джерелом становлення митця [2].

Проблемам пошуку методів активізації творчого розвитку особистості присвячено праці О.Г. Асмолова, І.Д. Беха, В.В. Давидова, І.А. Зязюна, І.С. Кона, Г.С. Костюка, О.О. Мелік-Пашаєва, В.О. Моляко, А.В. Петровського, В.О. Сухомлинського, В.О. Татенко, Б.М. Теплова, І.С. Якиманської та інших. Науково обґрунтованою є авторська методика творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва на інтегративних засадах за програмою “Мистецтво”, розробленою Л. Масол та групою фахівців.

Термін “інтеграція” у педагогіці означає процес відновлення цілісності глибоких і стійких зв’язків у змісті навчального предмета для досягнення ефективного кінцевого результату за найменший проміжок часу [3]. Метою інтеграції є підвищення ефективності пізнання й розвитку особистості. Поліхудожній інтегрований підхід відрізняється цільністю загальних законів сприйняття, переживанням і вираженням у різних видах мистецтва [4].

На жаль, сьогодні в шкільній практиці найбільш поширеним є такий тип сприймання мистецтва, за якого педагог є ініціатором оцінювання творів живопису, його думка “нав’язується” дитині, через це оцінка твору стає “не своєю”, а “чужою”. Активізувати особистісний фактор, сприяти саморозвитку дитини здатний такий тип спілкування, як “дитина – мистецтво – педагог”, коли дитина сприймає твори живопису, самостійно намагається розібратись у виразально-зображальних засобах, техніці виконання, прийомах, запроваджених художником, визначає настрій картини. Йдеться про надання дитині незалежності та самостійності у виявленні своїх почуттів і вербалізації власних суджень. Особистісно-розвивальна педагогічна технологія сприймання мистецтва скульптури дітьми С.М. Огурцової реалізує саме такий підхід. Ми спробували адаптувати цю технологію сприймання мистецтва до сприймання творів живопису. Отже, пропонуємо такі інтегративні форми сприймання мистецтва:

- привертання мимовільної уваги дітей до картин;
- вибір картини на день народження мамі (бабусі);
- вибір картини, яку бажаєш змалювати;
- виявлення особистісного ставлення до картини як результату праці художника;
- виявлення вмінь аналізувати художні твори за манерою виконання, написання (постановка мазків, колорит картини).

Розглянемо докладніше прийом організації інтегративної форми сприймання на прикладі розробленої нами моделі уроку образотворчого мистецтва для учнів 4 класу за темою: “Портрет як жанр живопису”.

Учитель пропонує дітям “відправитися” в цікаву “подорож” Країною Мистецтва, відвідати живописне місто Творчості та більше дізнатися про мистецтво портрету:

“...Портрет – один з основних жанрів мистецтва, присвячений зображенню людини, яка існувала або існує в реальності. Портрет зародився в глибокій давнині. За тих часів люди не зображували собі подібних – не дозволяли уявлення.

Перші портрети дійшли до нас у вигляді кам’яних сфінксів. Саме вони мали портретну подібність із зображуваними. Єгиптяни та греки сприймали

портрет як “двійника” небіжчика. Дуже виразні фаюмські портрети, що були створені на дерев’яних дощечках у техніці воскового живопису в Стародавньому Єгипті (приклад).

Мистецтво портрета переживає своє піднесення в епоху Відродження, коли людина вважається центром земного буття. Портрети Відродження подані не на умовному фоні, а біля вікна, що символізує мир, або на фоні реального пейзажу чи інтер’єру (репродукції з творів Філіппіно Ліппі “Портрет юнака”, Пінтурикіо “Портрет хлопчика”).

У вітчизняному мистецтві XVII ст. набувають поширення портретипарсуни, що відрізнялися ще умовно-іконописним характером. Інтенсивний розвиток світського портрету в XVIII ст. (репродукції з творів І.М. Нікітіна, О.П. Антропова) підняв його на рівень вищих досягнень світового портретного живопису (репродукції з творів портретного жанру Ф.С. Рокотова, Д.Г. Левицького, В.Л. Боровиковського).

Традиції реалістичного портрету були продовжені й розвинені видатними майстрами XIX ст.: К.П. Брюлловим, В.А. Тропініним, Т.Г. Шевченком, І.М. Крамським, І.Ю. Рєпіним, В.О. Сєровим (репродукції окремих творів портретного жанру).

Портретний жанр XX ст. відрізняється новими якостями. З одного боку, він розвивається й удосконалюється в кращих традиціях світового реалістичного минулого, з іншого – виявляються складні суперечливі тенденції мистецтва новітнього часу, відбуваються пошуки нових засобів вираження складної духовної сутності сучасної людини (репродукції з творів портретного жанру П. Пікассо, А. Матісса, А. Модільяні).

Митець завжди прагне передати характер людини. Це художник може передати виразними засобами малярства: кольоровою й тональною побудовою твору, характером мазків, моделюванням форми, уведенням різних деталей у композицію.

Історично створювалася різноманітна типологія портрета. Залежно від призначення, особливостей зображення персонажів розрізняють портрети монументальні, парадні, станкові, інтимні, мініатюру; погрудні, на повний зріст, анфас, у профіль (Огюст Ренуар “Портрети Жанни Самарі”, І. Крамський “Портрет Л.М. Толстого”).

За кількістю персонажів портрети розподіляють на індивідуальні, подвійні та групові (Ханс Гольбейн Молодший “Посланці”, Антоніс ван Дейк “Сімейний портрет”). Специфічним жанром портрета є автопортрет (Антон Рафаель Менгс “Автопортрет”).

Рухомість жанрових меж портрета дає можливість художнику поєднувати в одному творі елементи різних жанрів. Наприклад, портрет-картина, на якій портретований постає у взаємозв’язку з речами, що його оточують, із природою, архітектурою, іншими людьми, інтер’єром або на тлі історичних подій (В.А. Тропінін “Автопортрет”); портрет-тип – збірний образ, структурно близький до портрета.

Далі вчитель пропонує дітям вибрати серед побачених на уроці портретів той, що найбільше їм сподобався (зацікавив, здивував, запам’ятався тощо). Вибір треба обґрунтувати.

Висновки. Мистецтво живопису – яскрава, багатогранна сторінка людської культури, вивчення якої лише розпочинається в шкільному дитинстві. Особистісні реакції, емоції, вербальні оцінки, тривалість розглядання дитиною кожного конкретного твору живопису формують основу для аналізу ціннісного ставлення, тому найефективнішим щодо запровадження, на наш погляд, є метод організації сприймання творів образотворчого мистецтва за єдиною, спільною тематикою, суголосних або різних за емоційними станами, виконаних у різних техніках і художньо-творчих манерах. Визначення єдиних понять у різних творах мистецтва, зокрема таких, як композиція, рух, динаміка, колорит (тощо), сприяє усвідомленню поліхудожньої цінності, краси й гармонії в культурному просторі.

Література

1. Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу : довідково-методичне видання // Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних закладах / [упоряд. М.С. Демчишин, О.В. Гайдамака]. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 768 с.
2. Падалка Г.М. Концептуальні засади мистецької педагогіки / Г.М. Падалка // Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії конференції : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (м. Київ, 22–23 листопада 2007 р.). – К., 2007.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
4. Мистецтво та освіта : науково-методичний журнал. – 2002. – № 3. – С. 27–30.
5. Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2006–2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jurnal.org/articles/2008/polit34.html>.

АЛФІМОВ Д.В.

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Проблеми пошуку ефективних шляхів виховання особистості й громадянина в нових умовах є особливо важливими для загальноосвітнього навчального закладу, результат діяльності якого безпосередньо завершується рівнем сформованості в учня певних якостей. Система освіти зорієнтована на підготовку конкурентоспроможної особистості з розвинутими лідерськими якостями.

Метою статті є ретроспективний аналіз проблеми виховання лідерських якостей особистості, висвітлення поглядів філософів і педагогів різних епох на проблему виховання лідерів.

Проблема лідерства та виховання лідерських якостей особистості становить великий інтерес для вчених різних галузей. За біблійною притчею, спочатку Бог наділив людей трьома основними якостями: талантом, волею та порядністю. А потім з якихось невідомих нам причин передумав і залишив кожному представникові роду людського тільки по дві якості. Кажуть, що з тих часів і ходять по Землі порядні й вольові, але безталанні; талановиті й безвладні; вольові й талановиті, але непорядні.

У давній міфології вождів зазвичай наділяли божественними, надлюдськими здібностями. Описуючи війни, Геродот, Плутарх і Светоній говорили, передусім, про діяння великих полководців, вождів, відзначаючи їх надзвичайний розум, дух, сильну волю, риси організаторів, здатних багато чого передбачати, вгадати, надихнути людей на подвиг, зародити в них віру в перемогу.

Греки за часів Гомера бачили чотири якості, які були необхідні ідеальному керівнику-лідеру: мудрість Нестора, справедливість Агамемнона, хитрість

Одіссея, енергійність Ахіллеса. Гомер підкреслював, що в дійсності ідеального керівника не існує, до нього можна лише наблизитися.

Ранні філософи-софісти (Горгій, Протагор, Гіппій, Продик) виступали з критикою общинно-патріархальних ціннісних орієнтирів виховання, ставили завдання реалізації “природи людини” – її намагань та вигод, її лідерських і ділових рис.

Подібний підхід характерний і для інших мислителів античності, які зверталися до теми лідерства: Конфуція, Платона, Сократа, Плутарха, Арістотеля. Так, Конфуцій говорив, що великий керівник повинен володіти тонким і глибоким проникненням у характер і почуття своїх працівників. Сократ прагнув знайти точний метод, який полягав би, насамперед, у самопізнанні. Пізнання починалося з ретельного аналізу самого себе як духовної істоти, яка мислить і діє. Після завершення аналізу механізму свого духовного апарату, на думку Сократа, мудрець міг правильно вирішити проблему життя, пізнати об’єктивно існуючу істину, розкрити найкращі свої якості. У платонівських діалогах вустами Сократа стверджується, що керівнику необхідно бути красномовним, уміти управляти. Платон підкреслював, що правитель має отримати належне виховання, бути мудрим, тому що саме мудрість необхідна для управління людьми. На його думку, добродійність царів – філософствувати; добродійність підданих – підкорюватися. Філософ звертав увагу на те, що правитель повинен не тільки вміти впливати на підлеглих примусом, а й бути здатним переконувати людей.

Великий Арістотель прагнув повернути процес пізнання обличчям до життя й перетворити його на засіб розвитку особистості. На думку філософа, все життя є процес розвитку, який здійснюється не під впливом зовнішніх сил, а як внутрішній розвиток кращих якостей людини.

Стоїки (Зенон та ін.) стверджували, що у світі панує необхідність, людина не може їй протистояти, але “мудрого необхідність веде, дурного ж – волочить”. Мудрість лідера стримує афекти за допомогою чесності (розсудливості, невибагливості, справедливості, мужності). Стоїчна етика на вершину людських якостей висуває добродійність – єдине благо (шлях у злагоді з розумом). Стоїчний мудрець-лідер (як ідеал людини) відзначається терпимістю та стриманістю.

Ще більшу, ніж у Греції, практичну спрямованість мали підходи до виховання лідерів у Давньому Римі, що пояснюється великою потребою в ділових кадрах для управління світовою імперією. Римська педагогіка виділяла ясні та практичні завдання виховання, які були продиктовані потребами господарського розвитку, державно-адміністративного будівництва й військовими цілями. Квінтіліан, один з найвидатніших представників Давнього Риму, визначив ряд педагогічних принципів, серед яких важливим є виховання таких якостей особистості: вдумливість, ґрунтовність, честолюбство, подолання сором’язливості.

Людина середніх віків – це духовна істота, вона створена за образом і подобою Бога. Ключ до розв’язання “земних” проблем людина шукає у сфері духовності.

В епоху Відродження відомий італійський мислитель Нікколо Макіавеллі у праці “Государ” описує різні способи поведінки керівників держави. Філософ вважав, що типовий лідер-правитель досягає мети, не вибираючи засобів. У перших соціалістичних утопічних теоріях (Т. Мор, Т. Кампанелла) проголошено вимоги щодо встановлення повної рівності, добробуту, миру, розвитку кращих якостей людства.

Філософ Нового часу Т. Гоббс підкреслював, що благо народу – найвищий закон держави і його лідера. Він розробив 20 законів, сутність яких зводиться до “золотого правила”: “Не роби іншому того, що ти не хотів би, щоб вчинили стосовно тебе”.

Концепція історичного ідеалізму Бенедетто Кроче зазначає, що дух – це єдина реальність, і виявляє він себе в теоретичній та практичній діяльності людей. У теоретичній діяльності виділяються дві форми: інтуїтивне знання, спрямоване на одиничне та логічне пізнання, пов’язане із загальним, універсальним. Практична діяльність також поділяється на дві форми: економічну, спрямовану на індивідуальний інтерес, та моральну діяльність, що зумовлюється загальним благом. Причому чим більше перешкод зустрічає людина, тим ефективнішою є свобода, оскільки перешкоди не дозволяють духу деградувати.

Філософія, на думку представників прагматизму (Ч. Пірс, Дж. Дьюї, Дж. Мід та ін.), повинна займатися людськими цілями, засобами їх досягнення, вона повинна бути перетворена в інтересах того, що вигідне, корисне для нашого життя. Кращі людські якості, на думку прагматистів, народжуються в практичній дії.

У контексті нашого дослідження привертає до себе увагу ідеологія представника “філософії життя” Ф. Ніцше, який у праці “Генеалогія моралі” наголошував на прагненні людини зайняти посаду лідера як на природному інстинкті і зазначав, що лідер має право ігнорувати мораль.

Цікавою для нашого дослідження є ідея яскравого представника психоаналітичної філософії (фрейдизму) З. Фрейда, який зазначає, що без авторитету неможливо залучити народні маси до політичної діяльності, бо вони потребують авторитету, як сім’я потребує авторитетного батька. Він вбачав у лідерстві наслідки ущільненого лібідо, Г. Тард – наслідування послідовників.

На думку дослідників діалектичного матеріалізму (Л. Фейєрбах, К. Маркс, Ф. Енгельс, В.І. Ленін, Г.В. Плеханов та ін.), без духовного відновлення суспільства й людини немислима ніяка соціальна революція. Остання ж, у свою чергу, розкриває нові обрії, цінності й цілі діяльності людей, втілює їхні творчі зусилля, устремління до кращого, більш справедливого, чистого життя, до добрих, гармонійних міжособистісних відносин, тобто створює умови для швидкого морального прогресу суспільства й особистості. К. Маркс і Ф. Енгельс вважали головними якостями лідера сміливість, свідомість власного достоїнства, почуття гордості й незалежності.

У філософії екзистенціалізму (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.П. Сартр, А. Камю та ін.) значною якістю людини виступає обов’язок, адже завдяки йому людина здійснює акт самовизначення. У дослідженнях самої людини акцент робиться на виявленні її сутності, якостей і рис. Людина, на думку Ж.П. Сартра й А. Камю, робить себе сама, вона несе відповідальність за все, що з нею коїться. К. Ясперс вважає, що “...кожна людина повинна чітко усвідомлювати, яка її позиція й в ім’я чого вона діє. Кожна людина начебто призначена божеством жити й діяти в ім’я безмежної відкритості, справжнього розуму, істини, любові й вірності поза тим насильством, що властиво державі й церкві, під гнітом якого ми змушені жити і якому протистояти” [15, с. 239].

У логіці нашого аналізу важливе значення мають погляди сучасних зарубіжних дослідників. С. Лівайн, М. Кром у своїй книзі “Лідер у тобі” розкрива-

ють правила лідерського потенціалу для успішної кар'єри: знайти в собі сили, необхідні лідерові, спілкування будується на довірчих відносинах, люди повинні захотіти працювати добре, члени команди – лідери завтрашнього дня, справжня повага до навколишніх тощо [4].

Прослідкуємо, як відбувалось в українській філософії звернення до проблем виховання людини, розвитку її лідерських якостей.

У “Молінні Даниїла Заточника” зазначено, що розум є цінність, яка вища за багатство, воїнську доблесть і владу. Мудрість необхідна як запорука, основа добродійності, моральності людини. Не тільки мораль треба пояснювати розумом, а й розум має спиратися на вимоги моралі. Тому запорукою мудрості людини є розвиток і виховання її власних якостей, розумових здібностей.

Представники візантійського неоплатонізму І. Вишенський, Й. Княгиницький, Й. Почаївський абсолютизували духовний початок у людині, а її призначення в земному бутті вбачали в постійному самовдосконаленні духу з метою посмертного злиття з Богом.

Ідеологи “братського руху” Ю. Рогатинець, К.Т. Ставровецький, С. Зизаній зазначали, що людська особистість удосконалюється лише через громадську діяльність. Кінцевою метою земного буття людини, її вищим благом, на їхню думку, є “народна користь”, спільне благо, яке можна досягти лише завдяки активній діяльності на користь суспільства.

В епоху зрілого Просвітництва розвивається ідея про позастанову цінність людини, пробуджується самосвідомість і гідність особи, а також почуття патріотизму та вболівання за долю Батьківщини. Ствердження гідності людини стали підґрунтям прийнятого етикою обов'язку вести людину до моральної досконалості та земного блага.

Великий філософ і педагог Г.С. Сковорода метою виховання вважав не тільки вміння знаходити істину, пізнавати явища природи, а насамперед, опанування благородних почуттів, таких як любов, дружба, вдячність. Для досягнення внутрішнього спокою й миру потрібно жити в злагоді зі своїм характером, з власною природою, розвивати схильності та обдарування, що приведе людину до свого ідеалу, свого призначення [8].

Видатні представники “філософії серця” ХІХ ст. (П.Д. Юркевич, М.В. Гоголь, Т.Г. Шевченко та ін.) визначають, що світ відкривається людині в правді тільки завдяки її духовному відродженню, активності, а не раціональному пізнанню. Душа людини – серце – є не стільки шляхом пізнання, скільки його глибинним витокком. Єдиний шлях самоствердження, самовдосконалення, що допоможе уникнути помилок, – улюблена справа людини, що поглинає її.

Українська філософія ХІХ–ХХ ст. (С.М. Олійничук, П.А. Грабовський, І.Я. Франко, Леся Українка) як моральний ідеал розглядає всебічно виховану особистість, її повну свободу. Зокрема, І. Франко, заперечуючи “всяку владу людини над людиною”, стверджує природне прагнення людини до добра. Гуманізм і солідарність, на його думку, характеризують моральний прогрес.

Представник “нової релігійної свідомості” В.К. Липинський зазначав, що до державної праці необхідно залучати найкращих лідерів-організаторів. Тільки вони дбають про майбутнє, тільки вони зацікавлені в зростанні, зміцненні держави, і тільки вони беруть на себе за цю державу не тимчасову, а постійну, аж до смерті та після смерті, перед своїми нащадками відповідальність.

Отже, аналіз розвитку західної, східної й української філософії дає підставу стверджувати, що в тій чи іншій формі звернення наукової думки до проблеми виховання лідерських якостей відбувалося завжди. Вивчення цієї проблеми було пов'язано з потребою виховання для держави сильних лідерів.

Ретроспективний аналіз педагогічної літератури з проблеми виховання лідерських якостей школярів показав, що протягом історії дослідники не раз зверталися до цього питання.

Найбільш важливого значення вивчення лідерських якостей набуло в Новий час. Англійський філософ Дж. Локк вважав, що люди народжуються з повністю чистою душею, подібно до білого паперу або до чистої дошки, яка потім заповнюється записами у процесі накопичення людиною знання та життєвого досвіду. Він вважає, що люди набувають знань, ділових і лідерських якостей тільки внаслідок досвіду, впливу матеріальних тіл на органи чуття.

Видатний учений Я.А. Коменський надавав ідеї всебічного й гармонійного розвитку кращих якостей особистості великого значення. На думку педагога, “осягнення всебічного пізнання речей, оволодіння ними та вживання їх можливе не інакше, як тільки з допомогою нового...” [7].

Новаторськими для свого часу були висловлювання І.Г. Песталоцці про те, що головне завдання виховання – привчити дитину до неупередженої та різноманітної діяльності й самодіяльності, які повинні лягти в основу розвитку її сил та здібностей.

Німецький педагог А. Дістервег сформулював ряд дидактичних правил, висунув єдність трьох принципів: природовідповідності, культуровідповідності, самодіяльності як прагнення розвивати ділову дитячу творчу активність.

Про необхідність розвитку та підтримки оригінальності як прагнення проявити особистий почин у своїй діяльності підкреслював у своїх працях К.Д. Ушинський. На думку педагога, у дитини необхідно розвивати гуманність, чесність і правдивість, працьовитість, дисциплінованість, почуття відповідальності, почуття власної гідності, що поєднується зі скромністю, привчати їх завжди ставити спільні інтереси вище за особисті.

На початку ХХ ст. у радянській педагогіці набувають поширення ідеї вільного виховання, пріоритетами якого є самостійність, задоволення запитів дітей та юнацтва, їх участь у виробничій праці як необхідна основа життя. Саме на таких засадах С.Т. Шацьким було засновано перший дитячий клуб для дітей віком 9–14 років, у якому всіляко заохочувалися самодіяльність, саморозвиток, ініціатива.

На початку ХХ ст. проблема лідерства стосовно дитячих груп розглядалася через поняття “вожацтво” (вожацтво – загальноприйнятий у той час термін, що позначає лідерство в дитячих групах).

Чітко проблема вожацтва була сформульована в 20–30-х рр. ХХ ст. (Є.О. Аркін, П.П. Блонський, Д.Б. Ельконін, А.С. Залужний, С.О. Лозинський, А.С. Макаренко та ін.).

В “Основах нової педагогіки” В.П. Вахтеров відзначає важливу роль ватажків, які найчастіше задають напрям групи, заражають членів групи своїм настроєм. Відповідно до його дослідження, діти-ватажки, насамперед, повинні відрізнятися фізичною силою, потім спритністю, розумом, перевагою у віці, сміливістю, добротою, успіхами в школі.

Є.О. Аркін досліджував взаємини дітей 4–8 років. На думку вченого, проблема вожацтва повинна бути визнана однією з основних проблем при вивченні еволюції дитячого колективу. Серед якостей дитини-ватажка основним Є.О. Аркін називає ініціативність.

Одна з перших докладних публікацій з проблем вивчення дитячих колективів у 1920-х рр. належить Г. Фортунатову. У своїй роботі він дав диференціацію членів колективу за особливостями їх поведінки й деякими характерологічними властивостями: ватажки й організатори, що мають тверду цілеспрямованість; активісти, які володіють особистою ініціативою, але твердість характеру для них необов'язкова; виконавці; одиночки, що живуть своїм життям; бунтарі, які вступають у боротьбу з ватажками, з установленнями, прийнятими в колективі; зацьковані члени колективу.

Серед досліджень цього періоду на особливу увагу заслуговують праці А.С. Залужного, присвячені проблемі вожацтва. За даними вченого, ватажки, або ініціатори, виявляються вже в дошкільному віці. Серед якостей ватажків А.С. Залужний називає активність, високий рівень розумового розвитку. Вчений пропонує також типологію ватажків, яких він поділяє на ситуативних і постійних. На думку дослідника, дітей-організаторів характеризує швидка здатність приймати й формулювати рішення, уміння діяти, виділяти в тій чи іншій роботі істотні моменти, уміння планувати роботу.

Д.Б. Ельконін, як і А.С. Залужний, критикує дослідження, котрі доводять, що якості окремої особистості визначають можливості її вожацтва. Для нашої роботи цінним є висновок Д.Б. Ельконіна про те, що за відповідних умов ватажком може бути й буває в дійсності кожна дитина – зараз одна, наступного разу – інша. Пізніше Д.Б. Ельконін описує три основні соціально-психологічні типи: ватажок-диктатор, що придушує дитячий колектив; емоційний організатор, що захоплює дитячі колективи “цілим рядом яскравих емоційних моментів”; ватажок, якого можна назвати інтелектуальним раціоналізатором або “сухим укажчиком”.

Чітко й коротко сформулював підсумки вивчення вожацтва П.П. Блонський: за його визначенням, ватажок являє собою ніби квінтесенцію характерних якостей цього колективу. Ватажок великою мірою має ті якості, які є ідеальними для цього колективу. Це одна з основних причин, на думку дослідника, чому він стає ватажком. Серед лідерських якостей П.П. Блонський називає: розум, наполегливість, рішучість, ініціативу, а також фізичний розвиток.

Ми бачимо, що дослідники того часу найчастіше розглядали проблему ватажка як проблему особистості в колективі, точніше в групі.

Власні зауваження про необхідність стимулювання ініціативних дій та ініціативності залишили класики радянської педагогіки: Н.К. Крупська, А.С. Макаренко. Так, Н.К. Крупська, приділяючи багато уваги питанням виховання дітей, розглядала формування лідерства (активу) в умовах піонерської організації. Говорячи про роботу активу, педагог відзначала, що необхідно не “їхати” на невеликому активі, а кожному підліткові давати справу, за яку він був би відповідальний і на якій міг би розгорнути свої сили [3]. У статті “Шкільне самоврядування й організація праці” вона відзначала, що однією з найважливіших функцій шкільного самоврядування є розвиток у дітей організаторських навичок, ініціативи, самостійності.

А.С. Макаренко проблему лідерства спеціально не досліджував, але фактично аналізований феномен лідера, організатора органічно входить у його вчення про колектив. На його думку, організатор – це людина, яка вміє наказувати товаришеві й підкорятися йому [5, с. 109]. А.С. Макаренко відкрив ряд важливих теоретичних положень про лідерство в первинному колективі. Він визначив ті умови, у яких ділові відносини стають найбільш ефективними. Найважливіша із цих умов – реальна можливість для кожного члена групи прийняти на себе відповідальність [5]. А.С. Макаренко переконаний, що на чолі колективу має бути обов'язково єдиноначальник, одна особа, яка за типом своєї влади як єдиноначальник все-таки не є диктатором, але водночас є уповноваженим цього колективу.

Отже, у 20-ті рр. ХХ ст. проблема виховання лідерських якостей була поставлена, але всебічне, цілісне вивчення розпочалося пізніше.

На жаль, аналіз проблеми саме лідерства в дитячих об'єднаннях у 1940–1990-х рр. практично не здійснювався. Увага вчених-дослідників концентрувалася на іншому аспекті проблеми лідерства – на учнівському самоврядуванні й на соціальній активності піонерів.

Дослідження, проведені в 50-х рр. ХХ ст. З.А. Мальковою, І.С. Мар'єнко, Л.І. Новиковою, показали, що з аналізу праць А.С. Макаренка випливає найважливіше положення про учнівське самоврядування в шкільному колективі: колектив і його органи самоврядування за певних педагогічних умов ефективно формують відповідальність і ряд інших морально-етичних лідерських якостей учнів.

Особливе місце в різноманітній проблематиці досліджень посідає питання розвитку суспільної активності дітей. Період інтенсивного наукового вивчення досвіду виховання соціальної активності припадає на 1960–1990-ті рр. У цьому плані цінний внесок в аналіз проблеми зробили члени Всесоюзної піонерської організації імені В.І. Леніна.

В.О. Сухомлинський довів, що практична діяльність – це основа розвитку соціальної активності школярів. Особливістю поглядів В.О. Сухомлинського є діяльнісний підхід до виховання соціальної активності, тобто розгляд переживань учнями в життєвих, виниклих спонтанно або педагогічно організованих ситуаціях різних душевних станів [10].

Проблеми самоврядування в 1960-ті рр. досліджували М.М. Зосимов, В.М. Коротов. Наприклад, М.М. Зосимов розглядав учнівське самоврядування в школі як засіб формування суспільної активності учнів. У працях В.П. Коротова висвітлено питання змісту, педагогічного керівництва самоврядуванням школярів.

Формуванню юних громадських працівників та організаторів присвячено дослідження А.Н. Лутошкіна. Учений розглядав основи організаторської роботи, її закони, правила, особливості.

Формування активної життєвої позиції висвітлено в працях В.Д. Іванова; стимулювання лідерства в групах підлітків – А.Л. Уманського.

У межах дослідження проблем особистості та колективу вивчали питання про лідерські якості особистості й вибір членами групи лідера. Лідером стає найбільш ініціативна, активна та досвідчена особистість, яка цілеспрямовано прагне стати лідером (Н.С. Жеребова), при цьому враховується, що лідер однієї групи зовсім не обов'язково стане лідером іншої групи (Т.М. Мальковська). У праці А.Л. Уманського також відзначено, що, маючи від народження певні задатки, людина не обов'язково стає лідером. Для цього необхідно вміти реалізувати

наявні можливості. Розглядалося питання залежності процесу становлення лідера від його відносин із членами групи (В.І. Зацепін та ін.). Було встановлено взаємозв'язок між цінностями групи та цінностями потенційного лідера (Н.С. Жеребова); рівнем розвитку колективу й роллю лідера (Т.М. Мальковська); рівнем розвитку колективу та кількістю лідерів у групі (Л.І. Уманський). У групі може існувати кілька лідерів: лідер-організатор, лідер-ініціатор, лідер-натхненник, лідер-ерудит тощо (Л.І. Уманський); лідер-виконавець (Б.Д. Паригін); конструктивний лідер, актуальний лідер, традиційний лідер, лідер-оптиміст, випадковий лідер (А.Л. Уманський).

У сучасній педагогічній науці найбільш яскраво позначилися такі проблеми: сутність лідерського потенціалу; сутнісні характеристики лідерської компетентності; педагогічні умови ефективного розвитку лідерських якостей.

Так, наприклад, російська вчена Т.Є. Вежевич у своєму дослідженні доводить, що розвиток лідерських якостей старших школярів буде успішним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: використання сучасних діагностичних методик для моніторингу динаміки розвитку лідерських якостей у школярів; використання ефективних педагогічних технологій управління розвитком особистості; створення тимчасового або постійного поля самоактуалізації в освітньому просторі для соціального розвитку особистості при її максимальній індивідуалізації [1, с. 9–10].

Істотний внесок у розуміння лідерського потенціалу зробило дослідження, проведене О.А. Павловою на базі тимчасових дитячих об'єднань. Як і Т.Є. Вежевич, О.А. Павлова доводить, що успішність розвитку лідерського потенціалу підлітка визначається створенням певного поля, які автор називає “полем лідерства”, розуміючи під ним сукупність спеціально конструйованих та організованих педагогом ситуацій, що спонукують підлітків до прояву лідерства.

Говорячи про якості, необхідні лідерів колективу, Є.С. Жариков і Є.Л. Крушельницький відзначали, що ці якості, по суті, наближаються до якостей особистості сучасного керівника, і виділили такі його ознаки: вольовий, здатний долати перешкоди на шляху до мети; наполегливий, уміє розумно ризикувати; ініціативний, прагне працювати без дріб'язкової опіки; добре пристосовується до нових умов і вимог; самокритичний, тверезо оцінює не тільки свої успіхи, а й невдачі; критичний, здатний бачити в привабливих пропозиціях слабкі сторони; надійний, дотримує слова, на нього можна покластися; витривалий, може працювати навіть в умовах перевантажень; сприйнятливий до нового, схильний вирішувати нетрадиційні завдання новими методами; стресостійкий, не втрачає самовладання та працездатності в екстремальних ситуаціях; оптимістичний, ставиться до труднощів як до неминучих перешкод, що треба подолати; рішучий, здатний самостійно і вчасно приймати рішення, у критичній ситуації брати відповідальність на себе; здатний змінювати стиль поведінки залежно від умов, може і вимагати, і підбадьорити.

Питання дослідження лідерства, виховання лідерських якостей у школярів порушено у працях сучасних українських учених С. Гармаш, О. Хмизової, В. Ягоднікової та ін. Зокрема, О. Хмизова зазначає, що зростання соціальної ролі особистості свідчить про те, що навіть короткочасна діяльність негуманного лідера може мати негативні суспільні наслідки. Тому так важливо виховувати лідерську позицію в особистості на засадах загальнолюдських цінностей, вод-

ночас розвиваючи її національну самосвідомість. В. Ягоднікова підкреслює, що сьогодні в нашій країні створилася така ситуація, що без визнаних лідерів не можна вижити ні в політичній, ні в комерційній, ні в будь-якій іншій організації. Людям справи необхідний лідер думки, лідер інтуїції, лідер серця. С. Гармаш розглядає процес формування лідерських якостей особистості керівника й визначає, що лідерами стають не з волі організації, а завдяки особистому авторитету, особистим якостям і здібностям, які треба починати формувати в майбутнього керівника під час навчання в навчальному закладі.

Отже, педагогічний досвід засвідчує, що до 1917 р. педагоги-вчені розкривали проблеми впливу однієї особистості на іншу. Подальші дослідження проблем особистості та колективу були присвячені питанням про лідерські якості особистості й вибір членами групи лідера, взаємини лідера та колективу тощо.

Висновки. Таким чином, звернення до історії питання про вивчення лідерських якостей особистості засвідчило складність і багатоаспектність проблеми та дало змогу прослідкувати динаміку розвитку думки науковців у проблемі, що розглядається. Подальше дослідження передбачається провести в напрямі детального вивчення передумов виховання лідерських якостей у працях зарубіжних і вітчизняних психологів.

Література

1. Вежевич Т.Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.Е. Вежевич. – Улан-Удэ, 2001.
2. Гармаш С.А. Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху / С.А. Гармаш, О.Е. Гашутіна // Управління інноваційними проектами та об'єктами інтелектуальної власності. – 2009. – С. 37–44.
3. Крупская Н.К. Школьное самоуправление и организация труда / Н.К. Крупская // Педагогические сочинения : в 10 т. / [под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, Н.А. Константинова]. – М. : Изд-во Академии пед. наук, 1959. – Т. 3. – С. 55–59.
4. Ливайн С. Лидер в тебе / С. Ливайн, М. Кром. – М. : Прогресс-литера : Яхссмен, 1995. – 240 с.
5. Макаренко А. О воспитании / А. Макаренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
6. Педагогика : большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
7. Подольська Є. А. Філософія / Є.А. Подольська. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 704 с.
8. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів : у 2 т. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с.
9. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В.А. Сластенин и др. ; под ред. В.А. Сластенина]. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
10. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – Мн. : Народная асвета, 1978. – 288 с.
11. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
12. Хмизова О.В. Формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О.В. Хмизова. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2010. – 21 с.
13. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В.В. Ягоднікова. – О. : Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, 2005. – 190 с.

АНДРСЄВ М.В.

ПІДЛІТОК У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Перед дослідниками, які опікуються проблемами виховання, завжди постає питання вікових особливостей вихованця. Без урахування цього фактора неможливо говорити про дієвість тих або інших педагогічних засобів, неможливо

проектувати ті чи інші стратегії виховання, неможливо передбачити їх ефективність.

Очевидно, що специфіка діяльності педагога повинна визначатися віком дитини. Одним словом, логіка дослідження примушує нас звернутися до проблеми підлітка в контексті проблеми формування толерантної особистості.

Мета статті – враховуючи особливості підліткового віку, визначити завдання педагогів щодо формування толерантності в підлітків.

Підлітковий вік є найбільш сенситивним щодо формування толерантності. Бо саме в цьому віці активізується пошук дитиною особистої соціальної ідентичності [1] і, відповідно, підвищується її інтерес до питань етнокультурної належності. У цьому віці дитина починає виявляти великий інтерес до інших людей, їх поглядів, ціннісних орієнтацій, поведінки [1; 3].

Підліток активніше починає заявляти про свою думку з багатьох проблем, які хвилюють дорослих, у тому числі соціальних, національних, політичних [1; 4].

У цьому віці особливого значення для дитини набуває становлення її особистої життєвої позиції. Передумовою для цього є підвищений інтерес до себе, свого внутрішнього світу, розвиток рефлексії, відповідальності [3].

Виховання толерантності в підлітка – нелегке для педагога завдання. Ми поставили мету з'ясувати, чи є толерантність якістю, яка сформована в сучасних школярів-підлітків. Анкетування 150 учнів шкіл № 47, 73, 173 виявило, що навіть у них приблизно кожному четвертому з тих, хто брав участь в опитуванні (26,6%), притаманні особисте негативне ставлення до тих чи інших культур, схильність до культуроцентризму, ксенофобії, а іноді демонстрація неприязні до інших людей чи інших культур.

У багатьох випадках така ситуація пояснюється зовнішніми факторами.

Таким чином, соціальне середовище підлітка в цілому сьогодні не сприяє формуванню такої важливої й потрібної якості, як толерантність.

Підліток завжди привертає увагу вчених. Про цей вік написано багато статей і монографій. Лікарі, психологи, педагоги намагаються дати своє пояснення феномену підлітковості. Однак це не вирішує проблеми виховання підлітків.

Педагог мусить шукати відповіді на запитання: як будувати свої відносини з підлітками, як включати їх у діяльність на користь інших, як залучати до конструктивного діалогу з людьми, не схожими на них самих, як протистояти їх егоцентризму, конфліктності, агресивності, як впливати на їх почасти девіантну поведінку?

Суперечливість поведінки як основну характеристику підліткового віку підкреслює багато дослідників. Вони відзначають небажання підлітків брати участь у колективній діяльності, виконувати шкільні обов'язки, ставлення своїх особистих інтересів вище за групові, натягнутість стосунків з педагогами, батьками, іншими дорослими. Водночас учені говорять про їх потреби в діяльності, де вони змогли б самореалізуватися, у групі однолітків, де відбувається їх соціалізація, у значущому для них дорослому – взірці поведінки й можливому варіанті свого життя [1; 5].

Суперечливу поведінку підлітка можна пояснити особливостями його соціалізації. Розвиток підлітків пов'язаний з формуванням у них почуття дорослості, демонстрацією “дорослої” поведінки, спробами увійти в дорослий світ (Д.І. Фельдштейн, Д.Б. Ельконін), і основні суперечності соціалізації підлітків пов'язані саме із цією особливістю підліткового віку.

1. Суперечність між потребою підлітка у відчутті особистої свободи, самостійності, незведення своїх ідей до чийсь волі та реальною його залежністю від дорослих. Така залежність може набувати різних форм.

Безпосереднє, пряме підпорядкування підлітка волі дорослого.

Такі відносини можуть скластися в школі, де вчителі зловживають авторитарними методами виховання, але частіше це спостерігається в сім'ях з батьками-диктаторами, з тотальним контролем за підлітком. Реакція останнього на таку форму залежності може бути різною (неслухняність, обман, ненависть, жорстокість).

Підлітку важко навчитися бути толерантним до інших, якщо він сам є об'єктом нетерпимості з боку дорослих. Тим більше, що таку якість, як толерантність, сформувати засобами моралізації або примусу неможливо.

Однак інша крайність у відносинах дорослого й підлітка, яка характеризується повним ігноруванням його життя, відсутністю емоційного контакту й необхідної уваги з боку дорослих, також мало сприяє формуванню толерантності. Лише демократичний стиль керівництва поведінкою дитини, зміцнення її віри в особисті сили, довіра з боку дорослих створюють умови для становлення особистості, яка здатна до прояву гуманних почуттів до інших людей [10].

Протекціонізм.

Ще Я. Корчак [7] відзначав поширеність такого ставлення дорослого до дитини, розуміючи під цим демонстративну опіку дітей, постійне бажання їм допомагати, все робити за них.

Така форма залежності складається у зв'язку з двома обставинами. По-перше, дорослі, як правило, не вважають підлітка готовим до відповідальних і самостійних дій.

По-друге, у підлітків відсутні необхідні ресурси для подолання такого до себе ставлення, і він усвідомлює це.

Зрештою, статус учня, який ще не доріс, не довчився, не досяг повноліття, змушують його відчувати свою залежність від дорослих. Тому дорослі схильні займати протекціоністську позицію щодо підлітків: вони рідко рахуються з їх думкою, радяться, ставляться до них серйозно.

Усвідомлюючи, що змінити свій статус "вічної дитини" в сім'ї підліток не зможе, він шукає визнання своєї дорослості за її межами. У результаті дорослі в очах підлітка втрачають свій авторитет.

Довірливі, партнерські стосунки між дорослими й дитиною в цьому випадку навряд чи встановляться, а від цього залежить формування толерантності в підлітків.

Очевидно, що інфантилізм, егоцентризм, низькі комунікативні здібності й підвищена конфліктність як наслідок протекціоністського ставлення дорослих до підлітка можуть стати серйозною перешкодою щодо виховання в цих школярів толерантного ставлення до інших людей.

2. Суперечність між потребою в утвердженні себе як дорослої особистості й недостатністю сприятливих умов для її задоволення в суспільстві.

Утвердження свого "Я" серед значущих інших (В.О. Петровський), в системі людських відносин, у світі дорослих невід'ємно пов'язано з процесом самопізнання.

Більшість шляхів задоволення цих потреб, які офіційно підтримуються й пропонуються дорослими, часто не задовольняють підлітка. Віковий максималізм штовхає його до виявлення свого потенціалу, підтвердження своєї "дорослості" в незвичайних, а іноді й в екстремальних ситуаціях. Хтось робить це в

мріях, грі, а хтось – у реальних і не завжди придатних для цього умовах. Існують різноманітні форми прояву нетерпимості та агресії, наприклад, вандалізм на футбольних стадіонах, участь в екстремістських акціях (у тому числі расистських). Всі ці екстремальні, ризиковані в очах підлітка акти поведінки є в тому числі наслідком реалізації (таким специфічним способом!) цих потреб.

Форма реалізації цих потреб, їх характер багато в чому залежать від середовища підлітка, від тієї спільності, з якою ідентифікують себе підлітки, від тієї діяльності, до якої залучений підліток.

Все це формує простір його самоствердження. Педагогам важливо створити разом з дітьми і для дітей потрібний простір. Цей простір має відповідати віковим потребам підлітка і бути сприятливим для його особистісного зростання.

На наш погляд, найкраще зазначеним умовам відповідають різні форми організації життєдіяльності дітей у природному “нецивілізованому” середовищі: польові табори, пошукові експедиції, самодіяльні туристичні мандрівки. Саме тут підліток відчуває особисту незалежність від дорослих, саме тут при підвищених фізичних навантаженнях, сильних емоційних переживаннях, залучення до групової роботи у нього з’являється принципова можливість перевірити себе, показати себе, щось довести собі та іншим.

Підліток може шукати і знаходити сприятливі умови для задоволення своїх потреб у самопізнанні, самоідентифікації та грі. Ігрове середовище не менш привабливе для підлітка. Мова йде про ті ігри, які відображають світ дорослих, моделюють притаманні йому відносини. Гра – це експериментальний майданчик, на якому дитина перевіряє свій досвід, накопичену інформацію про життя та людей [7].

Особистість як соціальна протекція буття людини формується тільки в спільноті інших людей. Для підлітка дуже важливі групи однолітків. У процесі соціалізації групи однолітків виконують функції залучення людини до культури суспільства та його норм; формування статевовікової рольової поведінки й поведінки, яка відповідає етнічній, релігійній, соціальній належності групи; надання допомоги в досягненні автономії від суспільства тощо.

Підліток самостверджується як особистість у суспільно корисній діяльності. Потреба жити серед людей, самостверджуючись у світі дорослих, активізує суспільно корисну діяльність підлітків. Однак на практиці вони виключені з реальної соціально значущої діяльності.

Інтерес до дорослого світу й бажання заявити про свою думку щодо значущих для дорослих проблем, почуття соціальної відповідальності та здатність рефлексії, які з’являються, свідчать про те, що підліток готовий уже до свідомого обговорення соціальних, політичних, релігійних, національних проблем. Підліток відгукується на багато соціальних проблем.

Здатність підлітка зі всією безпосередністю відгукуватись на багато важливих проблем нашого життя – одна з найважливіших передумов вільної, альтруїстично зорієнтованої толерантної особистості.

Висновки. Підлітковий вік є найбільш чутливим для виховання толерантності. Однак сучасна соціальна ситуація не сприяє формуванню цієї якості. Серйозними перешкодами є: відсутність у суспільстві традицій свободи, плюралізму, поваги до прав інших, поширеність націоналістичних настроїв і культурних стереотипів, нетолерантне ставлення дорослих до підлітків, підлітковий егоцентризм, конфліктність, агресивність і нетерпимість до інших як наслідок супереч-

ностей, які не вирішуються своєчасно – між потребою підлітка у відчутті особистої автономії й реальною його залежністю від дорослих, між потребою в утвердженні себе як дорослої особистості та недостатністю прийнятних для цього умов.

Багато з наведених причин інтолерантності можуть бути усунені педагогічними засобами. У зв'язку із цим перед педагогом, вихователем постають такі завдання:

- допомогти підлітку в подоланні його особистих стереотипів сприйняття соціальної дійсності;
- використовувати у вихованні позашкільне середовище;
- використовувати в роботі з підлітком ігрові заняття, які моделюють притаманні дорослому світу відносини;
- установити довірливі стосунки з підлітком, демонструвати своє ставлення до нього як до дорослого, підтримувати свободу його ціннісного самовизначення, виявляти толерантність до підліткової субкультури.

Література

1. Слободчиков В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2000. – 412 с.
2. Выготский Л.С. Педагогика подростка : соб. соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1980. – Т. 4.
3. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства / Д.И. Фельдштейн. – М., 1997. – 160 с.
4. Лихачев Б.Г. Национальное самосознание – основообразующее начало воспитания / Б.Г. Лихачев // Известия РАО. – 1999. – № 2.
5. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику : учебное пособие для студентов / А.В. Мудрик. – М., 1997. – 365 с.
6. Корчак Я. Как любить ребенка / Я. Корчак. – Калининград, 2000. – 367 с.
7. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М., 1994. – 240 с.
8. Пашукова Т.И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции / Т.И. Пашукова. – М., 1998. – 160 с.

БЄЛЯЄВ С.Б., ПЕТРИЧЕНКО Л.О.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФОРМ І МЕТОДІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Стратегічною лінією розвитку національної освітньої системи є її адаптація до змінних соціально-економічних умов суспільства. Освіта ХХІ ст. – це освіта для людини, її стрижень – розвивальна культуротворча домінанта. Гуманістичні цінності освіти зумовили зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану. Актуальним є навчання й виховання особистості, що базується на засадах індивідуалізації, створення умов для саморозвитку та самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвої мети.

Мета статті – проаналізувати можливості змісту підготовки вчителя в умовах ВНЗ педагогічного профілю до використання особистісно орієнтованої моделі організації освітнього процесу з використанням інтерактивних методів навчання.

Незважаючи на широке визнання у світі класно-урочної системи, спроби вдосконалити урок як специфічну форму організації навчально-виховного процесу не припиняються з моменту його винайдення. Потужним стимулом інновацій у цій сфері є суспільні вимоги до якості підготовки випускника: гнучкість; мобільність; конкурентоспроможність; критичність мислення; уміння генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність; володіння комунікативною культурою, вміння працювати в команді; вміння запобігати будь-яким конфліктним ситуаціям та виходити з них; уміння здобувати, аналізувати інформацію з різ-

них джерел, застосувати її для індивідуального розвитку й самовдосконалення; дбайливе ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших як до найвищої цінності.

Важливим стає питання вибору методів та технологій, які б максимально сприяли соціалізації учнів у навчально-виховному процесі, адаптували їх до вимог сучасного життя. У цьому контексті на початку XXI ст. набуває широкого застосування нове дидактичне поняття – “інтерактивне навчання” – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами.

Особливістю організації такого навчання є ідея Я. Голанта виділяти традиційне й активне навчання. Останнє характеризується роллю педагога як організатора навчального процесу, лідера групи. Він не перебирає на себе розв'язання проблем, які неминуче з'являються в школярів під час самостійного опрацювання теми, а лише допомагає їм повноцінно освоїти матеріал [1]. Логічним результатом розвитку цього напрямку педагогічних досліджень стало застосування інтерактивних форм та методів навчання.

Ключовими в розумінні психологічної основи інтерактивних методів є поняття “інтерація”, більш відоме в українській та російській психологічній літературі як “міжособистісна” чи “соціальна взаємодія”. Термін “інтерактив” прийшов до нас з англійської мови: “inter” – це “взаємний”, “act” – “діяти”. Інтерактивне навчання – діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя й учня.

Мета інтерактивного навчання – створення комфортних умов навчання, за яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес.

Елементи інтерактивних методик з успіхом застосовуються в системах освіти різних країн світу завдяки ряду переваг:

- у роботі задіяні всі діти класу;
- учні вчаться працювати в групі (команді);
- формується доброзичливе ставлення до опонента;
- кожна дитина має можливість пропонувати свою думку;
- створюється “ситуація успіху”;
- за короткий час опановується значний обсяг нового матеріалу;
- формуються навички толерантного спілкування, вміння аргументувати

свою позицію, знаходити альтернативне вирішення проблеми тощо.

Основна перевага введення в освітній процес інтерактивних методів навчання полягає в забезпеченні постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор і спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Інтерактивне навчання – це навчання, що сконцентроване на спілкуванні, діалозі, це специфічна форма організації навчальної діяльності, одна із цілей якої – забезпечення комфортних умов, за яких кожен учень відчував би свої успіхи, інтелектуальне навантаження, продуктивність навчання, виключення домінування однієї думки над іншою.

Створення відповідного освітнього середовища, що має в своїй основі сприятливі умови для розвитку особистісного потенціалу учня, великою мірою залежить від рівня педагогічної майстерності вчителя, його наукової теоретичної та методичної підготовки. Мета – діалог не заради взаємодії дітей, а взаємодія дітей заради вияву та реалізації їхніх індивідуальних можливостей. Для цього необхідно керуватися відповідними принципами: індивідуалізація реалізується за умов взаємодії з різними партнерами, взаємодії всіх з усіма, зведеності груп; самоврядування (виявляється в залученні дітей до планування, організації та управління навчальним процесом).

Основними ознаками інтерактивних методів навчання є:

- навчання, побудоване на активній взаємодії кожного учня з іншими, з його оточенням шляхом діалогу (полілогу), взаємонавчання; інтерактивне навчання виключає домінування як будь-якого учасника навчання, так і будь-якої однієї думки над іншими;

- спосіб організації навчання через дію, коли учні навчаються активно співпрацювати один з одним, коли їхня діяльність є колективно розподіленою, а результат – колективно отриманим (одночасно груповим та особистісним);

- навчання змінює спосіб взаємодії педагога й учнів: активність педагога поступається місцем активності учнів, а завданням учителя стає створення умов для вияву їхньої ініціативи;

- навчання через досвід, що обов'язково має містити використання конкретного досвіду, його осмислення, рефлексію, застосування на практиці.

За О.І. Пометун [2; 3], ефективне застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі вимагає від учителя створення певних психолого-педагогічних умов, а саме:

- сприятливої, позитивної психологічної атмосфери в класі під час уроку;
- запровадження в класі спеціальних норм спільної праці, що виробляються вчителем разом з учнями і є обов'язковими для всіх;

- оптимального облаштування навчального простору (спеціального розташування меблів, обладнання навчальної аудиторії й наявності різноманітних матеріалів, які педагог та учні можуть використовувати під час занять).

Мета, ознаки та умови ефективного застосування інтерактивних методів навчання вказують на необхідність розглянути складові успішної підготовки студента ВНЗ педагогічного профілю до використання інтерактивних технологій.

По-перше, порівняно з традиційними підходами до організації навчального процесу інтерактивні технології потребують певної зміни всього життя класу. Найбільш поширеним є хибне уявлення про використання дидактичних ігор на уроці як одного з варіантів реалізації інтерактивного навчання. Продуктивне навчальне спілкування, діалог у навчальному процесі має мало спільного з іграми на уроці. Зовнішньо атмосфера гри нагадує інтерактивне навчання, але по суті цей метод має здебільшого практичну спрямованість і успішно може бути застосованим під час формування вмінь та навичок.

Використання інтерактивних технологій – спосіб створення атмосфери в класі, яка найліпшим чином сприяє співпраці, порозумінню та доброзичливості, дає змогу по-справжньому реалізувати особистісно орієнтоване навчання. Застосування інтерактивних технологій вимагає старанної підготовки вчителя й учнів. Вони повинні навчитися успішно спілкуватися, використовувати навички актив-

ного слухання, висловлювати власні думки, переконувати та бути переконливими й толерантними, розуміти інших, ставити запитання та відповідати на них.

Слід пам'ятати, що спілкування – це процес взаємодії між людьми, в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, уміннями й навичками, а також результатами діяльності. Воно є природним для людини, бо вона здатна нормально розвиватися в суспільстві, тільки спілкуючись з іншими людьми. Метою навчального спілкування є забезпечення обміну думками, гіпотезами, висновками, що призводять до формування в кожного суб'єкта цього спілкування власної думки, науково обґрунтованих, виважених висновків у вигляді правил, закономірностей, розуміння наукових теорій тощо. Інтерактивні технології навчання містять у собі чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі методи та прийоми, що стимулюють процес пізнання, розумові й навчальні умови та процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

Основна ж мета – формування критичного мислення та досвіду діалогового спілкування в навчальній групі – досягається за допомогою ряду відомих технологій: кооперативного навчання (робота в парах, ротаційних (змінюваних) трійках, два – чотири – всі разом, робота в малих групах, акваріум); колективно-групового навчання (обговорення проблеми в загальному колі, “Мікрофон”, “Незакінчені речення”, “Мозковий штурм”, “Навчаючись – учусь”, “Ажурна пилка”, аналіз ситуації, розв’язання проблем, “Дерево рішень”); ситуативного моделювання (симуляція або імітаційні ігри, спрощене судове слухання, розігрування ситуації за ролями); опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, “Займи позицію”, “Зміни позицію”, неперервна шкала думок, дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, оцінювальна дискусія, дебати).

Вчитель має усвідомлювати, що запровадження інтерактивних технологій повинно проводитись за заздалегідь складеним планом: формулюються правила роботи в класі, з допомогою простих прийомів в учнів формується досвід співпраці, успішного спілкування тощо. У цьому контексті наукова теоретична підготовка вчителя до застосування інтерактивних технологій навчання полягає в докладному вивченні їх мети та завдань, а також умов успішного запровадження. Він має усвідомлювати, що принципами інтерактивної роботи є:

- одночасна взаємодія (всі учні працюють в один і той самий час);
- однакова участь (для виконання завдання кожному учневі надається однаковий час);
- позитивна взаємодія (група виконує завдання за умов успішної роботи кожного учня);
- індивідуальна відповідальність (під час роботи в групі в кожного учня – своє завдання).

По-друге, застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроків. Як правило, структура таких занять складається з п'яти елементів: мотивація; оголошення теми та очікуваних навчальних результатів; надання необхідної інформації; інтерактивна вправа – центральна частина заняття; підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку. Зазначені вимоги вказують на необхідність практичної підготовки вчителя до використання активних методів навчання.

Під час проходження відповідних видів практики, коли студент має проводити пробні уроки, можна створити умови для здобуття ним досвіду використання активних методів навчання. Із цією метою треба розробити спеціальний

план поступового опанування досвідом упровадження інтерактивних технологій. Для майбутнього викладача корисним стане засвоєння таких послідовних етапів упровадження інтерактивних технологій:

- створення разом з учнями “правил роботи в класі”;
- поступове впровадження простих інтерактивних методів: роботу в парах, у малих групах, мозковий штурм.

Паралельно із цим майбутній учитель має поставити перед собою завдання навчитись створювати такі умови педагогічної взаємодії, які б психічно мотивували в учнів потребу висловлюватися щиро й безпосередньо, демонструвати вміння мислити. Це сприятиме формуванню ще однієї важливої складової успішного навчання – критичного мислення.

Критичне мислення є досить складним процесом творчого опрацювання інформації, пов’язаної з її усвідомленням, переосмисленням та творчою генерацією ідей у результаті такої діяльності. Це процес, який починається з постановки проблеми, продовжується пошуком і осмисленням інформації, закінчується прийняттям рішення щодо розв’язання поставленої проблеми. Традиційно перед учителем одним із завдань педагогічної діяльності визначається орієнтація учнів на критичне осмислення будь-якої проблеми, своєї ролі в її розв’язанні, власної здатності до індивідуальної чи групової роботи. При цьому необхідно пам’ятати, що критично мислити учень може в будь-якому віці, але навчитися мислити критично неможливо протягом одного уроку. Для цього необхідне систематичне застосування прийомів і методів, які б навчили учнів мислити критично, вдосконалювали й розвивали ці вміння.

Ключові елементи критичного мислення: знання, вміння, цінності, ставлення – вказують на необхідність формування у студентів ВНЗ педагогічного профілю готовності використовувати у своїй педагогічній діяльності активних методів навчання, що сприяють формуванню в учнів розгорнутої навчальної діяльності шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими, пізнавальними й контроль-оцінними вміннями та навичками, особистого досвіду культури поведінки в соціальному й природному середовищі, співпраці в різних видах діяльності.

Таким чином, ключові завдання щодо поліпшення якості випускника, які стоять перед сучасною системою середньої освіти, конкретизують складові успішної професійної підготовки випускника ВНЗ педагогічного профілю в розрізі готовності до інноваційної педагогічної діяльності, що заснована на використанні відомих і генерації нових активних методів навчання.

Висновки. Одним з головних завдань, що стоять перед ВНЗ педагогічного профілю, є теоретична та методична підготовка студентів до реалізації особисто орієнтованої моделі організації освітнього процесу з використанням інтерактивних методів та форм навчання. У цьому контексті вдосконалення професійної підготовки студентів надасть їм можливість створювати навчальне середовище, що сприятиме формуванню в учнів характеру, світогляду, логічного мислення, виявленню й реалізації індивідуальних можливостей тощо.

Література

1. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе / Е.Я. Голант. – М., 1957.
2. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.
3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
4. Попова О.В. Основи педагогічної інноватики / О.В. Попова, Г.Ф. Пономарьова, Л.О. Петриченко. – Х., 2009. – 192 с.

ПІЗНАВАЛЬНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСТНОГО ПІДХОДУ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики особливої актуальності набувають проблеми вдосконалення форм і методів навчання, виховання, розвитку, соціалізації учнів у позашкільних навчальних закладах як шляхом оновлення методичних надбань новими формами та методами, так і за рахунок модернізації традиційних. З метою ефективної реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентістного підходу постає питання про розробку системи організаційних форм та методів як складових методики, характерними особливостями яких має бути наявність елементів, зв'язків між ними, а також функціонального розподілу.

Значну увагу формам позашкільної освіти приділено в працях В.В. Вербицького, І.Г. Єрмакова, Н.В. Перепелиці, І.П. Підласого, Г.П. Пустовіта, Т.І. Сущенко, В.В. Ягупова та інших учених і педагогів позашкільних навчальних закладів. Водночас аналіз і застосування системи організаційних форм та методів роботи в позашкільних навчальних закладах залишався не визначеним.

Мета статті – розкрити основні організаційні етапи реалізації компетентістного підходу в позашкільній освіті.

У реалізації змісту позашкільної освіти на основі компетентістного підходу головна роль належить груповій та індивідуальній роботі. Цим і зумовлено розроблення сукупності форм і методів саме такої роботи, які доцільно застосовувати на заняттях у позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях з метою ефективного формування компетентностей особистості, підвищення якості позашкільної освіти.

Відповідно до мети, завдань і змісту позашкільної освіти запровадження та застосування форм і методів у методиці позашкільної освіти на основі компетентістного підходу має здійснюватися з урахуванням чотирьох етапів: пізнавального, практичного, творчого, соціалізаційного.

Перший етап – пізнавальний – спрямований на формування пізнавальної компетентності учнів, оволодіння та засвоєння ними понять, відомостей, навчального матеріалу за напрямками позашкільної освіти. У процесі роботи доцільно застосовувати такі форми й методи, як: розповіді, пояснення, бесіди, лекції, екскурсії, демонстрації тощо.

Розповідь, пояснення є методами, за допомогою яких у процесі групової та індивідуальної роботи в позашкільних навчальних закладах здійснюється введення дітей у світ техніки, культури, природи, науки. Вони передбачають розкриття навчального матеріалу, усний живий та образний, емоційний і послідовний виклад переважно фактичного матеріалу в пояснювальній чи оповідній формі. Так, кожна розповідь педагога в позашкільному навчальному закладі повинна мати конкретну тему й зміст, що забезпечує краще запам'ятовування та легше опанування змісту. При цьому структура розповіді повинна включати такі складові, як: початок, розвиток подій, кульмінаційний пункт, фінальна частина.

Наступний метод, який доцільно застосовувати на цьому етапі реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентістного підходу, є пояснення, головною особливістю якого є теоретичне доведення або обґрунтування пе-

вних положень, явищ, тієї чи іншої інформації. Пояснення характеризується стислістю викладу питання й застосовується при засвоєнні нових термінів, понять. Конкретні пояснення педагог також надає, показуючи дітям прийоми, виробу, інструменти тощо. Варто відзначити, що при застосуванні розповіді та пояснення учень виступає в пасивній ролі. Педагог ставить перед учнями мету запам'ятати готову інформацію.

Важливим методом позашкільної освіти в процесі реалізації компетентнісного підходу в позашкільних навчальних закладах є бесіда, яка поживляє заняття, активізує увагу дітей. Її застосування має здійснюватися у вигляді запитань-відповідей педагога та учнів. Необхідно враховувати, що головною вимогою до бесіди є чітка система продуманих запитань і передбачуваних відповідей учнів.

Запитання мають бути конкретними, тобто учні мають чітко розуміти, про що йде мова. При цьому така бесіда має бути цілком підпорядкована основній ідеї та являти собою сукупність головних, другорядних і додаткових запитань. Доцільно залучати до бесіди всіх гуртківців. Запитуючи дітей, пропонуючи їм визначити, порівняти, проаналізувати, педагог виявляє рівень знань гуртківців, їх підготовку до роботи, а також ступінь засвоєння матеріалу.

Під час занять у позашкільних навчальних закладах доцільно використовувати ознайомлювальні та заключні бесіди. Так, при ознайомлювальних бесідах коротко повторюється пройдене, визначається мета заняття, що пробуджує в учнів цікавість до них. У заключній бесіді, що застосовується в методиці позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу, необхідно закріпити знання, здобуті на занятті. Доцільним є проведення розповідей, пояснень, бесід на теми: "Значення праці в житті людини", "Права й обов'язки кожного", "Захистимо себе", "Права очима дітей", "Правила безпеки руху", "Правила протипожежної безпеки", "Правила особистої гігієни та психогігієни", "Український рушник", "Доля села в долі держави", "Ми родом з дитинства" тощо.

Особливе місце серед форм і методів позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу має демонстрація, яка не тільки активізує увагу та сприйняття учнів, а й слугує дієвим засобом формування в них адекватних уявлень про предмети, явища, процеси в натуральному вигляді або в їх зображенні. При цьому демонстрація передбачає застосування різних видів наочного матеріалу, оскільки наочність охоплює різні види сприймання (зоровий, слуховий, дотиковий, нюховий) і в навчанні сприяє стійкому засвоєнню знань, розвиткові цілеспрямованого спостереження, логічного, аналітичного та образного мислення. Впливаючи не тільки на розум, а й на почуття учнів, збуджуючи емоційну сферу, наочні засоби навчання розвивають естетичні почуття, творчу уяву, фантазію, спонукають до подальшої дії.

Демонстрація використовується в тих випадках, коли треба сформувати у свідомості гуртківців правильний спосіб використання трудових дій. Відбір демонстрацій залежить від змісту матеріалу, мети його вивчення, досвіду й рівня підготовки учнів. Недоцільним є використання значної кількості об'єктів і тих, що не стосуються теми занять, а також об'єктів, які учні добре знають. Визначено, що доцільною в позашкільній освіті є демонстрація приладів, макетів, моделей та інших видів наочного матеріалу.

Наступною формою й методом реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу, що використовується для розгорнутого теоретичного повідомлення, наукового аналізу та обґрунтування певних питань, є лекції, лекційні заняття.

Лекції необхідно застосовувати для знайомства учнів зі змістом роботи гуртка, введення їх у світ науки, техніки, технології, культури й мистецтва. Водночас лекція повинна не тільки містити цінний у науково-пізнавальному відношенні матеріал, а й учити науково мислити.

При проведенні лекційних занять у позашкільних навчальних закладах слід дотримуватися структурування їх за такими частинами: вступна, основна, заключна. У вступній частині лекції учням необхідно надати інформацію про її тему, мету, актуальність та проблемні питання. В основній частині лекції педагогу необхідно розкрити безпосередній зміст лекційного матеріалу, питання, що розглядаються, подати їх систематизацію. У заключній частині важливим постає узагальнення розглянутих на лекції питань і формулювання висновків.

У позашкільних навчальних закладах доцільно проводити лекційні заняття на теми: “Твої права”, “Червона книга”, “Основні положення теорії вирішення творчих завдань (ТВТЗ)” тощо.

Наступною формою, яку доцільно використовувати на цьому етапі в методиці позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу, є тематичні зустрічі. Важливість цієї форми полягає в установленні безпосереднього контакту учнів з видатними людьми. Це зумовлено тим, що такі зустрічі сприяють збагаченню знань учнів, отриманню ними цікавої додаткової інформації, яскравих вражень, стимулюють пізнавальні зацікавлення.

Проведення зустрічі має передбачати підготовчий, основний та заключний етапи. Так, у процесі підготовчого етапу педагог з учнями має визначити тему зустрічі й особу, яку будуть запрошувати. Потім із запрошеною людиною досягається попередня домовленість про час та місце зустрічі, а також готується й реалізується план підготовки до зустрічі.

Основний етап передбачає безпосереднє проведення зустрічі. При цьому необхідними постають створення позитивної атмосфери під час зустрічі, ознайомлення запрошеної людини із закладом, гуртком, змістом їх роботи, а також постійна увага до гостя з боку дітей. Заключний етап зустрічі має спрямовуватися на узагальнення результату, підбиття підсумку зустрічі, визначення подальшої тематики таких заходів.

Доцільним у позашкільних навчальних закладах є проведення зустрічей з народними майстрами, видатними вченими, громадськими діячами, артистами тощо.

При використанні різноманітних організаційних форм і методів у процесі реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу значна увага має приділятися екскурсіям. Їх особливе значення полягає в тому, що учні отримують знання наочно, в природних умовах, сприймають явища в цілісності, накопичують багатий матеріал для спостережень, наступної роботи. Крім цього, екскурсії позитивно впливають на емоційну сферу учнів.

Відмінність екскурсії від навчального заняття як форми організації полягає в тому, що учні сприймають предмети і явища в природній чи відповідно організованій обстановці.

Екскурсії необхідно проводити в тісному взаємозв'язку з програмою й планом роботи гуртка. При цьому залежно від місця екскурсії в навчальному процесі їх можна поділити:

- за зв'язком з навчальними програмами (програмні та позапрограмні);
- за змістом (тематичні й комбіновані);
- за часом проведення (вступні, поточні, підсумкові);

– за навчальним предметом (технічні, біологічні, зоологічні, хімічні, фізичні та ін.).

Екскурсію необхідно готувати заздалегідь. Виходячи зі змісту гуртка, педагогу необхідно визначити природні, виробничі або культурні екскурсійні об'єкти й на них провести екскурсії. Організація і проведення екскурсій складається з декількох етапів, а саме: підготовчого, основного, підсумкового. Так, підготовчий етап включає безпосереднє складання плану проведення екскурсії, а також, у разі необхідності, повторення учнями пройденого матеріалу, пошук додаткової інформації про об'єкт екскурсії. Безпосередньо перед початком екскурсії проводиться інструктаж, де учням необхідно пояснити, як поводити себе під час екскурсії, в дорозі. Також необхідно дати вказівки щодо проведення самостійних спостережень і виконання певної роботи (зібрати матеріал для колекції, зробити записи, замальовки, фотографії та ін.).

Основний етап передбачає проведення екскурсії, під час якої педагог або екскурсовод, використовуючи різні методи (розповідь, пояснення, бесіду, спостереження), розкриває тему екскурсії. Бажано активізувати пізнавальну діяльність учнів методами бесіди та спостереження, що сприяє цілеспрямованому сприйманню об'єкта вивчення. Для цього на початку екскурсії необхідно дати загальну характеристику цього об'єкта, а відтак, організувати спостереження й виконання учнями практичних завдань.

Важливо продумати підсумковий етап екскурсії. Передусім, це бесіда на самому об'єкті, під час якої учні отримують відповіді на запитання, які виникли, уточнюють певні теоретичні й практичні знання навчальної програми з предмета.

Подальша робота проводиться на навчальних заняттях. Так, за матеріалами екскурсії учні можуть підготувати звіти у вигляді невеличких описів, колекцій, які згодом експонуються на виставці. Спостереження, зроблені під час екскурсії, доцільно використовувати на наступних заняттях, вивчаючи відповідний матеріал.

Варто особливу увагу приділити екскурсіям на підприємства, на виставки, в музеї тощо. Так, у процесі екскурсій на виробництво учні можуть познайомитися з різними видами машин, технологічними процесами, операціями виготовлення виробів, виробничими професіями; екскурсії на виставки, експозиції знайомлять учнів із досягненнями культури, мистецтва, техніки тощо.

Другий етап – практичний – у методиці позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу позначено практичною підготовкою учнів у процесі групової та індивідуальної роботи, більшою особистою активністю гуртківців, формуванням практичної компетентності. Доцільним постає застосування організаційних форм і методів, спрямованих на формування практичних умінь і навичок, серед яких: вправи, інструктажі, практичні й лабораторні роботи, семінари, репетиції тощо.

Важливе значення в процесі практичної підготовки учнів при реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу мають вправи, що є повторним багаторазовим виконанням однакових трудових дій для формування вмій та навичок.

Організація вправ включає в себе необхідний їх підбір, розташування в певній послідовності й постійне повторення з поступовим переходом від однієї вправи до іншої з відповідним розподілом часу. При цьому підбір вправ здійснюється відповідно до змісту навчального матеріалу та дій учнів на заняттях, обсягу вмій і навичок, які вони мають засвоїти під час цих занять, а також обумовлюється дидактичними вимогами до вправ (посильність і доступність, цілеспрямованість, усвідомленість тощо).

У процесі реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу послідовність вправ має забезпечувати поступове нарощування складності в їх виконанні, вести учнів від простого до складного. При встановленні цієї послідовності необхідно передбачити, щоб попередні вправи допомагали виконанню наступних, а наступні закріплювали та вдосконалювали раніше здобуті вміння й навички. Залежно від характеру виконуваної роботи варто застосовувати різні види вправ. При цьому шляхом відпрацювання окремих вправ гуртківці опановують необхідні вміння, навички, технології. З'ясовано, що серед вправ доцільним є виконання вправ з організації робочого місця, користування приладдям та інструментами тощо.

Наступний метод, який необхідно застосовувати на всіх практичних заняттях у методиці позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу, є інструктаж, що полягає в коротких, лаконічних та чітких вказівках щодо виконання тих чи інших дій. Інструктаж треба використовувати при навчанні дітей практичних дій. Це зумовлено тим, що кожен учень за допомогою інструктажу повинен усвідомити мету, завдання та послідовність виконання роботи. При цьому особливо дієвим правильний показ відповідних дій.

Залежно від застосування в процесі реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу інструктаж може бути вступний, поточний та заключний. Так, вступний інструктаж проводиться на початку заняття, а також перед виконанням практичного завдання для ознайомлення з послідовністю виконання кожної операції. Проведення такого інструктажу варто здійснювати фронтально для всієї групи. При цьому поточний інструктаж педагог має проводити для окремих учнів, які не виконали завдання, а заключний інструктаж – у кінці кожного заняття. У методиці позашкільної освіти обов'язковим є проведення інструктажу з техніки безпеки, охорони безпеки життєдіяльності тощо.

Основне місце серед організаційних форм і методів у реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу має відводитися практичним заняттям, під час яких учні засвоюють шляхи, способи та засоби застосування теоретичних знань на практиці, унаслідок чого в них формуються вміння й навички. Практичні заняття необхідно проводити в кабінетах, майстернях, навчальних лабораторіях, оснащених необхідними засобами навчання, технікою тощо. Перелік тем практичних занять визначається навчальною програмою гуртка, дисципліни, предмета.

При реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу в позашкільних навчальних закладах практичне заняття має включати попередню теоретичну підготовку учнів, визначення загальної проблеми та її обговорення, практичне розв'язання завдань, їх перевірку й оцінювання. Зокрема, на практичному занятті педагог повинен організувати детальний розгляд учнями окремих теоретичних положень та формувати перелік практичних завдань, які необхідно виконати. Кожне практичне заняття доцільно розпочинати із чіткого визначення його теми, основних питань, місця та ролі цього заняття як структурної одиниці в загальній системі практичних занять. Усі компоненти практичного заняття мають перебувати в тісному взаємозв'язку, але мета й завдання – це та основа, навколо якої організовується все заняття.

При визначенні мети та завдань практичного заняття необхідно спиратись на те, щоб активізувати учнів до навчання, вказувати, які потрібно отримати результати та шляхи їх досягнення. При цьому обов'язкове усвідомлення і сприйняття учнями навчального матеріалу.

Загальновідомо, що існує прямий зв'язок між практичними та теоретичними заняттями. Практичні заняття є продовженням, а іноді й доповненням теоретичних. На практичних заняттях у процесі реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу доцільно проводити перевірку знань теоретичного матеріалу. Виявлення прогалин у цьому сприяє здійсненню зворотного зв'язку в системі “педагог – учень – педагог”.

У переліку практичних робіт, зокрема в науково-технічному напрямі позашкільної освіти у підготовчо-технічних гуртках позашкільних навчальних закладів, доцільним є виготовлення закладинок (кошеня, цуценя, клоун тощо), виробів з елементами гофрування (гаманець, сумочка), на основі складеного навіпл аркуша паперу (левеня, жабка, ведмедик, слон), технікою орігамі (літак, стріла, пароплав, човник, дзьоб птаха, лебідь, гава), складання композицій з виготовлених виробів тощо. При цьому в еколого-натуралістичному напрямі позашкільної освіти варто проводити практичні роботи на теми: “Конвалія”, “Первоцвіт”, “Пролісок”, “Збери букет з осіннього листя”, “Від якого дерева листочок”, “Для чого потрібен цей предмет” тощо.

Наступною організаційною формою позашкільної освіти, яку необхідно застосовувати при формуванні практичної компетентності, є лабораторні роботи. Вони розширюють, поглиблюють, деталізують теоретичні знання і спрямовані на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, прищеплення вмій і навичок.

Лабораторні роботи передбачають експерименти чи досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень. Вони проводяться в спеціально обладнаних навчальних лабораторіях за допомогою відповідного обладнання, приладів, техніки тощо. Лабораторне заняття повинно включати проведення поточного контролю за підготовленістю учнів до конкретної лабораторної роботи, виконання завдань, оформлення індивідуального звіту про виконану роботу та її захист.

Під час лабораторних робіт у процесі реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу доцільно проводити дослідження властивостей технічних, природних, мистецьких об'єктів, вивчення та спостереження за їх особливостями.

Наступна організаційна форма позашкільної освіти, яку доцільно застосовувати в процесі формування практичної компетентності в позашкільних навчальних закладах, є семінарські заняття, що спрямовані на набуття практичних умій і навичок спілкування, поглиблення та закріплення знань, обговорення теоретичних проблем.

У процесі реалізації методики позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу семінарські заняття доцільно проводити з учнями, які мають відповідну підготовку й досвід самостійного вивчення складних наукових і практичних проблем. На кожному семінарському занятті необхідно оцінювати підготовку учнями рефератів, їх виступи, активність у дискусії, уміння формулювати та відстоювати свою позицію тощо.

Важливим є проведення таких семінарських занять: “Я і моє майбутнє”, “Моя кар'єра”, “Людина і світ професій”, “Екологія позитивного спілкування”, “Шлях до успіху”, “На тернистому шляху до себе”, “Збережи природу”, “Без верби та калини немає України”, “Заповідник”, “Розумні машини”, “Турбота” тощо.

Наступною організаційною формою, яку варто застосовувати, особливо в художньо-естетичному напрямі, є репетиція. Вона сприяє повторенню, відпра-

цюванню, удосконаленню техніки виконання учнями навчального матеріалу. Так, репетиція є основною формою підготовки вистав, концертів, естрадних та циркових програм тощо. Необхідним є проведення оркестрових і танцювальних репетицій, репетицій за голосовими партіями тощо.

Висновки. Отже, у сучасних умовах реалізації позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу важливим є врахування чотирьох етапів: пізнавального, практичного, творчого, соціалізаційного. При цьому пізнавальний етап забезпечує оволодіння учнями знаннями, поняттями, відомостями навчального матеріалу за напрямками позашкільної освіти, а практичний – формування практичних умінь та навичок особистості.

Література

1. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / [за ред. І.Г. Єрмакова]. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
2. Про позашкільну освіту : Закон України // Освіта України: нормативно-правові документи : зб. нормат. док. / [голов. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Міленіум, 2001. – С. 229–251.
3. Педагогіка : учеб. пособ. для пед. училищ / С.П. Баранов, Л. Р. Болотина, В.А. Слостенін. – М. : Просвещение, 1987. – 368 с.
4. Перепелиця Н.В. Загальна педтехнологія роботи гуртків та інших творчих об'єднань у позашкільних навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / Н.В. Перепелиця. – Суми, 2004. – 90 с.
5. Подласый И.П. Педагогіка : учебник / И.П. Подласый. – М. : Высш. образование, 2006. – 540 с.
6. Позашкільна освіта в Україні : навч. посіб. / [за ред. О.В. Биковської]. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 224 с.
7. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка: навч. посіб. / Т.І. Сущенко. – К. : ІСДО, 1996. – 144 с.
8. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

БОЙКО С.М.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ПРОФІЛАКТИЦІ НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї

Останніми роками в умовах трансформації українського суспільства дедалі частіше спостерігаються кризові явища у сфері шлюбно-сімейних відносин. Вони виявляються в загостренні сімейних конфліктів, зростанні кількості неблагополучних сімей, збільшенні розлучень, поширенні фактів насильства в сім'ях тощо. У цілому рівень сімейного благополуччя певною мірою визначається якістю відносин у системі “батьки – діти”. Сімейні конфлікти призводять до сімейного неблагополуччя, унаслідок чого, як правило, страждають діти. Дитина стає “розмінною монетою” у взаєминах батьків.

Як відомо, виховна функція сім'ї є однією з основних, вона визначає морально-соціальний базис людської особистості. Виховна функція сім'ї залежить від батьків, їхньої соціальної спрямованості, якісних потреб, цінностей, орієнтації й становища кожного з подружжя в сім'ї. Радянські педагоги А.С. Макаренко та В.О. Сухомлинський підкреслювали, що формування етичних якостей особистості починається в ранньому дитинстві. “Головні основи виховання закладаються до п'яти років – писав, А.С. Макаренко, – і те, що ви зробили до п'яти років, – це 90% усього виховного процесу, а потім виховання людини продовжується, обробка триває, але загалом ви починаєте куштувати ягідки, а квіточки, за

якими ви доглядали, були до п'яти років" [1, с. 64]. Але, незважаючи на ці знання, у країні існує такий феномен сімейного неблагополуччя, як насильство.

Насильство в сім'ї щороку зростає. Засоби масової інформації, а також правоохоронні служби все частіше повідомляють про злочини на сімейному ґрунті. Насильство стає майже "нормою" сімейних стосунків. У значній кількості випадків об'єктами насильства стають діти.

Отже, проблема профілактики насильства в сім'ї є вельми актуальною. Це особливою мірою визначає роль школи та вчителя у проведенні роботи із запобігання насильству в сім'ї.

Проблему сімейного насильства розглядають у своїх працях вітчизняні та зарубіжні спеціалісти різних галузей наук: психологи (Л. Берковіц, Н. Блеклок, О.І. Захаров, О.О. Кочемирівська, Е. Міллер, О.Б. Орлов, М. Страус, З. Фройд, Е. Фромм), педагоги (І.Д. Бех, Л.С. Нечепоренко, Н. Опухова, В.В. Радул, І.А. Хозраткулова), соціологи (А.А. Бесєдін, В.М. Закірова, Р. Коллінз, Г. Паттерсон, Т.В. Шипунова), юристи (Е.І. Скакунов, В.А. Туляков).

Фундаментальні основи сучасних теорій насильства закладені в дослідженнях Х. Арангурена, Г. Блумера, М. Вебера, Д. Галтунга, Л. Гумпловича, Е. Дюркгейма, Г. Зіммеля, К. Маркса, Р. Мертона, У. Самнера, Н. Смелзера, П. Сорокіна, О. Шпенглера та ін. Проблематики насильства як загальносоціального явища торкаються у своїх працях вітчизняні дослідники: А.А. Гусейнов, Л.М. Герасіна, В.В. Голіна, І.Н. Даньшин, В.Д. Губін, А.К. Зайцев, А.М. Ковальов, А.П. Огурцов та ін.

Проблеми віктимної поведінки та криміналізації сім'ї розглядають у своїх працях О.М. Бандурка, Ф.К. Думко, А.Ф. Зелінський, Н.П. Осипова, М.І. Панов, І.П. Рущенко, В.О. Соколов, О.О. Якуба. Насильство у сфері шлюбно-сімейних відносин у конфліктному контексті вивчали А.Я. Анцупов, А.Г. Здравомислов, А.М. Ніколаєвська, Л.А. Петровська, Т.М. Титаренко, А.І. Шипілов та ін.

Але недостатньо розробленими залишилися питання, пов'язані з наданням допомоги дітям, які постраждали від різних форм насилля, не існує достатньо ефективної методики надання допомоги й іншим жертвам сімейного насильства, а також відсутні програми, пов'язані з профілактикою насильства в сім'ї.

Мета статті – розкрити роль педагога в запобіганні насильству в сім'ї, зокрема основи психолого-педагогічної роботи вчителя з батьками учнів та із самими учнями як майбутніми батьками.

Соціологічні дослідження показують, що неповнолітні злочинці зазвичай зростають у сім'ях з низьким рівнем культури та матеріального достатку. Звісно, причини насильства в сім'ї різноманітні, і не можна дати однозначну відповідь на запитання, чому члени сім'ї вдаються до насильства, проте 23% опитаних нами випускників шкіл вважають, що дорослі члени таких сімей орієнтовані на асоціальний спосіб життя, надмірне вживання алкоголю та вживання наркотичних речовин. І конфлікти в них вирішуються насильницьким, агресивним шляхом. Постраждали від насильства діти рано залучаються до девіантного способу життя й нерідко стають членами злочинних угруповань. Жорстокість батьків, які б'ють своїх дітей, породжує аналогічну рису в дітей, які потім будуть так само "виховувати" своїх дітей. Позиція невтручання з боку сусідів, свідків насильства за принципом "моя хата з краю", а також відсутність системи захисту від насильства є факторами, що спричинюють виникнення відчуття безкарності.

Одним з напрямів розв'язання цієї проблеми може бути профілактика насильства в сім'ї. І в цій профілактичній роботі певну роль відіграє школа і безпосередньо вчитель. Робота може проходити у двох напрямках: а) з батьками учнів; б) з учнями як майбутніми батьками.

Ми мали на меті виявлення розуміння підлітками проблеми насильства в сім'ї. Для цього проведено опитування випускників шкіл. На запитання: “Як Ви розумієте поняття “насильство в сім'ї”?” – відповіді розподілилися таким чином:

- 41% опитаних зробили спробу конкретизувати й виділили фізичні заходи дії одних членів сім'ї щодо інших;
- 25% опитаних відзначили, що це психічна, моральна дія;
- 1% – що насильство в сім'ї – це сексуальне примушення;
- 39% опитаних відповіли без конкретизації, дуже широко: “Це різновид насильства в сімейному колі”;
- 9% не змогли відповісти;
- 1% школярів вважають, що насильства в сім'ї не існує.

Факти насильства багатоаспектні й поєднують у собі різні види. Так, у Законі України “Про попередження насильства в сім'ї” [2] виділено чотири види насильства: фізичне, сексуальне, психологічне й економічне. Л.С. Акімова [3] жорстокість щодо дітей розділяє на фізичну, сексуальну, емоційну або психічну; Б.Г. Херсонський виділяє ще й вербальне насилля, а А.В. Дмитрієв [4] – нехтування основними потребами дитини. В.М. Закірова [5] виділяє фізичне, сексуальне насильство, нехтування, психологічно жорстоке ставлення.

На запитання про види сімейного насильства ми одержали такі результати: 47% опитаних знають про існування фізичного насильства; про моральне і сексуальне – 23 і 22% відповідно. Про поняття “психологічне насильство” чули тільки 9% випускників, а про вербальне (приниження, образи, брудні слова, критика особистості) – 2% опитаних. Не змогли відповісти на це запитання 14% опитаних. Як зазначили 33% опитаних, частіше за все насильство виявляється з боку чоловіка (батько, чоловік, брат); 46% підлітків вважають, що насильство спрямоване на дітей; 36% – що на жінок, дружин; 11% – що на слабкіших членів сім'ї. Дружина, мати також вдаються до насильства, на думку 13% школярів; а 5% випускників зазначає, що чоловік, батько може бути постраждалим від насильства в сім'ї. Незважаючи на це, 22% вважають, що практично всі тією чи іншою мірою вдаються до насильства в сім'ї, 27% – що будь-який член сім'ї або всі навіть насильник, можуть стати жертвою насильства в сім'ї.

Виходячи з того, що будь-який вид насилля все ж таки наявний у сім'ях, для запобігання злочинам у сім'ї головним напрямом профілактичної роботи школи та вчителя має стати як загальносоціальна, так і індивідуальна профілактика, що охоплює, передусім, підлітків. Важливим антикриміногенним елементом, що пов'язаний з формуванням особистості підлітка, є педагогічна позиція сім'ї (включаючи відносини зі школою). Цей показник, у свою чергу, залежить від декількох чинників: структури сім'ї, дисфункції сімейної гармонії, наявності деяких об'єктивних передумов для здійснення сімейного виховання.

До першої групи чинників, що зумовлюють негативну поведінку неповнолітніх, ми відносимо недоліки сімейного виховання, відсутність здорового сімейного середовища, аморальну поведінку батьків, сварки, бійки, неміцні шлюбні стосунки, що в кінцевому підсумку негативно позначається на морально-

вольовому розвитку підлітка. Тому основною метою боротьби із сімейним неблагополуччям є створення умов, що сприяють ефективному формуванню особистості підлітка. Досягнення цієї мети передбачає застосування різних заходів впливу, оскільки від правильного вибору заходів і застосування впливів залежить їхня ефективність. У зв'язку із цим постає теоретично й практично важливе питання: до чієї компетенції входять безпосередні завдання з профілактики та усунення сімейного неблагополуччя. На наш погляд, вони належать до компетенції навчальних закладів, органів опіки, охорони здоров'я, комісій у справах неповнолітніх, міліції тощо.

Друга група проблем сімейного неблагополуччя й усунення обставин, що можуть його спричинити, виходить за рамки вузько спрямованої профілактики насильства. Йдеться про проблеми, пов'язані з педагогічною культурою сім'ї в тих випадках, коли вона має перелічені вище ознаки деморалізації, а підлітки залишаються без нагляду. Зрозуміло, це завдання за своїм масштабом належить до загальновиховного рівня. Проте тут має виділятися й антикриміногенний аспект, що підлягає реалізації в процесі суспільної роботи. За результатами дослідження, більше ніж половина респондентів – батьків учнів не можуть правильно виховувати своїх дітей через недостатню педагогічну грамотність і невміння впливати на них.

Так, у нашому дослідженні до причин виникнення насильства в сім'ї, випускники відносять відсутність взаєморозуміння, часті сварки, розбіжності, неправильне виховання, відсутність знань про насильство, невміння виходити з конфліктних ситуацій, невідповідність до сімейного життя.

За цих умов зростає роль цілеспрямованої роботи вчителя з підвищення педагогічної грамотності, вироблення правильної позиції як батьків щодо своїх дітей, так і дітей (учнів) як майбутніх батьків. Важливо, щоб системи шкільної й дошкільної освіти мали своїм компонентом комплексні програми із запобігання сімейному насильству. Вчитель має проводити профілактичну роботу з батьками учнів та із самими учнями як майбутніми батьками. До переліку заходів, спрямованих на здійснення профілактики сімейного насильства, входить підготовка циклу бесід, присвячених цій проблемі (за темами: “Що таке насильство, зокрема, сімейне насильство”, “Види насильства в сім'ї”, “Причини, фактори та наслідки насильства у сім'ї” тощо) і способам її розв'язання, а саме: формування соціально-культурних навичок у сімейних відносинах, роз'яснення взаємних прав та обов'язків членів сім'ї, а також інформування про сімейне насильство і його прояви, навчання “мирних” способів вирішення конфліктів та інформування про шляхи й методи самооборони, що дозволяються законом.

Визначимо мету та завдання педагогіки ненасильства на сучасному етапі.

Метою педагогіки ненасильства є виховання підлітків на ненасильницькій основі та в дусі ненасильства, миролюбства, поваги до прав та переваг інших людей, бережливого ставлення до природи, усього живого, розв'язання конфліктів без застосування відкритих та прихованих форм примусу.

Досягнення цієї мети пов'язано з вирішенням комплексу завдань, що становлять два взаємопов'язаних блоки.

Виховання в підлітків миролюбства, духу ненасильства:

– формування негативного ставлення до війни, формування миролюбства як здатності до міжнародного та міжнаціонального взаєморозуміння, відмова від насильницьких методів розв'язання будь-яких конфліктів;

- ненасильницьке ставлення до природи та всього живого;
- гуманне ставлення до інших людей, у тому числі до самого себе, вміння ненасильницьким шляхом розв'язувати міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти, розвиток здатності до прийняття й розуміння іншої людини.

Гуманізація процесу навчання та виховання, взаємодії дорослих і дітей:

- гуманізація існуючих методів та форм роботи в навчальних закладах різного рівня, системи відносин дорослих і дітей;
- розробка та впровадження нових методів і форм педагогічної діяльності, в основі яких ідея ненасильства;
- реформування підготовки майбутніх педагогів у середніх спеціальних та вищих навчальних закладах, формування в них особистісних якостей і спеціальних умінь, що нададуть можливість у майбутньому виховувати дітей у дусі ненасильства й працювати з ними без застосування примусу.

У світовій практиці навчання та виховання в дусі ненасильства накопичено значний досвід у вирішенні першого блоку завдань. Майже в усіх розвинутих країнах розроблено та впроваджено спеціальні програми щодо виховання підлітків в дусі миру. Але в нашій країні цілісної програми виховання в дусі миру, на жаль, поки що не існує. Уся робота в цьому напрямі обмежується традиційними уроками миру та епізодичними класними та позакласними заходами, що мають пропагандистський характер.

Особливої уваги потребує друга група завдань. Не можна в дитини сформувати ненасильницьке ставлення до інших людей, якщо в основному педагогіка продовжує дотримуватися авторитарних позицій. Вчителі, вихователі усвідомлено й неусвідомлено використовують широкий спектр методів і прийомів, заснованих на відкритому та прихованому примушуванні. Тому важливо, щоб був гуманізований сам навчально-виховний процес, починаючи з дошкільних установ і закінчуючи вищою школою. Гуманізація передбачає переорієнтацію з навчально-дисциплінарної моделі педагогічної взаємодії на особистісно орієнтовану. Це вельми важливо, оскільки навіть у дошкільних установах країни близько 30% вихователів орієнтовано на навчально-дисциплінарну модель. Очевидною є необхідність організації роботи з перепідготовки кадрів, важливо забезпечити педагогів новим навчальним інструментарієм, створити передумови для власної особистісної зміни. Такою передумовою може бути ознайомлення в процесі підготовки та перепідготовки вчителів, вихователів з деякими ідеями, розробленими в рамках гуманістичної психології та педагогіки, з досвідом роботи педагогів-новаторів. Можливо також застосування спеціальних соціально-психологічних тренінгів, що розвивають здібності до ненасильницького ставлення до інших, до позитивного вирішення конфліктів.

Висновки. Майже кожна сім'я стикається з конфліктами, що здатні спричинити насильницьку поведінку членів сім'ї. Одна з актуальних проблем полягає в тому, що в країні досі не вироблено сімейної політики і не здійснюються програми сімейного навчання. Відсутні центри сімейного посередництва, що здатні допомогти сім'ї у вирішенні соціально-психологічних конфліктів з якнайменшими психофізичними травмами, передусім, для дітей.

У зв'язку із цим профілактика сімейного насильства буде найефективнішою при формуванні педагогічної культури дітей як майбутніх батьків. У свою чергу, це вимагає цілеспрямованої підготовки вчителів до роботи із запобігання насильству в сім'ї.

Література

1. Макаренко А.С. Сочинения : в 7 т. / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1958. – Т. 1. – С. 425.
2. Про попередження насильства в сім'ї : Закон України // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2001. – № 10. – Ст. 70.
3. Акімова Л.С. Громадська програма співробітництва по запобіганню насильства в сім'ї / Л.С. Акімова // Матеріали 1-го міжнар. наук.-практ. семін., 25 лютого – 6 березня 1999 р. – О. : ОІВС, 1999. – С. 8–10.
4. Дмитриев А.В. Конфликтология : учеб. пособ. / А.В. Дмитриев. – М. : Гардарики, 2001. – 320 с.
5. Закирова В.М. Развод и насилие в семье – феномены семейного неблагополучия / В.М. Закирова // Социол. исслед. – 2002. – № 12. – С. 131–134.

БОЧАРОВА О.А.

ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

*Творчість – це копати глибше, дивитись двічі,
виправляти помилки, розмовляти з кішкою,
занурюватися в глибину, проходити крізь
зачинені двері, запалювати сонце, хотіти знати,
бути першовідкривачем, будувати замок із піску,
співати свою пісню, вітати майбутнє.*

Е. Торренс [3, с. 100]

Формування творчого потенціалу дитини є складним і багатоаспектним завданням для сучасної психолого-педагогічної науки та практики шкільної освіти. Одним із напрямів навчання й виховання є розвиток творчості дитини. На думку багатьох науковців, основним мотивом, що спонукає людей до творчої діяльності, є прагнення до розкриття свого внутрішнього потенціалу.

Прихильність до творчості – найвищий прояв активності людини, здатність створювати щось нове, оригінальне, вона може виступати в будь-якій сфері людської діяльності. Масштаб творчості може бути різним, але в будь-якому разі відбувається виникнення, відкриття чогось нового [2, с. 78].

Мета статті – розглянути визначення понять “творчість” та “креативність” у дослідженнях зарубіжних науковців, проаналізувати тлумачення ними творчих здібностей.

Першу спробу надати визначення поняттю “творчість” здійснено в 1869 р. у книзі Ф. Гальтона “Спадкова геніальність”, підкріпленій виступом американського психолога Дж. Гілфорда у 1950 р. на з'їзді Американського педагогічного товариства, у ході якого було наголошено на необхідності досліджень творчості. У 1999 р. у Сполучених Штатах Америки вийшла друком двотомна “Енциклопедія творчості” за редакцією М.А. Runco и S. Pritzker [5, с. 71].

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. – період важливих наукових досліджень та публікацій (Дж. Гілфорд, Е. Нецке, С. Попек, А. Сековський, Й. Соловей, М. Стасіакевич, А. Стжалецький, Е. Торренс) [5, с. 71].

Американський психолог Е. Торренс був першим, хто визнав, що визначення високих здібностей за допомогою лише IQ призводить до втрати дітей з високим творчим потенціалом. За його даними, при відборі 20% школярів з найвищим показником IQ пропускається до 70% тих, хто потрапляє до 20% найбільш творчих. Згодом подібні цифри отримали науковці в інших країнах [4, с. 100].

Дж. Гілфорд визначає творчі здібності як певні гіпотетичні структури, які виявляються у формі взаємкореляції між шкалами тестів [4, с. 102]. На думку Е. Торренса, творчі здібності виявляють реальні відмінності між людьми [4, с. 103].

Дослідники визнають, що не існує постійних ознак творчих здібностей людини. Поняття “творчість” серед інших здібностей неоднозначне. Так, у розробленій Дж. Гілфордом та Р. Стенбергом моделі інтелекту важливе значення мають творчі здібності. У концепції акомодатії Ж. Піаже один із двох механізмів адаптації людини визнано творчим. Отже, у концепціях певного кола дослідників, крім інтелекту та спеціальних здібностей, провідне місце посідає творчість [5, с. 71].

М. Штейн зазначає, що запас знань про творчість людини можна порівняти з Вавилонською вежею. До існуючих уже дефініцій творчості додаються нові.

З педагогічного погляду, творчість можна розглядати як характеристику, що змінюється від найменшого до найвищого рівня й притаманна більшості талановитих і геніальних людей. Дослідники, які вивчають творчі процеси, ототожнюють її з категоріями цінності та новизни. Новизна, як і цінність, є поняттями відносними, а визнання витвору залежить від культурного, історичного, суспільного та політичного контекстів.

Творчість є проявом людської експансивної поведінки, що виходить за межі типової діяльності, завдяки якій особистість створює нові продукти, руйнуючи старі, надає оцінку позитивним чи негативним цінностям, оскільки вони є джерелом розвитку або, навпаки, регресу суспільства. Творчість можна розглядати як людську діяльність, яка має свої професійні секрети та правила, які треба вивчати [1].

Польські науковці В. Добролович, Е. Нецке наголошують, що творчість є здібністю до створення нових та цінних продуктів. Дослідження творчості в межах психології викликало появу такого поняття, як “креативність”, якому присвятили свої праці В. Добролович, Дж. Гілфорд, Е. Нецке, П. Торренс, К. Шмідт.

У польській мові поняття “творчість” асоціюється з видатними досягненнями, а “креативність” належить до певних схильностей, які не завжди виявляються у створенні витворів. Ця неоднорідність спричинює подвійне розуміння поняття “творчість” в англійській літературі, де creativity означає спонтанну творчу активність як можливість виразити себе, яка змінює життя, натомість у французькому значенні creation – творчість, що приводить до створення довготривалих витворів, які існують у єдиному вигляді [5, с. 72].

Е. Торренс вважає, що креативність визначається як здатність породжувати нові, оригінальні ідеї і, таким чином, ефективно вирішувати проблемні ситуації. При оцінюванні креативності психологи Е. Торренс і Дж. Гілфорд враховують зазвичай чотири критерії:

- продуктивність, або швидкість, – здатність до продукування максимальної кількості ідей. Цей показник не є специфічним для творчості, однак чим більше ідей, тим більше можливостей для вибору серед них найбільш оригінальних;
- гнучкість – здатність легко переходити від явищ одного класу до явищ іншого, часто дуже далеких за змістом один від одного;
- оригінальність – один з основних показників творчості. Це здатність висувати нові, неочікувані ідеї, що відрізняються від широко відомих, загальноприйнятих, банальних.

Наступним показником креативності є розробленість. Творці можуть бути умовно поділені на дві групи: одні краще вміють продукувати оригінальні ідеї, інші – детально, творчо розробляти існуючі. Спеціалісти не розмежовують ці варіанти творчої діяльності та вважають їх просто різними способами реалізації творчої особистості.

Зважаючи на загальний зміст понять “креативність” та “творчість”, їх можна вважати тотожними [3, с. 26].

Про творчі здібності можна говорити як у вузькому, так і широкому значенні. Якщо розглядати їх у вузькому розумінні, то вони мають потенційний характер та ідентифікуються за допомогою тестів, які визначають певні інтелектуальні риси людини, переважно здібності до асоціативного, дивергентного, метафоричного мислення. Крім цих особливостей, Дж. Гілфорд додав до своєї моделі плавність, гнучкість та оригінальність.

У психолого-педагогічній літературі існують два напрями творчості: елітарний та егалітарний. Представники елітарної концепції (теоретики гуманістичного напрямку в психології та педагогіці (Б. Суходольський, Р. Стенберг, Е. Нецке)) вважають, що творчість притаманна лише видатним творцям, які здатні генерувати нові цінні ідеї для всього суспільства. Взавши за основу цей погляд, вони дійшли висновку, що творчими є люди, які зробили значний внесок у розвиток науки, культури й техніки. А отже, до цієї категорії не потрапляють діти, оскільки вони не можуть бути творцями в дитячому віці.

На думку прихильників егалітарної концепції творчості (Д. Сімонта, М. Цікшентміхалого, Г. Гарднера), кожна людина є творчою, хоча різною мірою. Адже творчість є психічною характеристикою людини на рівні інших, наприклад, інтелекту, пам'яті. Творчими можуть бути діти, молодь та дорослі, оскільки творчість є невід'ємною якістю, антропологічною характеристикою кожної людини, яка нормально функціонує. Творчість є метою й умовою самореалізації людини. Крім того, творчість дітей, хоча і не може прирівнюватися до творчості дорослих, становить важливу передумову їх розвитку, тому егалітарний підхід до творчості є основою для педагогіки творчості [6].

Психологи відзначають, що загальною характеристикою творчого потенціалу дитини є пізнавальні потреби, що лежать в основі пізнавальної мотивації, яка виражається у формі дослідницької, пошукової активності дитини й виявляється в знаходженні нового у звичайному, нових ситуаціях та стимулі.

Польською дослідницею Т. Гізою проведено дослідження з професійної підготовки студентів педагогічних напрямів навчання до творчої діяльності. Дослідниця довела, що потенційні творчі здібності не залежать від результатів практичної діяльності [5, с. 73]. Вони створюють можливості, але не дають жодних гарантій для виникнення дій, необхідних для створення творчих витворів. Творчі здібності в широкому розумінні відображають творчий потенціал, мотивацію та особистісні риси, набуті знання й уміння особистості. Творчий продукт виникає в результаті діяльності людини, але не завжди відображає суспільну систему цінностей, знань та правил дій [5, с. 73].

Якщо погодитись, що творчість є поширеною рисою, хоча не однаково розвинутою, можна застосовувати різноманітні методи й техніки для стимуляції та розвитку творчих умінь, а це означає, що творчості можна навчити. О. Наласковський наголошує, що у зв'язку з подвійним розумінням творчості

існує два способи досліджень творчих здібностей людини: 1) тестові – над здібностями творчого мислення; 2) аналіз витворів – творчі досягнення. Результати досліджень свідчать про тісні зв'язки між рівнем творчого мислення та об'єктивною творчістю [5, с. 73]. Тестові результати “виявляють” 40% варіацій у сфері творчих досягнень [6, с. 191–192]. Володіння творчими здібностями – це не те саме, що творча поведінка; це вид діяльності, необхідний для ствердження, що особистість є творчою.

Цікавою спробою поєднати особистісне та суспільне розуміння творчості є модель, подана Е. Нецке в книзі “Психологія творчості”. Автор надає епістемологічне (перспектива огляду з різних поглядів) й онтологічне (виокремлює якісно своєрідні рівні прояву творчості, що вимагають інших засобів її дослідження та опису) обґрунтування творчості [6, с. 216]. На його думку, існує чотири види творчості: “плинна”, “кристалізована”, “зріла” та “видатна”. Кожна вимагає різної перспективи часу. Підставою є два критерії: складність психічних явищ, що виступають на цьому рівні, та суспільна оцінка витворів. Ця теоретична модель є спробою синтезу психологічних знань на тему творчості.

“Плинна творчість” спирається на гнучкий розвиток. Вона є необхідною для виникнення інших видів творчості, хоча не надає жодних гарантій. На “плинну творчість” впливають такі чинники: пізнавальні процеси (дивергентне мислення, увага, сприйняття); емоційний стан (пізнавальний інтерес та емоції); мотивація (потреба в новизні й деякі прояви самостійної мотивації); особистісні якості (риси та процеси, пов'язані з відкритістю). Такий вид творчості виявляється наприклад, у винахідливості маленької дитини та її творчій уяві.

“Кристалізована творчість” – це використання потенційних здібностей при виділенні мети в процесі вирішення проблеми [6, с. 217]. Кристалізована творчість асоціюється з “кристалізованим” розвитком. Під час індивідуального розвитку вона виявляється пізніше, ніж “плинна”. Кристалізована творчість потребує необхідних знань і вмінь. Вона виявляється ще в дошкільному віці й розвивається до зрілого віку.

“Зріла” творчість виявляється у прийнятті важливих рішень або вирішенні проблем. На цьому рівні вступають у дію мотиваційні процеси: самостійна мотивація, мотивація досягнень. Мотиваційна творчість характеризується незалежністю та стійкістю. В особистісному розвитку вона виявляється пізніше, ніж “гнучка” та “кристалізована”, оскільки вимагає знайомства з діяльністю, суспільними цінностями й уміннями людини.

“Видатна творчість” – особливий вид зрілої творчості, що стосується видатних дій, які змінюють певний уклад життя й призводять до фундаментальних змін. Зріла та видатна творчість з'являються лише в дорослому житті, оскільки пов'язані з необхідністю ґрунтовного опанування основ якоїсь сфери.

Витвір є найбільш об'єктивним та явним доказом людської творчості. Оцінка витворів є надзвичайно складною. У мистецтві чимало прикладів оцінки витворів, як вдалих, так і не дуже. Головними критеріями оцінювання витворів є: новизна, оригінальність, генерація, суспільне визнання та користь [7, с. 114–116].

Чим більше ми володіємо інформацією про атрибути творчих витворів, що слугують одночасно критеріями творчості, тим більш повною є інформація про характер особистості, оскільки вона сприймається саме через свій витвір [5, с. 74].

Психологи переконані, що здібності до творчої діяльності визначаються, насамперед, особливостями мислення. Дж. Гілфорд зауважує, що творчим людям притаманне так зване дивергентне мислення, яке лежить в основі творчого мислення і є основним компонентом творчих здібностей.

Характеристика дивергентного мислення включає чотири складові: швидкість думки – кількість ідей за одиницю часу (у цьому разі важлива не їх якість, а кількість); гнучкість думки – здатність переключатися з однієї ідеї на іншу; оригінальність – здатність породжувати ідеї, які відрізняються від звичайних, загальноприйнятих, виникнення нових ідей; точність – здатність удосконалювати, надавати завершеного вигляду своєму творчому продукту. Саме дивергентне мислення слугує засобом виникнення нових ідей та самовираження [2, с. 79].

Розвиток творчих здібностей відбувається досить специфічно. Емпіричні дослідження, які спираються на модель Дж. Гілфорда, доводять, що під час навчання в школі відбувається розподіл дітей на творчих та нетворчих. Серед п'ятирічних дітей, що мали високі творчі здібності, цей відсоток дорівнював 80, а серед дорослих – 5. Творців з дитинства відрізняє те, що вони не бояться дивергентних завдань і мають безліч правильних відповідей. Створені цими завданнями ситуації з різним, у тому числі й високим ступенем невизначеності, не придушують, а навпаки, мобілізують і стимулюють активність дитини. Люди, не схильні до творчості, віддають перевагу завданням, що містять ясні алгоритми розв'язання та лише одну правильну відповідь. Здатність розв'язувати завдання за допомогою дивергентного мислення – важлива умова успіху в творчій діяльності, особливо у створенні витворів мистецтва.

Психологи приділяють багато часу вивченню творчих особистостей (характер, мотиви, внутрішні установки, стиль поведінки), для того, щоб з'ясувати, які риси сприяють творчим проявам. Вже доведено значення для творчості таких якостей, як розумова самостійність, мужність думки, готовність до вольового напруження, спрямованість особистості на творчість [2, с. 80].

Творчо обдаровані діти значно відрізняються від однолітків підвищеним інтересом до вирішення дивергентних завдань, оскільки в них кінцевий продукт мислення (відповідь) не виводиться безпосередньо з умови. Вирішення потребує пошуку різних підходів, допускає й частково пропонує їхнє зіставлення. Творчість означає, перш за все, особливий склад розуму, особливу якість розумових процесів. Важливе значення в творчому процесі мають уява, інтуїція, неусвідомлені компоненти розумової активності [2, с. 78].

Серед семикласників можна помітити спад високих результатів у творчій діяльності порівняно, наприклад, з учнями третього класу. Зменшення відсотка творчо обдарованих людей разом з віком, крім інтелектуального, а також спеціальних здібностей дослідники пов'язують з впливом школи. При дорослішанні збільшується дистанція між учнями старших та молодших класів. Старшокласники мають більше досвіду й можливостей брати участь у різних заходах, які формують уміння й сприяють прояву здібностей.

О. Наласковський творчий розвиток особистості пов'язує з фазами її психосоціального розвитку. Е. Еріксон виділив їх вісім. Всі вони відповідають за окремий період життя: дивергентний дебют, творчість як експресія волі, перші особистісні цілі, відкриття інструментальної творчості, створення самого себе, шлях до близьких, творчість як примноження себе, “не все умре”.

Спираючись на теорію Е. Еріксона, у результаті власних досліджень, О. Наласковський запропонував у виховній діяльності зосередитись на чотирьох рівнях розвитку творчості: досвід вражень з ранніх років життя, випробування різної експресії, розвиток і формування матеріалу, “обростання інструментарієм” [5, с. 73].

Отже, для повноцінного розвитку дитини треба продумано застосовувати методи, спрямовані на розвиток творчих здібностей.

Польський психолог М. Стасіакевич розробив концепцію творчої компетенції, що складається з психологічних і соціальних умов для розвитку творчої діяльності людини. Відмінністю цієї концепції від сучасної творчої діяльності є той факт, що змінне середовище утворює особливі екосистеми, менш або більш гомогенні середовищу творчості. Екосистеми творчості становлять три різні, але взаємопов’язані середовища: індивідуальне (особистості), професійне (сфера) і суспільне (поле) [5, с. 75].

Незалежно від трактувань, що домінують, у польській науковій літературі існує психологічна конструкція А. Стжалецького “Стиль творчої поведінки” [8]. Її використовують для визначення дій особистості, які відображають пізнавальні, емоційні мотиваційні й особистісні механізми та систему цінностей. Модель складається з п’яти емпірично ізольованих елементів: апробація життя, сила, самореалізація, гнучкість пізнавальних структур, внутрішнє управління. Модель стилю творчої поведінки застосовується в процесі вирішення проблем, репрезентації пізнавальних творчих процесів, а також визначення якостей менеджерських кадрів.

Щодо джерел творчості дослідники зазначають, що вона народжується на межі культури та людських відмінностей. Деякі творці наголошують на важливості свободи й вибору, які були надані їм у дитинстві; інші говорять про брак власного вибору, який призвів до гальмування творчого розвитку.

Однак зерна творчого мислення “засіяні” вже в ранньому дитинстві. Про це свідчать результати досліджень О. Наласковського [5, с. 76]. Рівень здібностей творчого мислення пов’язаний з вихованням матері та соціальним станом родини. На думку автора, сприятливою атмосферою для розвитку творчих здібностей є маленьке місто, а несприятливим середовищем для розвитку творчості є школа [5, с. 77]. Учні з високим рівнем творчого мислення мають у школі низькі оцінки. Вчителі майже не звертають уваги на творчі здібності учнів. Зрештою, варто підкреслити, що необхідним матеріалом для творчих дій є знання. Не можна творити з “нічого”. Подальший розвиток у дослідженнях над творчістю та творчим процесом, як вважає С. Попек, можливий “при врахуванні особистісних відмінностей: здібностей, емоційності, темпераменту, суспільно-культурних чинників, які тісно пов’язані із цією сферою людської активності” [7, с. 82].

Висновки. Отже, на сьогодні немає однозначного визначення поняття “творчість” та творчих здібностей. Проте більшість науковців сутністю творчих здібностей вважає здатність породжувати нові, оригінальні ідеї, ефективно вирішуючи проблемні ситуації. У кожній сфері діяльності людина виявляє індивідуальні особливості, зокрема, це стосується творчості. Здатність до створення нових і цінних продуктів властива людям різною мірою, оскільки кожна людина творча по-своєму. Високий рівень інтелекту не гарантує творчих досягнень. Можна бути інтелектуалом і ніколи не стати творцем. Немає креативів з низьким інтелектуальним рівнем, але є інтелектуали з низькою креативністю. Фор-

мування творчої особистості, розвиток її індивідуальних здібностей і таланту залишається одним з головних напрямів навчально-виховної роботи школи на сучасному етапі її розвитку.

Література

1. Горальський А. Теорія творчості / А. Горальський. – Л. ; Warszawa, 2002. – 144 с.
2. Психология одаренности детей и подростков / [под ред. Н.С. Лейтеса]. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
3. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе / А.И. Савенков. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 272 с.
4. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щебланова. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 368 с.
5. Giza T. Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole / T. Giza. – Kielce: Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, 2006. – 359 s.
6. Nęcka E. Psychologia twórczości / E. Nęcka. – Gdańsk : GWP, 2001. – 238 s.
7. Popek S. Barwy i psychika / S. Popek. – Lublin, 2001. – S. 55–151.
8. Strzałecki A. Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością / A. Strzałecki. – Warszawa, 2003. – S. 158.

ГОРОХОВСЬКА Т.В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЮРИДИЧНИХ ТЕРМІНІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ТА НАУКОВОМУ СПІЛКУВАННІ

У євроінтеграційному поступі України роль юридичної науки й освіти є надзвичайно важливою, оскільки від їхнього рівня розвитку залежить реалізація таких важливих завдань, як здійснення правової реформи, адаптація законодавства України до законодавства ЄС, створення ефективної правової системи та громадянського суспільства, підвищення якості законотворчої й правозастосовчої діяльності, що, у свою чергу, сприятиме утвердженню України як високорозвиненої, соціальної за своєю сутністю, демократичної, правової держави, в якій визнається та діє принцип верховенства права [3, с. 5].

Мета статті – виявити особливості використання юридичних термінів у навчальному та науковому спілкуванні.

Досягнення цієї мети передбачає виконання низки завдань:

- висвітлити сутність понять “термін”, “юридичний термін”, юридична термінологія;
- визначити шляхи розвитку української юридичної термінології.

У науковому плані на проблеми, пов’язані з упорядкуванням україномовного поняттєвого апарату юриспруденції та подальшим дослідженням питань юридичної термінології, звернули увагу українські мовознавці та юристи: О.А. Сербенська (особливо з погляду історії становлення й функцій субмови права), Г.С. Онуфрієнко (словотвір), С.П. Головатий, Ю.Є. Зайцев та І.Б. Усенко (загальна характеристика мови законодавства), Н.В. Артикуца, Ю.Ф. Прадід (теорія юрислінгвістики), І.М. Гумовська (словотвір і семантико-функціональні аспекти юридичної терміносистеми), Л.І. Чулінда, Л.О. Симоненко та М.І. Леоненко (функціонування юридичної термінології), І.М. Кочан і А.С. Токарська (культура юридичної мови), а також О.Л. Копиленко, В.П. Сімонок, З.А. Тростюк (різні лінгвістичні характеристики юридичних термінів) та ін.

Літературна мова, крім загальноновживаної частини, має численні підмови, які задовольняють потреби спілкування людей у найрізноманітніших сферах.

Однією з таких підмов є наукова мова (мова науки й техніки, фахова мова), найголовнішу частину якої становить термінологія [1].

Термін – це слово або словосполучення, що означає чітко окреслене поняття якої-небудь галузі науки, техніки, мистецтва, суспільного життя [2, с. 1241]. Однією з важливих вимог до терміна є його прозорість, зрозумілість – критерій, якого можна дотриматися, спираючись на ресурси мови, в якій цей термін існуватиме.

Під терміном, слідом за Б.М. Головіним, розуміємо слово чи словосполучення, що має професійне значення, яке виражає та формує професійне поняття й застосовується у процесі (і для) пізнання, засвоєння певного кола об'єктів і відношень між ними – з погляду певної професії [4].

Юридичний термін – це слово чи словосполучення, яке має юридичне значення, що виражає правове поняття, яке використовується в процесі пізнання та усвідомлення об'єктивної дійсності з погляду права [6, с. 153].

Юридична термінологія – це система юридичних термінів, тобто словесних позначень понять, що використовуються при викладенні змісту закону, іншого нормативного акта [5].

Аналіз лексикографічних видань із галузі права дав змогу визначити особливості становлення понять “термін”, “юридичний термін” та “юридична термінологія” в історичному аспекті, представити еволюцію лексикографічних тенденцій і систематизувати теоретичні засади фахової лексикографії української мови.

Вивчення проблем термінології надзвичайно актуальне з кількох причин. По-перше, термінологія є потужним джерелом поповнення лексичного складу високорозвинених сучасних мов. Саме термінологія як частина природної людської мови є найбільш універсальним засобом зберігання, передавання, оброблення інформації, обсяги якої зростають шаленими темпами: за даними науковців, зараз її обсяги подвоюються через кожні п'ять-сім років, що спричиняє так званий “термінологічний вибух” (появу великої кількості нових термінів).

По-друге, наукове знання інтернаціональне за своєю природою. У сучасному світі відбуваються потужні інтеграційні процеси, які не оминають наукової сфери й висувають проблему міжнародної стандартизації термінів як основи для порозуміння між фахівцями різних країн.

По-третє, українська термінологія, яка повинна розвиватися разом із термінологіями інших національних мов, має низку специфічних проблем, зумовлених історично, гостру потребу у створенні національних термінологічних стандартів, термінологічних словників тощо.

При всій відмінності та багатогранності сучасних галузей наукового знання і властивих їм понять існує ряд спільних ознак, які визначають суть терміна як особливої мовної одиниці. Отже, основні ознаки терміна:

- системність. Кожний термін входить до певної терміносистеми, у якій має термінологічне значення;
- точність. Термін повинен якнайповніше й найточніше передавати суть поняття, яке він позначає;
- однозначність у межах своєї терміносистеми. Якщо більшість слів загальноживаної мови багатозначні, то більшість термінів – однозначні, що зумовлено їхнім призначенням;
- наявність дефініції, яка чітко окреслює, обмежує його значення [8].

Деякі термінознавці називають і такі ознаки (або вимоги) до терміна:

- нейтральність, відсутність емоційно-експресивного забарвлення;
- відсутність синонімів;
- інтернаціональний характер (знаючи терміни-інтернаціоналізми, легко спілкуватися з іноземними фахівцями, читати іншомовну літературу).

Юридичні терміни української мови функціонують у сформованій системі, що має тривалий період розвитку та різні джерела становлення [3, с. 11]. Спроби зібрати та унормувати українську юридичну термінологію почалися за козацької доби. У середині XVII ст. українські філологи, викладачі Києво-Могилянської колегії Є. Славинецький і А. Корецький-Сатановський підготували “Лексикон словено-латинський”, у якому значне місце посідає юридична термінологія. А в 1808 р. український історик В.Я. Ломиковський створив “Словник малоруської старовини” (опублікований у 1894 р. у журналі “Киевская старина”, № 7–9), у якому широко представлена юридична термінологія козацьких часів.

У середині XIX ст. на терені Австро-Угорщини у галузі української юридичної термінології здійснювалася робота з підготовки слов’янських термінологічних словників під загальним керівництвом П.Й. Шафарика. Результатом діяльності української комісії (Г. Шашкевич, Ю. Вислоцький та Я. Головацький) став вихід у світ у 1851 р. у Відні німецько-українського словника “Die jurisch-politische Terminologie für die slavischen Sprachen Österreich” (“Правничо-політична термінологія для слов’янських мов Австрії”). Уміщені в цьому словнику українські відповідники 17 000 німецьких термінів включали терміни, поширені в Західній і Східній Україні. Згодом К. Левицький під егідою Наукового товариства імені Шевченка уклав “Німецько-український словар висловів правничих і адміністрацій них” (Львів, 1893 р.). Термінологічні праці посіли гідне місце і в діяльності заснованого у 1909 р. Товариства українсько-руських правників, яке об’єднало багатьох юристів Галичини та Буковини. Товариство взялося, насамперед, за переклад найважливіших нормативних актів, а згодом почало випускати українською мовою свій друкований орган “Правничий вісник”, що вимагало відповідних практичних рішень з термінологічних питань.

Перший з’їзд українських правників (Київ, 1917 р.) розпочав роботу щодо формування української юридичної термінології. Так, у 1918 р. Полтавський осередок Товариства видав у м. Кременчуці укладений І.Л. Жигадло “Короткий російсько-український правничий словник” (близько 2000 слів). Згодом за вирішення проблем юридичної термінології взялася Правничо-термінологічна комісія ВУАН (заснована в 1919 р.). Результатом її багаторічної праці став “Російсько-український словник правничої мови” (понад 67 000 слів) за загальною редакцією А.Ю. Кримського (Київ, 1926 р.).

У грудні 1926 р. було вирішено підготувати новий словник юридичної термінології, але цей план реалізувати не вдалося. У листопаді 1927 р. було утворено Правничо-термінологічну комісію при РНК УСРР, яка проіснувала до червня 1931 р. Згодом у зв’язку зі згортанням українізації наукові дискусії та практичні роботи в галузі української юридичної термінології були припинені на тривалий час.

У 1985 р. Інститут держави і права АН УРСР випустив “Русско-украинский словарь юридической терминологии” за загальною редакцією Б.М. Бабія

(близько 30 000 слів), яким і сьогодні користуються правники у своїй професійній діяльності. Для сучасного періоду розвитку термінотворення (з 1990-х рр.) є характерною інтенсивна наукова робота у сфері національної юридичної лексикографії, пошук оптимальних моделей термінотворення з увагою до українського ресурсу терміносистем [3, с. 8].

Отже, українська юридична термінологія сформувалася як система в процесі тривалого історичного розвитку. На особливості становлення та функціонування субмови права вплинули чинники, що зумовили як загальні, так і специфічні закони розвитку термінології національної мови: структурно-системні параметри, еволюційні закономірності зміни мовних форм, функціональні характеристики мовних одиниць та їх комунікативний потенціал, інтерференційні процеси у сфері субмови права, особливості мовних контактів зі спорідненими і неспорідненими мовами тощо [3, с. 9].

Філологічна освіченість правника має неабияке значення, оскільки мовлення в його практичній діяльності є і носієм інформації, і засобом впливу, тому воно має бути науковим, об'єктивним, логічним, переконливим. У юридичній термінології не повинно бути двозначного тлумачення термінів, бо від точності формулювання думки та відповідного слововживання іноді залежить доля людини. Для розуміння названих процесів і необхідно ознайомити студентів з поняттями термін, юридичний термін, юридична термінологія.

Висновки. Українська юридична термінологія, яка формується протягом багатьох віків на власній мовній основі за загальномовними словотворчими моделями, засвоюючи все те, що на час її творення виробила світова цивілізація, є невід'ємною складовою літературної мови та перебуває з нею в постійній взаємодії. Зважаючи на те, що юридична термінологія відіграє важливу роль у державотворенні та є показником розвитку наукового, соціально-економічного та культурного поступу держави, інтерес до її потреб постійно зростає. Такий інтерес зумовлений потребами забезпечення правової галузі національною юридичною термінологією [7, с. 11].

Правознавці майже одноставно акцентують увагу на необхідності використання розробок лінгвістів у юриспруденції, підкреслюючи суттєве значення мови, якою сформульовано норми права, особливостей юридичних термінів. Доцільність вивчення особливостей специфіки використання юридичних термінів полягає в тому, що правові норми формулюються та виражаються за допомогою загальних, абстрактних понять, а також спеціальних правничих термінів, які за різних умов можуть неоднозначно сприйматися суб'єктами права.

Українська правнича термінологія є суттєвим важелем у розвитку фундаментальної української юридичної науки. Розвиток права завжди пов'язаний з обговоренням і формуванням термінології. Лінгвістична досконалість текстів нормативно-правових актів безпосередньо пов'язана з рівнем досконалості правничої термінології української мови [9, с. 15].

Розширення знань з української юридичної термінології сприяє глибшому розумінню та засвоєнню державно-правових явищ, підвищенню рівня загальної професійної компетентності.

Література

1. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті // Інноваційні технології у вищій юридичній освіті : матеріали доповідей Міжнародної науково-методичної конференції, присвяченої

390-річчю з дня заснування Київської братської школи – предтечі Києво-Могилянської академії (25–28 травня 2005 р., НаУКМА). – К., 2005. – С. 3–26.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : Перун, 2003. – 1426 с.

3. Вербенец М.Б. Юридична термінологія української мови: історія становлення і функціонування : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 / М.Б. Вербенец. – К., 2004. – 21 с.

4. Головин Б.Н. Лингвистические термины и лингвистические идеи / Б.Н. Головин // Вопросы языкознания. – 1976. – № 3.

5. ДСТУ 3966-2000 : термінологія. Засади й правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять. – К. : Держстандарт України, 2000. – 32 с.

6. Ивакина Н.Н. Языковая подготовка юристов / Н.Н. Ивакина // Правоведение. – 1985. – № 1. – С. 48–51.

7. Симоненко Л.О. Мовно-термінологічна компетентність – вагома складова фахової культури правника / Л.О. Симоненко // Українська мова в юриспруденції: стан, проблеми, перспективи : зб. мат. міжвуз. наук.-практ. конф. – К. : КНУВС, 2009. – С. 8–14.

8. Суперанская А.В. Общая терминология: Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – М. : Наука, 1989. – 246 с.

9. Чулінда Л.І. Науково-теоретичні засади вивчення української правничої термінології / Л.І. Чулінда // Українська мова в юриспруденції: стан, проблеми, перспективи : зб. мат. міжвуз. наук.-практ. конф. – К. : КНУВС, 2009. – С. 14–18.

ІЛЬІНА О.О.

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

Сучасний етап розвитку українського суспільства, яке переживає кардинальні зміни в усіх сферах свого буття, суттєво підвищує вимоги до рівня професіоналізму випускників вищих навчальних закладів. За таких обставин національна школа потребує педагога, здатного до нестандартних дій, до використання новітніх технологій навчання, до принципової переорієнтації на гуманізацію та демократизацію відносин між учасниками педагогічного процесу, до творчого підходу у розв'язанні педагогічних завдань, що, у свою чергу, вимагає відповідного розвитку комунікативних можливостей педагога. У зв'язку із цим, вирішення проблеми дослідження, що визначають формування комунікативних здібностей у майбутніх учителів, набуває сьогодні особливого значення.

В останні роки з'явилось багато праць, у яких безпосередньо чи у зв'язку із вивченням інших проблем досліджуються питання комунікативної активності особистості. Вітчизняні та зарубіжні автори (А.В. Батаршев, О.О. Бодальов, Г.С. Васильєв, В.П. Казміренко, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, О.О. Леонт'єв та ін.) по-різному розуміють роль і місце комунікативних здібностей у становленні та розвитку особистості.

Мета статті – розкрито проблеми спілкування педагога з учнями і їх батьками, колегами.

На характер спілкування педагога з учнями і їх батьками визначальним чином впливає морально-психологічний клімат, який склався в педагогічному колективі. Ділові, товариські відносини вчителя зі своїми колегами, адміністрацією школи допомагають встановити послідовність і ціленаправленість виховного впливу всього колективу вчителів у відносинах з учнями та їх батьками.

Спілкування – це зв'язок між людьми, який призводить до виникнення психічного контакту, що виявляється в обміні інформації, взаємовпливі, взаємопереживанні та взаєморозумінні.

Робота педагога є таким видом трудової діяльності, яка просто неможлива поза спілкуванням. Психотерапевт В. Льові в своїй книзі “Мистецтво бути ін-

шим” виділяє главу “Геній спілкування”. Він називає такі риси “геніїв спілкування”, на які треба орієнтуватися вчителю:

1. Плюс інтерес.

Величезна цікавість і колосальна жадібність до людей. Підвищена спостережливість і пам’ять на все, що стосується іншої людини. Геній комунікабельності – не найбільш товариська людина, але найкраща в спілкуванні.

2. Мінус тривожність.

Душевний спокій, як запах троянд, приваблює людей.

3. Плюс зворотний зв’язок.

“Геній спілкування” приймає ваш погляд як погляд старого знайомого. У ході бесіди співбесідник помічає лише одне: розмова йде, обстановка приємна. Супутні якості – тактовність і дотепність.

4. Плюс артистизм.

Багатство жестів, інтонацій чудового розповідача й міма. Вони різні з різними людьми.

5. Плюс-мінус агресивність.

При спільному фоні добродушності геній не позбавлений агресивності, яка виявляється рідко, але влучно. Ця здатність утворює в людських відносинах підтекст сили й не менш приваблива, ніж привабливість.

6. Мінус упередженість

Досконала несприйнятливості до будь-яких сторонніх думок про людину.

7. Плюс передбачення. Плюс симпатія.

Ставлення до людей як до особистостей. Випромінювання доброзичливості повертається до них відбитим світлом.

Такий портрет комунікативного ідеалу. Проте вчитель не завжди в спілкуванні з дітьми, колегами, батьками дотримується навіть частини цих пунктів.

Спілкування вчителя з колегами можна умовно поділити на дві тісно взаємопов’язані сторони.

Перша – це офіційно-організовані, або формальні, відносини між членами педагогічного колективу (педагогічні ради, методичні об’єднання, наради, збори, на яких обговорюються всі виробничі, поточні навчальні та виховні проблеми). Виробниче спілкування вчителів один з одним не є для кожного з них безперервним, постійним процесом, адже основну частину часу вчитель витрачає на роботу, спілкування безпосередньо з учнями. Тим не менше, спілкування з колегами має інтенсивний характер, оскільки максимально концентрується умовами конкретної ситуації, бо час від часу в кожного вчителя виникає необхідність особистого контакту зі своїм колегою для вирішення поточних і перспективних навчальних та виховних завдань: обговорити успішність і поведінку того чи іншого учня, порадитися про заходи впливу на нього, знайти єдиний підхід у вимогах до виконання домашніх завдань тощо.

Поряд з офіційною взаємодією в кожному педагогічному колективі існує й неофіційне, або неформальне, спілкування. Останнє багато в чому залежить від офіційно прийнятого та закріпленого професійного спілкування, хоча й має відносно самостійний характер, справляючи, у свою чергу, вплив на нього. Безумовно, неофіційні товариські контакти, співробітництво й взаємодопомога в роботі та після її закінчення формують якісно інший, більш дієздатний морально-психологічний клімат колективу – щирі стосунки дружби. І навпаки, недо-

бронічливі відносини, які виявляються в сварках і конфліктах, як правило, погіршують настрій, викликають незадоволеність роботою, заважають проведенню єдиної педагогічної лінії у відносинах з учнями. Саме тому з огляду на специфіку офіційної та неофіційної сторін не можна не бачити, що будь-яка з них не може існувати відокремлено одна від одної.

Формування в учителів індивідуального стилю педагогічного спілкування як складного інтегрального феномену являє собою утворення сукупності комунікативної, емоційної та поведінкової складових, які виявляються через його формальну й змістову сторони.

Дослідження багатьох авторів показали, що школярі в оцінці себе копіюють оцінки значущих дорослих (Л.І. Божовіч, Н.Г. Морозова, Л.С. Словіна). Тому ставлення значущих людей, що виявляється в спілкуванні з дитиною, так само, як і форми спілкування, можуть або сприяти адаптації дитини до встановлення нормальних відносин з учителями, дітьми, або призводити до неадекватних реакцій учня на його невдачі.

Не менш важливо враховувати й ті аспекти педагогічного спілкування, які торкаються інтересів учня. Специфіка праці вчителя полягає, крім усього іншого, ще й у тому, що в ситуаціях взаємодії він має подвійне навантаження: повинен не тільки враховувати можливі дії партнера, а й розгортати спілкування таким чином, щоб воно мало навчальний, виховний та розвивальний ефект. Він повинен враховувати ті можливі труднощі, які можуть виникнути у вихованця в процесі спілкування, і брати на себе ініціативу в спілкуванні та відповідальність за взаємодію.

За спостереженням В.О. Сухомлинського, помилки в поведінці учителів у відносинах з учителями призводять до відхилень у поведінці учнів: в одних вони набувають характеру “напруженості, в інших – це манія несправедливих образів і переслідувань, у третіх – озлобленість, у четвертих – удавана безтурботність, у п’ятих – байдужість, у шостих – страх перед покаранням, перед школою, у сьомих – кривляння тощо” [5, с. 67].

У педагогічному колективі спілкування зумовлюється та регулюється не тільки потребами й інтересами професійних та інших видів діяльності, а й іншими соціально-психологічними формами зв’язків: настроєм, громадською думкою, смаками тощо.

Наш настрій, безсумнівно, залежить і від стану самопочуття й сімейних справ, від результатів роботи з учнями. Тому дуже важливо управляти своїм настроєм, адже настрій і дія невіддільні одне від одного. Якщо ви вдало провели бесіду – настрій підвищується, і, навпаки, якщо щось у вас не виходить, то настрій погіршується. Учитель не має права входити в школу, клас з поганим настроєм.

У процесах формального та неформального спілкування членів педагогічного колективу можуть виникати ситуації, які призводять до конфліктів. Будь-який конфлікт, як правило, призводить до певного психічного стану емоційної напруги всього колективу.

На превеликий жаль, педагогічна практика свідчить про наявність конфліктності в колективах навчальних закладів, які виникають між адміністрацією та викладачами, між педагогами і їх вихованцями, між студентами всередині студентської групи тощо. Такі конфлікти призводять до дезорганізації роботи в навчальному закладі, негативно позначаються на результатах навчально-виховного процесу.

Конфлікт у педагогічній діяльності часто виявляється як прагнення вчителя затвердити свою позицію та як протест учня проти несправедливого покарання, неправильної оцінки його діяльності, вчинку.

Конфлікти надовго руйнують систему відносин між учителем та учнями, учителем і батьками, учителем та учителем; викликають у вчителя стан глибокого стресу, незадоволеність своєю роботою.

В. Сухомлинський так пише про конфлікти в школі: “Конфлікт між педагогом і дитиною, між учителем і батьками, педагогом і колективом – велика біда школи. Найчастіше конфлікт виникає тоді, коли вчитель думає про дитину несправедливо. Думайте про дитину справедливо – і конфліктів не буде. Уміння уникнути конфлікту – одна зі складових педагогічної мудрості вчителя. Запобігаючи конфлікту, педагог не тільки зберігає, а і створює виховну силу колективу” [6, с. 338].

Але не можна думати, що конфлікти взагалі мають тільки негативний вплив на особистість і діяльність. Уся справа в тому, ким, коли й наскільки ефективно він розв’язується. Відхід від конфлікту, що розв’язується, загрожує переходу його всередину, тоді як прагнення його розв’язати спричиняє можливість конструювання нових відносин на іншій основі.

Висновки. Отже, у своєму спілкуванні будь-який педагог не застрахований від професійних невдач і помилок. Важко сказати, чи має право на помилку вчитель. Педагогічний процес спілкування – це творча діяльність, й уникнути помилок, недоліків, зривів важко. Але, звичайно, треба прагнути, щоб помилок не було. У цьому також прояв професіоналізму вчителя. Однак, якщо помилка зроблена з вашої вини, через вашу недбалість, некомпетентність, не треба боятися зізнатися в ній ні перед собою, ні перед тим, стосовно кого вона зроблена. Спокійно проаналізуйте ситуацію, оцініть розсудливо розмір збитку, викликаного нею. Правда, в результаті виникає невдоволення собою, але це добре, бо допоможе вам надалі не робити такого роду помилок, адже на помилках вчать.

Література

1. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства / И.А. Зязюн. – М. : Просвещение, 1989. – 300 с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Канн-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 132 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М. : Знание, 1975. – 45 с.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1988. – 310 с.
5. Сухомлинський В.О. Проблема виховання всебічно розвиненої особистості // В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К., 1976. – Т. 1. – С. 55–202.
6. Сухомлинский В.А. Избр. произв. : в 5 т. / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1979. – Т. 1. – С. 338–339.

КАНИВЕЦ Е.И., ОНИПЧЕНКО Л.Н.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КЕЙС-МЕТОДА

Общий современный подход к языковому обучению, изложенный в “Общеввропейских рекомендациях по языковому образованию”, который получил название деятельностно ориентированного, привел к тому, что в отечественной системе образования все более широкое распространение получают интерактивные методы обучения, среди которых метод проектов, компьютерное моделирование, деловые игры, кейс-метод и т.д. Наименее изученным и используемым из приведенных методов у нас является кейс-метод, имеющий на Западе уже достаточно долгую историю.

“Родиной” данного метода являются США, а более точно – школа бизнеса Гарвардского университета, где этот метод был применен еще в 1924 г.

Культурологической основой появления и развития кейс-метода является принцип “прецедента” или “случая”. Отличительной особенностью этого метода является создание определенной проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Кейс-метод иллюстрирует реальную жизнь, что позволяет ему находить все более широкое применение не только в программах бизнес-образования, где он первоначально появился, но и в изучении юриспруденции, математики, медицины и других наук, что делает его уже достоянием педагогической науки в целом. Этот метод давно стал привычным и в европейской системе образования. В последнее время все шире этот метод используется на постсоветском пространстве. Исходя из идеи междисциплинарных связей, в современных условиях необходимо знать о методах, используемых в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов, тем более что кейсы все чаще попадают в учебники по английскому языку, издаваемые за рубежом.

Кейс-метод в целом, и различные его аспекты уже достаточно долго являются объектом исследования многих научных работников за рубежом. В частности, кейс-методу посвящены работы П. Бакстера, С. Джека, К. Эйзенхардта, Д. Герринга, Б. Ханке, Р. Шольца, В. Стрейца, Р. Синглтона и др. На постсоветском пространстве кейс-метод стал использоваться лишь относительно недавно, однако определенный вклад в исследования кейс-метода уже внесен О. Столяниновой, Т. Яшуниной, Н. Гашевой, И. Козиной, Е. Здравомысловой, А. Тешкиной, Ю. Сурминой, А. Жаворонковой, А. Рубальской и другими. Однако многие психолого-педагогические проблемы и аспекты кейс-метода еще требуют освещения, поэтому на них мы и сконцентрировали наше внимание.

Целью статьи является рассмотрение основных психолого-педагогических принципов, лежащих в основе грамотно разработанного и проведенного кейса.

Кейс-метод позволяет демонстрировать академическую теорию с точки зрения реальных событий, что приводит к возрастанию заинтересованности студентов в изучении предмета, способствует активному усвоению знаний и навыков. Мы считаем, что использование кейсов на уроке иностранного языка наглядно демонстрирует студентам коммуникативный характер языкового обучения, развивая как речевые, так и общие компетенции обучаемых (прежде всего, их социолингвистическую и прагматическую компетенции). Педагогический потенциал кейс-метода гораздо больше, чем у традиционных методов обучения. Преподаватель и студент постоянно взаимодействуют, выбирают формы поведения, мотивируют свои действия, аргументируют их моральными нормами. Кейс – не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию и принять решение. Будучи единым информационным комплексом, кейс-метод требует определенной предварительной проработки и представления. Для того, чтобы проработка и представление кейса были успешными, кейс должен отвечать на этапе разработки следующим психолого-педагогическим принципам:

- принцип имитационного моделирования ситуации;
- принцип проблемности содержания кейса и его развертывания;
- принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности;
- принцип диалогического общения;

– принцип двуплановости игровой учебной деятельности [2 с. 194].

1. Принцип имитационного моделирования ситуации предполагает разработку:

- а) имитационной модели производства или бизнеса;
- б) игровой модели профессиональной деятельности.

Наличие этих двух моделей необходимо для создания предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности. Разработку кейса начинают именно с создания этих двух моделей – имитационной и игровой, которые будут встроены в сценарий. Таким образом, первый принцип реализуется уже на начальном этапе разработки. Имитационная модель получает свое воплощение в следующих структурных компонентах: цели, предмет, графическая модель взаимодействия участников, система оценивания. Компоненты игровой модели – сценарий, правила, цели, роли и функции участников.

2. Принцип проблемности лежит в основе содержания кейса и закладывается в систему проблемных учебных заданий, представленных в форме описания конкретных ситуаций или “прецедентов”. Они могут содержать неявные альтернативы, противоречия, избыточные или неверные данные, требования преобразовать ситуацию в соответствии с более сложными или более простыми критериями, найти недостающую информацию и т. д. Принцип проблемности содержания кейса и его развертывания означает, что в предметный материал кейса закладываются учебные проблемы, выстроенные в виде системы заданий, в которых содержится тот или иной тип противоречий и конфликтности, разрешаемых студентами в процессе проработки кейса, что и приводит к выходу из проблемной ситуации.

Прежде всего, кейсы предусматривают, что решение должно быть сделано на основе информации, фактов, данных и событий, описанных в кейсе. Тем самым, обучаемые учатся строить “отношения” между имеющейся в распоряжении информацией и вырабатываемым решением. Содержательно материал в кейсах должен обнаруживать признаки организационной конфликтности, многовариантности методов принятия решений и альтернативности самих решений. Проблемность содержания выступает объективной предпосылкой самостоятельного мышления каждого участника игры. Это “инструмент” развития теоретического и практического мышления специалиста. Неоднозначность интерпретации содержания кейса каждым из участников порождает дискуссию, в результате которой игровой коллектив успешно разрешает учебную проблему в рамках имитационной модели.

Три последующих принципа – совместной деятельности, диалогического общения и двуплановости – соподчинены принципу игрового моделирования.

3. Принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности основывается на имитации производственных функций специалистов через их ролевое взаимодействие. Кейс предполагает общение, основанное на субъект-субъектных отношениях и субъективности ролевого поведения, при которых развиваются психические процессы, присущие мышлению специалистов. Все это должно быть воспроизведено соответствующим набором методических и психологических условий совместного или индивидуального принятия решений. Кейс – работа двух или большего числа людей, его реализация возможна только при наличии нескольких участников, вступающих в общение и взаимодействие. В кейс-методе вместо передачи информации от преподавателя к студенту в сов-

местной деятельности и диалогическом общении участников создаются условия для порождения знаний, которые никто в отдельности получить не в состоянии.

4. Принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров в ходе проработки кейса – необходимое условие переживания и разрешения проблемной ситуации. Участники задают друг другу вопросы. Система рассуждений каждого из партнеров обуславливает их взаимное движение к совместному решению проблемы. Люди неоднозначно реагируют на одинаковую информацию, что порождает диалог, обсуждение и согласование позиций, интересов. Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации довольно сильно тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения, создает обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно. В диалоге рождается процесс мышления. Его возникновение обусловлено наличием включенного в игру противоречия или проблемы. Задача разработчика и ведущего – создать оптимальные дидактические условия для возникновения диалога, перерастающего в полилог, дискуссию.

5. Принцип двуплановости учебной деятельности в ходе проработки кейса дает возможность внутреннего раскрепощения личности, проявления творческой инициативы. Суть его в том, что “серьезная” деятельность, направленная на обучение и развитие специалиста, реализуется в “несерьезной” игровой форме. Игровая обстановка позволяет не бояться ошибок, интеллектуально раскрепощаться и активизироваться творческому потенциалу личности. Этот принцип обязывает разработчика заложить в кейс такие ситуации, при которых ее участники могли бы действовать сознательно и в любой момент отдавать себе отчет в том, что они поступают и как исполнители определенных ролей, и как будущие специалисты.

В зависимости от задач кейса можно варьировать игровые и педагогические цели, усиливая игровой, учебный или профессиональный аспекты. Все зависит от замысла, реальной обстановки. Главное, чтобы игровые условия трансформировались в сознании обучаемых и превратились в стимулы деятельности реальных целей обучения и воспитания. Эффективность кейса обеспечивается через сбалансированность реальных и условных компонентов. Тогда учебная ситуация осознается двояко, и эта двойственность максимально работает на решение учебных и воспитательных задач.

Эти взаимообусловленные принципы составляют определенную концепцию кейс-метода и должны соблюдаться как на этапе разработки, так и на этапе реализации. Несоблюдение или недостаточная проработка хотя бы одного из них отрицательно скажется на результатах.

Особенность работы преподавателя, практикующего кейс-метод, заключается в том, что он не только реализует максимально свои способности, но и развивает их. Основное содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций: обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской. Они воспринимаются в единстве, хотя у многих одни довлеют над другими. Если в реальной вузовской деятельности эти функции довольно часто реализуются раздельно, то в процессе преподавания кейсов наблюдается их синкретическое, органическое единство.

В процессе обучения преподаватель решает задачи обучения и развития студентов. При этом для решения этих задач ему приходится выполнять шесть основных функций.

1. Гносеологическую – получение и накопление новых знаний как по преподаваемой дисциплине, так и знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы.

2. Проектную – проектирование целей, программы, планов, методических систем и технологий преподавания курса.

3. Конструирующую – действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий. Особенность деятельности преподавателя здесь, в отличие от конструирующей деятельности инженера, состоит в том, что его конструирование носит разовый характер, осуществляется в аудитории.

4. Организационную – реализация запланированных действий, организация учебно-воспитательного процесса.

5. Коммуникативную – действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса.

Коммуникация играет исключительно важную роль в деятельности преподавателя. Она выступает не только средством научной и педагогической коммуникации, но и условием совершенствования профессионализма, источником развития личности преподавателя, а также средством воспитания студентов, и предполагает:

- способность всесторонне и объективно воспринимать человека – партнера по общению;
- способность вызывать у него доверие, сопереживание в совместной деятельности;
- способность быть открытым в общении, делиться информацией;
- способность предвидеть и ликвидировать конфликты;
- справедливо, конструктивно и тактично критиковать;
- воспринимать и учитывать критику, перестраивая свое поведение и деятельность.

6. Воспитательную – формирование личности учащегося, его общая и профессиональная социализация.

Повышение эффективности деятельности преподавателя, практикующего в своей деятельности кейс-метод, связано с осмыслением и реализацией всех этих функций.

Выводы. Кейс-метод способствует развитию различных компетенций и практических навыков студентов. Кратко они могут быть описаны одной фразой: творческое решение проблемы и формирование умения анализа ситуации и принятия решения. Однако следует помнить, что работа с кейсом требует особого творческого подхода и серьезной работы со стороны преподавателя, который должен учитывать все основные психолого-педагогические принципы разработки и проведения занятий на основе кейса, которые были рассмотрены в данной статье.

Литература

1. Афонина Г.М. Педагогика / Г.М. Афонина. – Ростов н/Д, 2002. – 512 с.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д, 2002. – 544 с.
3. Easton G. Learning from case studies / G. Easton. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1992. – 190 p.

4. Hancke B. Intelligent Research Design. A guide for beginning researchers in the social sciences / B. Hancke. – Oxford University Press, 2009. – 250 p.

5. Tudor I. Learner-centredness as Language Education / I. Tudor. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1996. – 280 p.

КЕНДЗЬОР П.І.

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасні масові міграційні процеси, явища тісної міжнародної співпраці в науці, економіці, політиці, мистецтві, релігії та інших сферах формулюють для освіти важливе суспільне замовлення – підготовку громадян, здатних мирно співіснувати, поважати право кожного на вибір та збереження своєї ідентичності, толерантне сприйняття соціальних відмінностей, знаходження порозуміння.

Історія свідчить про можливість гармонійного розвитку будь-якої спільноти лише за умови толерантного співіснування та взаємодії її членів. Історична освіта в сучасних умовах виконує важливу роль у підготовці молодих громадян до життя в багатокультурному суспільстві, сприяючи його інтеграції та консолідації. Головне завдання історичної освіти, на нашу думку, – спонукати молоду людину до мислення, критичного аналізу історичних джерел, активного залучення до обговорення подій минулого та сучасності. Натомість у наших класах та аудиторіях все ще домінує репродуктивне засвоєння знань.

Історія є, безперечно, важливим засобом збереження національної ідентичності, формування почуття патріотизму. Український етнос як корінний, найчисленніший та державотворчий за своїм характером має переконливі аргументи на те, щоб посісти провідне місце в історії України. Але ми є свідомими того, що в Україні проживають також болгари, вірмени, євреї, поляки, татари, румуни, угорці та представники багатьох інших національних спільнот. Природно, що в них існує потреба в збереженні своєї рідної мови, традицій, культури. Існує потреба й у визначенні своєї історичної ідентичності, яка б гармоніювала із загальнонаціональним історичним процесом.

Водночас досить часто факти міжетнічного, міжрегіонального або міжконфесійного протистояння в минулому чи теперішньому використовуються окремими політичними силами для зростання протистояння та дестабілізації українського суспільства. Це є небезпечним явищем, особливо в умовах незрілості громадянського суспільства в Україні. Тому полікультурне виховання молоді засобами історії, формування толерантного ставлення особистості до різноманітності є надзвичайно актуальним у нашій країні.

Аналіз праць дослідників Ю. Безух, Я. Гулецької, О. Ковальчук, Л. Костикової, Т. Лесіної, Г. Марченко, О. Мілютіної, Ю. Тищенко, С. Пілішек переконливо свідчить про те, що дослідження філософсько-культурологічного аспекту полікультурної освіти на сьогодні є достатньо глибоким та об'єктивним. У сучасних умовах виникає необхідність урахування нових соціокультурних чинників та суспільних потреб у сфері виховання молоді.

Мета статті – окреслити зміст і концептуальні засади полікультурного виховання особистості засобами історичної освіти.

Важливість застосування інтеркультурного підходу в історичній освіті є актуальним соціально-педагогічним завданням, оскільки будь-яка громада є багатокультурною, передбачає: навчання способів подолання виявів ксенофобії,

расизму, насильства, дискримінації; співпрацю та поділ соціальної відповідальності між різними культурними громадами; виховання поваги до прав людини; розвиток громадянської відповідальності особистості; виховання почуття емпатії, що поглиблюється розмаїттям і міжкультурним діалогом.

Термін “міжкультурний” наголошує, що в житті разом культурні домінанти є важливими аспектами ідентичності різних індивідумів, спільнот, тому треба брати їх до уваги, вони є не статичними, а багатограними і мінливими, взаємодіють у суспільному житті. У багатокультурному контексті в процесі взаємодії всі культури змінюються та збагачуються. Культурні ідентичності не встановлені назавжди, а розвиваються. Саме тому визнання цінності різноманітності та забезпечення кожному можливості конструювати власну ідентичність і вибирати засоби цієї ідентичності покладено в основу конструктивного міжкультурного діалогу.

Існує два виміри будь-якого міжкультурного діалогу. По-перше, міжкультурна перспектива вимагає розуміння, що світ є багатограний, складний і динамічний, а взаємодія є невід’ємною частиною життя й культури. По-друге, це вимагає взаємоповаги та рівноправності у відносинах представників різних етнічних спільнот, а не відносин, побудованих на запереченні чи домінуванні.

Водночас поняття ідентичності передбачає не гомогенність, а гетерогенність соціуму, його різноманітність, багатомірність. Відповідно, важливим завданням історії є навчання молоді дотримуватися моральних норм та вміти застосовувати їх у будь-якій проблемній ситуації. Відтак, полікультурне виховання засобами історії покликане допомогти молодим людям у формуванні власної ідентичності через розуміння історії в різних площинах і з різних перспектив: особистої, місцевої, національної та світової.

Аналіз сучасного суспільного розвитку в умовах полікультурного українського суспільства порушує перед сучасною педагогічною наукою ряд запитань, а саме:

1. Чи ми, як індивіди і як нація, поважаємо відмінності один одного?
2. Чи ми цінуємо належним чином власну ідентичність та ідентичність інших людей?
3. Чи маємо ми розуміння, що означає бути громадянином України?
4. Чи належним чином освіта готує молодь до життя в багатокультурному й багатоконфесійному суспільстві?
5. Чи питання прав людини як фундаментальної демократичної цінності є складовою сучасних навчальних програм та практики викладання?

Освітня та виховна практика багатокультурних країн Європи є важливим джерелом для розвитку вітчизняної стратегії полікультурного виховання підлітків. Зокрема, Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін “Нова Доба” упродовж останніх десяти років активно співпрацює з Радою Європи, Асоціацією викладачів історії країн Європи “EUROCLIO”, Асоціацією молодих істориків “EUSTORY”. Таке партнерство дає можливість українським педагогам глибше ознайомитися із сучасними європейськими підходами до розвитку історичної освіти. Європейські підходи до навчання історії спрямовані на вироблення в молоді уявлення про багатоманітність інтерпретацій подій історії та сучасності, формування компетентності критичного аналізу явищ, толерантного ставлення до культури й історичного досвіду інших народів.

Полікультурну освіту визнано основоположним принципом, який навчає взаємного визнання культур, цінностей, взаємодії та покладено в основу виховної діяльності різних країн Європи. Європейські дослідники розглядають такі аспекти полікультурної освіти [5, с. 16–17].

Міжкультурна освіта в контексті міграції (інтеграція мігрантів і автохтонного населення, природа соціальних зв'язків, багатокультурність європейських суспільств, різні, багатовимірні цінності, численні належності; потреба в мережі для спілкування, участі, забезпечення соціальної справедливості). Міжкультурність стосується не лише іммігрантів, а всієї громади, школи, це вимір, що проходить через усе суспільне життя.

Визнання культурних, національних, мовних та етнічних меншин є найважливішим чинником суспільного розвитку. Це передбачає в суспільному житті та освіті визнання прав та цінностей культурної спадщини, уникаючи егоцентричних поглядів; інших культурних громад як активних учасників, які творять багатокультурну суспільну реальність, відповідають за власний розвиток і загальний культурний розвиток багатокультурного суспільства, до якого вони належать.

Знання прав людини, засновані на принципах, що сформульовані в Хартії ООН, Загальній декларації прав людини, міжнародних конвенціях з прав людини – це основоположний елемент інтеркультурного підходу (приділення належної уваги економічним, соціальним, культурним, громадянським, політичним правам, особистим та колективним правам; наголошення на поняттях рівності, миру, гідності, демократії; боротьба проти расизму, расистської дискримінації, ксенофобії та всіх форм нетолерантності й насильства, захист меншин, захист прав мігрантів, осіб з особливими потребами, прав дитини) [5, с. 18].

У контексті теорії полікультурного виховання громадянин – це особа у відносинах з іншими, що передбачає спільне громадянство, спільні цінності, взаєморозуміння, співпрацю та прийняття рішення на основі обговорення. Наголос робиться на навчанні, сприянні міждисциплінарним підходам у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, які розглядають етичні, політичні, суспільні, культурні, філософські та релігійні питання.

Активна громадянська позиція, толерантність, повага до прав і гідності людини, патріотизм та інші важливі якості безпосередньо пов'язані саме з небайдужістю людини до довкілля, з її зацікавленням і позитивним ставленням до різноманітності в різних її проявах. Тому ці цінні якості треба виховувати в молодого покоління, запобігаючи конфліктам та іншим негативним ситуаціям. Це вимагає розвитку міжкультурної компетентності в учнів різного соціального, культурного й релігійного походження. Ця загальна компетентність передбачає, у свою чергу, інші специфічні компетентності: чутливість до різних культурних і релігійних джерел людської різноманітності; уміння спілкуватися з іншими та вступати в діалог; навички конструктивного співіснування (робота в команді, кооперативне навчання, емпатичне спілкування, мирне розв'язання конфліктів, розвиток впевненості тощо); уміння досліджувати різні культурні практики, розглядати суперечливі питання; критичне мислення та особиста рефлексія.

Полікультурне виховання учнів у загальноосвітньому навчальному закладі має здійснюватися в різних контекстах, особливо на рівні початкової та середньої освіти; інтегруватися в різні види діяльності при викладанні навчальних дисциплін (мови та літератури, історії, суспільствознавства, громадянської освіти, етики то-

що), а також за допомогою міждисциплінарних тем (наприклад, місцевих проблем, розв'язання конфліктів); реалізуватися в процесі організації проектної діяльності; стимулювати зміни на рівні освітньої політики та навчально-методичного забезпечення навчальних курсів соціогуманітарного циклу, впроваджуючи елементи полікультурного виховання як ефективного інструменту педагогічної діяльності.

Таким чином, беручи за основу положення, що полікультурне виховання є контекстом, у рамках якого учні набувають навичок соціально прийнятної поведінки з метою подальшої самореалізації на засадах громадянської відповідальності та соціального партнерства в соціальній комунікації на різних рівнях, воно має реалізуватися на всіх рівнях навчально-виховного процесу, а саме: навчальні курси; інтеграція елементів полікультурного змісту в існуючі предмети; наявність демократичного шкільного клімату; відповідно організована позакласна робота; участь вихованців у діяльності місцевих етнічних спільнот та культурних товариств тощо.

Відповідно, доцільно виділити такі рівні в структурі системи полікультурного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі:

- поглиблення знань у межах навчального процесу (інтеграція полікультурного змісту та підходів у курси предметів соціогуманітарного циклу, варіантна та інваріантна частина навчального плану. Форми організації роботи – спецкурси, факультативи, уроки;

- формування загальнонавчальних і спеціальних полікультурних умінь у рамках позакласної та позаурочної компонентів освіти. Форми: гуртки, спецкурси, індивідуальні та групові навчально-дослідницькі заняття;

- формування полікультурної компетентності засобами дослідницької й проектної роботи учнів. Форми: гуртки, студії, клуби за інтересами, етнокультурні табори, музеї, експедиції тощо.

Моделюючи навчальну діяльність учнів у контексті інтеркультурного підходу, треба враховувати її особливості, що конкретизуються в таких завданнях полікультурного виховання: відповідність виховної роботи з учнівською молоддю сучасним соціокультурним умовам українського суспільства; створення умов для соціальної творчості учнів через різноманітні форми діяльності; формування позитивного ставлення до різноманітності в місцевій громаді та активної життєвої позиції особистості.

Виходячи із зазначеного вище, важливим завданням полікультурного виховання є розвиток в учнів таких громадянських якостей, як толерантність (розуміння того, що в житті існують різноманітність у різних проявах та поваги до вибору інших людей) і громадянськість (уміння відстоювати власну позицію, здатність до розмірковувань та поміркованість у публічному вираженні ідентичності, взаємоповаги в спілкуванні з іншими).

Необхідність розвитку в учнів толерантності як громадянської цінності зумовлена, насамперед, багатонаціональним характером українського суспільства, необхідністю вибудовувати відносини представників різних національностей, об'єднаних територією та умовами співіснування в минулому. Це передбачає створення педагогічних умов для виховання культури міжнаціональних відносин, вивчення історії та культури етнічних спільнот України, організацію освітньо-виховних заходів, що сприяють об'єднанню представників різних національностей України; утвердженню рівних прав та обов'язків їх членів перед державою; реалізацію права кожного етносу на розвиток мови, культури, освіти;

утвердження взаєморозуміння; сприяння мирному розв'язанню міжетнічних суперечностей та міжнаціональних конфліктів.

Істотними ознаками толерантності, з одного боку, є гарантоване збереження відмінностей, а з іншого – пошук і використання подібності, схожості в ході продуктивного діалогу, співпраці членів соціуму. Толерантність як установка являє собою готовність особистості до співпраці при встановленні оптимального балансу різних ідентичностей. У цьому контексті А. Смірнов наголошує: “смысл толерантности полягає не в утвердженні універсальних принципів, а в забезпеченні мирного співіснування різних груп, кожна з яких має власну ідентичність” [6, с. 105].

У цьому контексті можна зазначити, що толерантність – це не пасивне прийняття, а активний процес зіткнення з незрозумілим і чужим та бажання зрозуміти незрозуміле.

Відтак, суспільні й освітні потреби стимулюють використання в процесі викладання історії та суспільних дисциплін нових підходів, які відображено в програмах історії різних європейських країн. Зокрема, інтеркультурний підхід реалізується у процесі роботи із суперечливими питаннями історії, допомагаючи учням бачити, як ті самі історичні факти по-різному використовуються з різною метою для обґрунтування різних інтерпретацій подій і явищ, що розгляд історичної події можливий під різними кутами зору. Але для його реалізації у вітчизняній практиці, не вистачає досвіду й засобів. Отже, для того, щоб учні навчилися критично ставитись до історичних фактів і свідчень, набули навичок пізнання та інтерпретації історії, необхідно, насамперед, підготувати вчителів, забезпечивши їх усім необхідним для використання інноваційних ідей полікультурного виховання на уроці.

Важливим виховним завданням історичної освіти є створення можливості для представників різних національних спільнот “зустріти себе” в історії України, побачити минуле свого народу в цілісній історії країни, у якій ми разом живемо. Адже історія покликана забезпечувати можливості для молоді досліджувати шляхи, яким чином минуле допомагало формувати різні ідентичності, спільні культури, цінності й формувати толерантне ставлення особистості до багатокультурності та різноманітності. Це дає можливість представникам різних етносів, релігійних вірувань ідентифікувати себе з українською політичною нацією, сприяє розвитку громадянського суспільства в Україні.

У контексті вищезазначеного важливим, на нашу думку, є дотримання вироблених європейською історичною наукою та дидактикою наукових підходів до викладання історії в умовах багатокультурного суспільства. Це – взаємовключеність (урахування відмінностей між етнічними, релігійними, лінгвістичними ідентичностями); історія як селективна реконструкція минулого через інтерпретацію подій; достовірна історична реконструкція, яка базується на використанні різноманітних джерел; багатоперспективність (дослідження різних інтерпретацій та альтернатив історичного розвитку); розгляд суперечливих і вразливих питань історичного минулого; збалансоване представлення минулого (політика, культура, соціальне, повсякденне життя) тощо.

Відповідно до цих підходів викладання історії базується на загальних засадах критичного використання емпіричних свідчень, історичної перспективи інтерпретації, врахування знань, менталітету та цінностей, що відповідає сучасним суспільним запитам багатокультурного суспільства. Опір маніпуляціям, фокус на розвиток допитливості, духу дослідження, незалежного критичного

мислення, виховання незалежної, творчої особистості є метою історичної освіти в європейських країнах. Основним критерієм добору змісту та методики історичної освіти є гуманістичні загальнолюдські цінності (толерантність, повага до прав людини, взаєморозуміння, солідарність, свобода, громадянська відповідальність), що сприяє подоланню таких негативних проявів, як стереотипи, упередження, ксенофобія, расизм, насильство, ненависть.

Отже, інноваційні підходи до історичної освіти в умовах багатокультурного суспільства сприяють, насамперед, розвитку історичного розуміння (що учні повинні не тільки знати, а й уміти для ефективного застосування знань на практиці); відходу від однобічного традиційного тлумачення історичних фактів; використання у процесі історичного дослідження різних джерел за змістом і видами з метою розгляду минулого з позицій багатокультурності та багатоперспективності.

Навчання історії має спиратися на безпосередній досвід учнів, на знання, отримані із життя суспільства. “Якщо її брати просто як історію, – зазначав Дж. Дьюї, – то тоді вона відкидається в далеке минуле, стає мертвою й нерухомою. Лише тоді вона набуває певного значення, коли її розглядають як спосіб соціального життя людини” [2, с. 50]. У цьому плані існує ціла низка різноманітних методичних засобів активного залучення учнівської молоді до дослідження полікультурної історії.

Необхідною передумовою цілеспрямованої навчальної діяльності, її організованості та результативності є інтерес вихованців до навколишнього світу, конкретного виду діяльності. За наявності стійкого інтересу значно полегшується процес розвитку когнітивних функцій і життєво важливих умінь. Отже, навчальні програми курсів історії та навчально-виховний процес загалом мають бути спрямовані на розвиток стійкого пізнавального інтересу особистості. Вирішенню цього завдання допоможуть чітке планування діяльності, використання різних форм, методи і прийоми. Поведінка, орієнтована на досягнення бажаного результату, передбачає наявність у кожної людини мотивів досягнення успіху. Пізнавальний інтерес учнів формується і стає стійким тільки за умови ситуації успіху навчальної діяльності, позитивної оцінки її результатів.

У цьому контексті, як зазначає І. Осипова, основним завданням є підвищення у структурі мотивації внутрішньої мотивації учіння: особистий розвиток у процесі навчання, пізнання нового, невідомого, розуміння необхідності навчання для подальшого життя. Зовнішніми є мотиви навчання для лідерства, престижу, матеріальної винагороди та уникнення невдачі [4, с. 35].

Отже, важливим у навчальній діяльності вихованців є не лише розуміння, а й внутрішнє сприйняття навчальної діяльності. Спрямованість навчальної мотивації учня і його статус у класі взаємопов'язані. Доброзичлива атмосфера на уроці забезпечує розвиток полікультурної компетентності вихованців. З метою підтримки мотивації успіху вчитель має бути особисто мотивованим до своєї діяльності та об'єктивно ставитися до успіхів і невдач школярів. Чинники, що впливають на формування позитивної та стійкої мотивації до навчальної діяльності учнів: зміст навчального матеріалу; організація навчальної діяльності; стиль педагогічної діяльності вчителя; колективні, групові форми навчальної діяльності; оцінка навчальної діяльності учнів у безособовій формі та порівняльній динаміці.

Найважливішими результатами навчання та полікультурного виховання молоді є формування вміння приймати свідомі рішення, здійснювати вільний усвідомлений вибір; навички розуміння норм і правил поведінки в суспільстві

та поваги до них, знання законів, основних прав людини, особистої відповідальності й громадянського обов'язку, взаєморозуміння та взаємоповаги.

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

Отже, полікультурне виховання засобами історичної освіти передбачає символічне трактування соціальних відносин минулого, дає розуміння цих соціальних відносин, їхніх причин, наслідків, впливу на сучасне й майбутнє. Відтак, у процесі історичної освіти молодих громадян України доцільно дотримуватися вироблених європейською історичною наукою та дидактикою наукових підходів до викладання історії. Це розгляд минулого з позицій багатокультурності та багатоперспективності (історія очима різних соціальних, етнічних, політичних, релігійних груп), аналіз історичних подій під кутом зору різних етнічних, релігійних груп населення, збалансування обсягу знань, історичних умінь, системи цінностей, уміння аналізу й оцінювання; показ альтернативності, багатоваріантності шляхів історичного розвитку; залучення в процес вивчення історії різноманітних аспектів (політичних, соціальних, культурних, економічних, повсякденна історія); олюднення історії (людина як мета історичного пізнання, а не засіб; розвиток здатності в учнів сприймати відмінні від власних політичні погляди, особливості інших культур, різні погляди на одну історичну подію). Зокрема, багатоперспективний підхід реалізується в процесі роботи із суперечливими питаннями історії, допомагаючи молодим людям бачити, як ті самі історичні факти використовуються з різною метою, для обґрунтування досить часто відмінних інтерпретацій подій і явищ.

Водночас термін “міжкультурний” наголошує, що в житті разом культурні домінанти є важливими аспектами ідентичності різних спільнот, тому треба брати до уваги, що вони є не статичними, а багатограними й мінливими, взаємодіють у суспільному житті та збагачують його. Процес викладання історії має базуватися на загальних засадах критичного аналізу історичних джерел, історичної перспективи інтерпретації, відповідності сучасним суспільним запитам багатокультурного суспільства. Опір маніпуляціям різного виду, фокус на розвитку критичного мислення повинен супроводжувати не лише процес історичної освіти в школі, а й наше життя загалом.

Підсумовуючи, зазначимо, що впровадження полікультурного виховання в загальноосвітньому закладі засобами історії та суспільних дисциплін для виховання толерантного громадянина передбачає здійснення таких першочергових завдань: аналіз програм і навчально-методичних матеріалів з історії на рівні змісту й методики навчання щодо відповідності потребам багатокультурного суспільства; визначення критеріїв, потреб навчальних програм та процесу інтеграції проблематики багатокультурності й поліконфесійності; посилення змістових ліній програм, розроблення рекомендацій авторам підручників, розробникам програм враховувати ці питання, які сприяють розумінню України як багатокультурного та багатоконфесійного суспільства; укладення програм, рекомендацій з урахуванням аспектів полікультурності та поліконфесійності; розроблення моделі інтеграції полікультурного підходу в практику вивчення історії на прикладі

окремих фрагментів програми; підготувати навчальні матеріали із застосуванням полікультурності відповідно до нової програми.

Висновки. Таким чином, у сучасних умовах істотно змінюються цілі й зміст навчання історії та їх відображення в навчальних програмах та навчально-методичному забезпеченні. Відбувається пошук рішень, які відповідають новим суспільним реаліям. Виховання в учнів позитивних установок і навичок комунікації та взаємодії в багатонаціональному й поліконфесійному українському суспільстві – одне із завдань історичної освіти, яке є особливо актуальним у сучасних умовах.

Література

1. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Избр. психол. труды: проблемы формирования личности / Л.И. Божович ; [под ред. Д.И. Фельдштейна] ; Международная педагогическая академия. – М., 1995. – С. 20–55.
2. Д'юї Дж. Досвід й освіта / Дж. Д'юї ; [пер. з англ. М. Василенко]. – Л. : Кальварія, 2003. – 84 с.
3. Історія для громадянина : метод. посіб. для вчителів середніх загальноосвіт. навч. закл. / [В. Горбатенко, П. Вербицька, А. Ковтонюк, Л. Середяк, Г. Фрейман]. – Л. : Українські технології, 2003. – 136 с.
4. Осипова И. Формирование учебной мотивации школьников / И. Осипова // Воспитание школьников. – 2003. – № 8. – С. 33–36.
5. Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта : посібник для школи / [під ред. Дж. Кіста ; пер. з англ. Н. Юхимович, Т. Дитина]. – Л. : ЗУКЦ, 2008. – 160 с.
6. Смирнов А.Н. Социальный контекст толерантности: постановка проблемы / А.Н. Смирнов // Толерантность и поликультурное общество. – М., 2003. – С. 103–114.

КІСЕНКО О.О.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Щороку виникають нові й масштабні проекти як з упровадження нових підходів до вирішення соціальних проблем з використанням теорій і методів соціальної роботи, так і з підготовки та перепідготовки соціальних працівників. Найбільшу активність виявляють у цьому процесі Міністерство праці й соціальної політики України, а також Державний комітет у справах сім'ї та молоді, значних зусиль до впровадження нової спеціальності докладають Міністерство внутрішніх справ та Міністерство оборони України. Сьогодні жодна розвинута держава не може обійтися без соціальних працівників, які пройшли підготовку у вищих навчальних закладах. Соціальні працівники професійно допомагають усім нужденним вирішувати проблеми, що виникають у їхньому повсякденному житті, насамперед, тим, хто не захищений у соціальному плані (людям похилого віку, інвалідам, дітям, позбавленим нормального сімейного виховання, особам із психічними розладами, алкоголікам, наркоманам, хворим, родинам з “груп ризику”, особам з девіантною поведінкою). Отже, зростає попит на послуги соціальних працівників, який мають задовольнити вищі навчальні заклади України.

У розробку проблеми визначення аспектів професійних особливостей майбутніх соціальних працівників вагомий внесок зробили такі дослідники, науковці та соціальні педагоги-практики: Г. Батищева, В. Бочарова, Ю. Василькова, З. Зайцева, І. Зимня, М. Фірсов, В. Ярська та багато інших. Ми бачимо, що властивий сучасному розвитку цивілізації динамізм, нарощування її культурного потенціалу, мінливість змісту професійної праці соціальних працівників вимагають забезпечити формування фахівця нового типу, здатного не тільки обслуговувати наявні виробничі та соціальні технології, але й бути активним суб'єктом інноваційної діяльності, як у межах своєї держави, так і в умовах євроінтеграції.

Мета статті – розкрити особливості професійної діяльності майбутнього соціального працівника.

Саме тому пріоритетна роль на сучасному етапі розвитку суспільства належить надзвичайно актуальній і водночас досить складній проблемі підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ.

Аналізуючи стан проблеми, ми можемо сказати, що сучасна система соціального захисту України істотно змінює своє обличчя, звільняючись від стереотипів, адаптуючи найкращі зразки вітчизняного та іноземного досвіду. Соціальний працівник у своїй діяльності має справу з людиною, відносинами між особистістю й колективом, між соціальними групами. Уся його діяльність спрямована на вдосконалення людських відносин, на втілення в життя ідеалів гуманізму. Саме через розвиток ідеї гуманізму розглядається зв'язок соціальної роботи з філософською проблематикою [11].

Гуманістична ідея про людину як найбільшу цінність і вищу мету, сформульована ще античними філософами, потім розвивалася в середньовіччі та в Новий час, набула поширення як у російській, так і в зарубіжній сучасній соціальній філософії. У наявній літературі з проблеми гуманізму відзначається, що Демокрит, Платон, Аристотель, М. Квінтиліан, Т. Мор, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцци, Р. Оуен, К. Маркс, Ф. Енгельс, А. Дистверг, Г. Плеханов, В. Ленін, П. Сорокін, Н. Бердяєв, П. Каптерев, Н. Пирогов, К. Ушинский і багато інших філософів до нашої та нашої ери зараховуються сьогодні до засновників психології, педагогіки, права, економіки та соціальної роботи.

Дослідження свідчать, що соціальна робота має зв'язок з багатьма іншими науками, крім філософії, історії, валеології, психології, етики та медицини. Як уже було зазначено, соціальна робота – це система теоретичних знань і заснована на них практика, яка має на меті забезпечення соціальної справедливості шляхом підтримки найменш захищених верств суспільства та протидії факторам соціального виключення. Тому фундаментальні науки відіграють значну роль у підготовці фахівця із соціальної роботи. Фундаментальне значення мають знання й досвід, на них ґрунтується вміння впливати на інших людей. Багато важать, зокрема, здібності, навички інтерв'ювання, тактовного надання підтримки, встановлення зворотного зв'язку, послідовність і наполегливість, терпеливість та витримка, самоконтроль, щира зацікавленість соціального працівника, спрямовані на досягнення змін у поведінці та відносинах між соціальним працівником і клієнтом, як вказує М. Фірсов у своїй роботі [12].

Головне для майбутніх соціальних працівників – мислити системно, діалектично, не втрачати цілого за частковим, бачити завжди клієнта з усіх боків, а не симптоми чи окремі ознаки його занедужання і втрати опори в сім'ї, на роботі, в побуті, у суспільстві. Теоретичні дисципліни допоможуть поєднати частини в ціле, дотримуючись принципу діалектичної єдності в підході до людини й суспільства. Соціальний і науковий прогрес коригуватиме зміст і методіку навчання в університеті, формуватиме майбутнього соціального працівника, критерії оцінювання знань і навичок, найбільш раціональні шляхи й методи їх засвоєння.

Навчальний процес, як відомо, процес двосторонній. Це не тільки і не тільки діяльність викладача, скільки наполеглива, цілеспрямована праця студента. Кінцева мета, потрібні результати навчання можуть бути досягнуті лише в результаті засвоєння всього навчального матеріалу. Враховуючи глибоку насиче-

ність кожного заняття новою інформацією, принципи інтеграції й комплексності, а також необхідність тісного зв'язку навчання з практикою, цілком очевидно, що студент повинен не лише відвідувати лекції, а й активно працювати на всіх заняттях. Тільки так можна не лише ознайомитися з навчальним матеріалом, переказати його, а й надовго засвоїти його, зуміти практично застосувати набуті знання, тобто сформувати необхідні навички, переконання, вміння. Саме тоді й буде досягнуто мету навчання, що максимально наближає студента до умов майбутньої професійної діяльності [2].

Питання про сучасний юридичний, економічний, соціальний статус фахівця – соціального працівника є винятково важливим. Це пов'язано з об'єктивним зростанням ролі фахівця, який безпосередньо організує контакти з родиною, трудовим колективом, установами культури, школою й іншими соціальними інститутами. Статус сучасного соціального працівника не вигаданий і не породжений спонтанно. Він формується під впливом сьогоденних реалій. Пріоритетне місце в ньому належить діяльному початку, активній, творчій дії в тих чи інших соціальних варіантах. У якісно новому соціальному статусі фахівця домінують такі ознаки, як його професійна компетентність і висока кваліфікація в стимулюванні й організації індивідуальної або сімейної, групової діяльності. Цей статус визначається соціальною роллю фахівця, діяльність якого є важливою сполучною ланкою між жителями соціуму. Він ніби ставить соціальний діагноз, вивчає психологічні й вікові особливості, здатності людини, вникає в світ його інтересів, у коло спілкування, в умови його життя й виявляє проблеми особистості [8, с. 8–16].

Як зазначає І. Зимня, соціальний працівник може працювати як штатна одиниця загальноосвітніх, культурно-дозвіллевих, спортивно-оздоровчих установ, служби соціального захисту й соціального забезпечення правоохоронних органів, а також здійснювати в установленому порядку індивідуально-трудова діяльність.

Отже, серед умінь соціального працівника можна зазначити такі: організувати діяльність і співпрацю дітей; володіти деякими прийомами артистизму, мовою, подихом, ритмом і постановкою голосу, мімікою й жестами; знаходити в бесіді той тон і мову, що дасть можливість говорити з жебраками та алкоголіками, наркоманами й повіями або з дитиною, що потрапила в лихо. Не просто говорити, а переконати й вплинути на індивіда [12]. Наступними факторами професійної майстерності є суб'єктивні фактори. Суб'єктивні фактори – це якості, що характеризують індивідуальність особистості й унікальність її майстерності. Необхідними й достатніми умовами формування особистості соціального працівника є такі якості: професійна спрямованість особистості (виражається в адекватному розумінні цілей і завдань професійної діяльності), наявність сформульованих професійних мотивів, стійких інтересів, схильностей, поглядів, переконань, ідеалів, що стосуються обраної професії; професійне мислення, яке виявляється в діяльності, у ході вирішення завдань і тому визначає її успішність; професійна самосвідомість, тобто усвідомлення особистістю самого себе в професійній діяльності, у всьому різноманітті своїх професійних якостей, можливостей, здатностей. Отже, професійна майстерність базується на фундаментально загальній, загальнокультурній підготовці й забезпечується єдністю загального й професійного розвитку особистості [12, с. 6].

У рамках установ Міністерства освіти і науки України (далі – Міністерство) соціально-педагогічна діяльність здійснюється штатними соціальними працівни-

ками освітніх установ, установ інтернатного типу. До нових установ системи Міністерства, що формуються останніми роками, належать центри психолого-педагогічної й медико-соціальної допомоги, які надають методичну допомогу психологам, соціальним педагогам, учителям загальноосвітніх шкіл, а також комплексну медико-психологічну й педагогічну допомогу родині та дітям. У системі Міністерства функціонує також мережа пенітенціарних спеціальних навчально-виховних установ закритого типу, до яких направляють дітей і підлітків з девіантною поведінкою за рішенням Комісії зі справ неповнолітніх і захисту їхніх прав.

Соціально-педагогічні функції виконують система професійно-технічної освіти, мережа установ підтримки дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків (дитячі будинки, школи-інтернати для дітей з недоліками розумового й фізичного розвитку), установи додаткової освіти, клуби за місцем проживання, фахівці з організації дитячого та молодіжного руху.

Соціальний працівник здійснює комплекс заходів щодо виховання, освіти, розвитку й соціального захисту особистості в установах і за місцем проживання осіб, які навчаються (вихованців, дітей); вивчає психолого-медичні й педагогічні особливості осіб, які навчаються, та їхнього мікросередовища, умови життя; виявляє інтереси й потреби, труднощі та проблеми, конфліктні ситуації, відхилення в поведінці тих, хто навчається (вихованців, дітей), і вчасно надає їм соціальну допомогу й підтримку; виступає посередником між особами, які навчаються (вихованцем, дитиною), й установою, родиною, середовищем, фахівцями різних соціальних служб та адміністративних органів; визначає завдання, форми, методи соціально-педагогічної роботи, способи вирішення особистих і соціальних проблем, вживає заходів із соціального захисту й допомоги, реалізації прав і свобод осіб, які навчаються (вихованців, дітей); організує різні види соціально-педагогічної діяльності осіб, які навчаються (вихованців, дітей), і дорослих, заходи, спрямовані на розвиток соціальних ініціатив, реалізацію соціальних проектів і програм, бере участь у їхній розробці й затвердженні; сприяє встановленню гуманних, морально здорових відносин у соціальному середовищі; сприяє створенню обстановки психологічного комфорту й безпеки особи, яка навчається (вихованців, дітей), забезпечує охорону їхнього життя й здоров'я; здійснює роботу з працевлаштування, патронату, забезпечення житлом, допомогоюми, пенсіями, оформлення ощадних вкладів, використання цінних паперів осіб, які навчаються (вихованців, дітей), з-поміж сиріт і дітей, котрі залишилися без піклування батьків; взаємодіє з учителями, батьками (особами, які їх замінюють), фахівцями соціальних служб, сімейних і молодіжних служб зайнятості, із благодійними організаціями, у наданні допомоги особам, які навчаються (вихованцям, дітям) і потребують опіки й піклування, з обмеженими фізичними можливостями, девіантною поведінкою, а також потрапили в екстремальні ситуації. Основними завданнями соціального працівника з освітньої установи є соціальний захист прав дітей, створення сприятливих умов для розвитку дитини, встановлення зв'язків і партнерських відносин між родиною й освітньою установою [6].

Під соціальним захистом, за визначенням В. Юдина, розуміється діяльність держави, спрямована на формування й розвиток повноцінної особистості; виявлення та нейтралізацію негативних факторів, що впливають на особистість; створення умов для її самовизначення й ствердження в житті [7, с. 17]. У більш вузькому значенні соціальний захист розглядається як сукупність законодавчо закріпле-

них економічних і правових гарантій, що забезпечують дотримання найважливіших соціальних прав громадян та досягнення соціально прийняттого рівня життя.

Провідним елементом соціального захисту населення є соціальне обслуговування. Соціальне обслуговування – діяльність соціальних служб із соціальної підтримки, надання соціально-побутових, соціально-медичних, психолого-педагогічних, соціально-правових послуг і матеріальної допомоги, забезпечення соціальної адаптації й реабілітації громадян, які перебувають у важкій життєвій ситуації.

Соціальна служба – система державних і недержавних структур, що здійснюють соціальну роботу й мають у своєму складі спеціалізовані установи для надання соціальних послуг та органи управління ними. У літературі визначено такі функції соціальних служб:

- надання соціальної допомоги – виявлення й облік родин та окремих осіб, які найбільше потребують соціальної підтримки, надання матеріальної допомоги й надання нужденним тимчасового житла;
- профілактика бідності (створення родинам умов для самостійного забезпечення свого благополуччя, сімейного підприємництва);
- надомні послуги нужденним у сторонньому відході;
- сприяння розвитку нетрадиційних форм дошкільного, шкільного й позашкільного виховання;
- організація тимчасового змушеного перебування дитини поза батьківською родиною, її подальше влаштування до дитячої установи, під опіку (піклування), усиновлення;
- функція консультування – консультування фахівців, участь у підготовці молоді до вибору професії, підготовка юнаків і дівчат до шлюбу й свідомого батьківства, батьківський медико-психологічний всеобуч; функція соціальної корекції та реабілітації – соціальна медико-психологічна реабілітація неповнолітніх з девіантною поведінкою, бездоглядних дітей і підлітків, дітей, що залишилися без піклування батьків;
- медико-соціальна реабілітація й реабілітація дітей і підлітків з обмеженими можливостями, а також родин, які їх виховують; функція інформування населення, вивчення й прогнозування соціальних потреб – надання клієнтові інформації, необхідної для вирішення складної життєвої ситуації; поширення серед населення медико-психологічних, педагогічних та інших знань; вивчення потреб клієнтів і соціальних проблем, що спричиняють кризові ситуації в регіоні, розробка й реалізація конкретних заходів, спрямованих на їх усунення; функція допомоги в подоланні наслідків стихійних лих і соціальних конфліктів – участь у розробці надзвичайних програм, формування в рамках рятувальних служб бригад соціальних працівників [1].

У віданні Міністерства охорони здоров'я перебувають будинки дитини, де утримуються діти до трьох років, дитячі поліклініки (медико-соціальний патронаж родини), лікарні й клініки, що обслуговують дітей в умовах стаціонару, установи медико-соціальної реабілітації, медико-психологічної та педагогічної допомоги, система психіатричних і наркологічних клінік та диспансерів. До функцій соціального працівника в системі охорони здоров'я відносимо забезпечення турботи про хворих у до- і післягоспітальний період, допомогу в знятті стресів, сприяння оздоровленню, у тому числі пропаганду здорового способу життя. Залежно від місця роботи розмежовують функції фахівця: в установах

міжвідомчої належності він надає медико-соціальні послуги; в установах, службах і центрах охорони здоров'я – соціально-педагогічні [4].

Діяльність соціальних працівників в установах відомства Міністерства культури в цей час практично не представлена. Водночас очевидна необхідність культивування соціально-педагогічної практики в цій сфері. Незалежно від типу установи культури в його структурі може діяти служба соціально-педагогічної анімації та дозвілля, діяльність якої будується за такими напрямками: участь у розвитку соціально-культурного середовища, об'єднання й координація діяльності позашкільних, культурно-просвітніх та інших установ для вирішення завдань комплексної організації вільного часу жителів цієї території, з'ясування, забезпечення їхніх культурних запитів; організація різних форм сімейного відпочинку, занять фізкультурою й спортом тощо. Таким чином, діяльність соціального працівника в установах культурно-дозвілєвої сфери: покликана впливати на структуру життєвого простору особистості і її життєвих сил; здійснюється у вільний час особистості; передбачає добровільність та активність підопічного; зумовлена національно-етнічними особливостями й традиціями.

Сукупність особистісних якостей майбутнього соціального працівника втілюється в його стилі поведінки, якому притаманні: психологічні характеристики, що є складовою придатності до соціальної роботи; психолого-педагогічні якості, орієнтовані на вдосконалення соціального працівника як особистості; методичні навички й зусилля, спрямовані на створення особистого іміджу (привабливості).

Як зазначає І. Зимня, до першої групи якостей відносимо вимоги, що висуюються в професійній діяльності й психічних процесах. Це сприймання пам'яті, увага, мислення, психічні стани (втомлюваність, апатія, стреси, тривожність, депресії), увага як стан свідомості, емоційні характеристики (стриманість, індиферентність) і волюві (наполегливість, послідовність, імпульсивність). У практичній роботі з людьми психологічні вимоги ґрунтуються на зібраності, уважності, розумінні іншого, терпінні, самоволодінні тощо. До другої групи якостей належать самоконтроль, самокритичність, самооцінка своїх вчинків, фізична тренуваність, самонавіюваність, вміння керувати своїми емоціями. Вони також доступні завдяки самовихованню. До третьої групи якостей включають комунікативність, емпатичність (вловлювання настроїв людей, з'ясування їх установок, очікувань, співпереживання їхнім проблемам), візуальність (зовнішня привабливість особи), красномовність тощо. Їх також можна розвинути власними зусиллями: з допомогою фахових віщань, методичної літератури, тренувань та іншими способами [8].

Висновки. Сьогодні в Україні відбувається своєрідний бум соціальної роботи. Уся діяльність соціального працівника спрямована на вдосконалення людських відносин, втілення в життя ідеалів гуманізму.

Особливостями професійної діяльності майбутнього соціального працівника є таке: статус соціального працівника, професійна майстерність соціального працівника та функціонально-рольовий репертуар соціального працівника (в установах системи освіти, в установах системи соціального захисту населення, в установах системи охорони здоров'я та в установах культури).

Література

1. Батищева Г.О. Робота соціальних служб для молоді з молодію сім'єю : методичні рекомендації / Г.О. Батищева, З.Г. Зайцева. – К. : А.Л.Д., 1996. – 100 с.
2. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – М. : Аргус, 1994. – 342 с.

3. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога / Ю.В. Василькова. – М. : Просвещение, 2001. – 234 с.
4. Данакин Н.С. Смысл и профессиональные особенности социальной работы / Н.С. Данакин // Российский журнал социальной работы. – 1999. – № 1. – С. 43–46.
5. Демидова Т.Е. Профессиональное общение социального работника / Т.Е. Демидова. – М. : Просвещение, 1994. – 256 с.
6. Козлов А.А. Практикум социального работника / А.А. Козлов, Т.Б. Иванова. – Р. : Феникс, 2001. – 432 с.
7. Лященко А.И. Организация и управление социальной работой / А.И. Лященко. – М. : Просвещение, 1995. – 432 с.
8. Зимняя И.А. Профессиональные роли и функции социального работника (общие проблемы подготовки специалиста) / И.А. Зимняя // Российский журнал социальной работы. – 1995. – № 1. – С. 45–56.
9. Зимняя И.А. Функционально-ролевой репертуар и методы социальной работы / И.А. Зимняя // Российский журнал социальной работы. – 1996. – № 1. – С. 14–24.
10. Смирнова Е.Р. Философия и методология социальной работы : учебник / Е.Р. Смирнова, В.Н. Ярская. – М. : Просвещение, 2000. – 543 с.
11. Фирсов М.В. Введение в специальность и основы профессиональной этики социального работника / М.В. Фирсов. – М. : Просвещение, 1993. – 367 с.
12. Профессиональное мастерство работников социальных служб. – М. : Просвещение, 1999. – 543 с.

КЛІСБА А.І., ЧЕТАЄВА Л.П.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В ОСВІТУ

Глибинні зміни, яких зазнає останнім часом освіта України, зумовлені переходом від епохи індустріальної до епохи інформаційного суспільства. У цих умовах успіх справи залежить від рівня розвитку особистості. Національна Доктрина розвитку освіти України проголошує своєю основною метою “створення такої системи освіти, яка була б особистісно орієнтованою” [1, с. 2].

У прогнозах про перспективи розвитку освіти варто спиратися на принципи взаємодоповнюваності методологічної традиції й гуманітарних способів пізнання. Це сприяє відновленню цілісних уявлень про світ, картину світу як єдиного процесу. Інтеграція знань на основі міждисциплінарних зв'язків дає можливість охопити лінійні зв'язки по горизонталі й точкові по вертикалі, уловити не тільки послідовність, а й одночасність цих зв'язків і відтворити на новому, вищому рівні цілісне бачення будь-яких проблем, ситуацій, явищ у всій повноті, багатогранності, багатоаспектності. Двоєдність “природа – культура” включає в себе всі форми земного життя, які відображають відкритість світу й застосовуються до всіх елементів системи: і до молекули ДНК, і до світу природи, і до єдиного культурного поля, підсистемою якого є освіта. Ця універсальність відображена в принципі мудреців Давнього Сходу: “Усе є всі, усе є в усьому, усе є завжди, усе є скрізь” [2, с. 35].

Освіта, культура, людська психологія перебувають у взаємозв'язку й взаємозалежності, являючи собою елементи однієї системи:

наука – техніка – виробництво – суспільство – людина – середовище.

Мета статті – визначити особливості сучасної науки, де головними принципами наукового дослідження стають інтеграція й системний підхід, які допомагають зрозуміти закономірності та перспективи розвитку сучасної освіти як однієї з підсистем ключової ланки науково-технічної революції (НТР), що зумовила зміну цілей і змісту освіти: головної мети сучасної освіти – підготовку фахівців, здатних до проєктивної детермінації майбутнього, вирощування інтелектуальної еліти кра-

їни, формування творчої особистості, яка цілісно сприймає світ, здатна активно впливати на процеси, що відбуваються в соціальній і професійній галузях.

Сучасна освіта, заснована на інтеграції різних методів і різних наук, сприяє цілісному усвідомленню світу. Диференційоване готове знання формує репродуктивне мислення. Інтеграція ж знань неможлива без застосування творчих зусиль. Синергетичний підхід до освіти передбачає розробку варіативних моделей навчального процесу й змісту курсів, основними принципами яких будуть інтеграція та творчий розвиток особистості. У синергетичний підхід до освіти органічно вписується метод системного аналізу. Головне в ньому – логічно обґрунтоване дослідження проблеми й використання відповідних методів її вирішення, які можуть бути розроблені в межах інших наук. Наукова картина світу відтворена методом системного аналізу і являє собою модель, в основі якої лежать дані конкретних наук про природу й суспільство [4, с. 78].

При офіційно існуючій моделі освіти, орієнтованій на предметну диференціацію наукового знання, прихильники синергетичного підходу намагаються вийти за межі класичних уявлень, пропонуючи інтегративні програми, замкнуті на глобальні проблеми сучасності, на вивчення комплексних дисциплін. Сутність освіти бачиться, насамперед, у формуванні культури мислення, творчих здатностей студента на основі глибокого розуміння історії культури й цивілізації, тобто культурної спадщини. Вищий навчальний заклад покликаний підготувати фахівця, здатного до постійного саморозвитку, самовдосконалення, і чим глибше буде його натура, тим яскравіше вона виявиться в професійній діяльності. Все це диктує нові вимоги до системи освіти, у тому числі до посилення його гуманітарного й фундаментального компонентів. У зв'язку із цим цілком чітко усвідомлюється проблема гуманізації й гуманітаризації освіти, що при новій методології вона набуває більш глибокого змісту, ніж просте прилучення людини до гуманітарної культури.

Виховання багатомірної творчої особистості у ВНЗ має реалізовуватися через оптимальне поєднання фундаментального, гуманітарного й професійного блоків дисциплін, їхнє взаємопроникнення на основі міжпредметних зв'язків, інтегрованих курсів, міждисциплінарних форм контролю, що забезпечують формування цілісної свідомості на основі системного знання.

Підвищення якості підготовки фахівців вищою школою великою мірою визначається досягненнями інформатики, впроваджуваними в освітній процес.

Інформатику як науковий напрям можна розглядати при цьому на трьох рівнях:

- нижній (фізичний) – програмно-апаратні засоби обчислювальної техніки й техніки зв'язку;
- середній (логічний) – інформаційні технології;
- верхній (користувальницький) – прикладні інформаційні системи.

Засоби інформатики одночасно можуть бути використані для прилучення молодого покоління до інформаційної культури, що стає особливо актуальним у зв'язку з переходом до “інформаційного суспільства”. Освіта є складовою соціальної сфери суспільства, тому основні проблеми, шляхи й етапи інформатизації для освіти в основному збігаються із загальними положеннями інформатизації суспільства в цілому [6, с. 23].

Перший етап інформатизації має цільове призначення – комп'ютеризацію суспільства. До найбільш істотних результатів цього етапу в галузі освіти мож-

на віднести екстенсивне поширення й первісне насичення обчислювальною технікою ВНЗ. Одночасно на цьому етапі формуються основи інформаційної культури та початок комп'ютерного освоєння наявних інформаційних фондів в освіті.

Другий етап інформатизації можна звести до персоналізації інформаційного фонду, що пов'язано з інтенсивним застосуванням обчислювальної техніки на всіх рівнях освіти, з переведенням інформаційних фондів у комп'ютерну (машинну) форму, а також з різким зростанням комп'ютерної грамотності молоді.

Третій етап можна позначити як соціалізацію інформаційних запасів, що забезпечить високий рівень інформаційної культури, створення інтегрованих комп'ютерних інформаційних фондів з віддаленим доступом і при наступному розвитку – до повного задоволення інформаційних потреб усього населення, що зростають.

Процес інформатизації сфери освіти здійснюється за двома основними напрямами:

- некерована інформатизація, що реалізується знизу з ініціативи педагогічних працівників й охоплює, на думку викладача, найбільш актуальні сфери діяльності та предметних галузей;

- керована інформатизація, що підтримується матеріальними ресурсами й відповідно до загальних принципів має концепцію та програму.

У програмі інформатизації освіта особливе місце посідає підпрограма розробки й упровадження інформаційних технологій у навчання.

Стосовно навчального процесу й наукових досліджень основне значення мають нові інформаційні технології. На відміну від традиційних освітніх технологій, інформаційна технологія має предметом і результатом праці інформацію, а знаряддям праці – ПК.

Будь-яка інформаційна технологія містить у собі дві проблеми:

- розв'язання конкретних функціональних проблем користувача;
- організація інформаційних процесів, що підтримують вирішення цих завдань.

Організація інформаційних процесів у рамках інформаційних освітніх технологій передбачає виділення таких базових процесів, як передача, обробка, організація зберігання даних, формалізація й автоматизація знань.

Удосконалення методів вирішення функціональних завдань і способів організації інформаційних процесів приводить до зовсім нових інформаційних технологій, серед яких стосовно навчання можна виділити такі [4, с. 39]:

1. Комп'ютерні навчальні програми, що включають у себе електронні підручники, тренажери, тьютори, лабораторні практикуми, тестові системи.

2. Навчальні системи на базі мультимедіа-технологій, побудовані з використанням персональних комп'ютерів, відеотехніки, накопичувачів на оптичних дисках.

3. Інтелектуальні й навчальні експертні системи, що використовуються в різних предметних галузях.

4. Розподілені бази даних за галузями знань.

5. Засоби телекомунікації, що включають у себе електронну пошту, телеконференції, локальні й регіональні мережі зв'язку тощо.

6. Електронні бібліотеки, розподілені й централізовані видавничі системи.

Основні напрями використання інформаційно-комп'ютерних засобів в освіті охоплюють чотири найбільш істотні галузі:

– комп'ютерна техніка й інформатика як об'єкти вивчення. Цей напрям не належить безпосередньо до проблем підвищення ефективності освіти. Водночас історична поява комп'ютерів у сфері освіти пов'язана саме з навчанням основ обчислювальної техніки, спочатку в системі професійної освіти, а потім і загальної;

– комп'ютер як засіб підвищення ефективності педагогічної діяльності. Саме в цій своїй якості комп'ютер й інформатика розглядаються як такий компонент освітньої системи, що не тільки здатний внести докорінні зміни в саме розуміння категорії “засіб” стосовно процесу освіти, а й істотно вплинути на всі інші компоненти тієї чи іншої локальної освітньої системи: цілі, зміст, методи й організаційні форми навчання, виховання та розвитку в навчальних закладах будь-якого рівня й профілю;

– комп'ютер як засіб підвищення ефективності науково-дослідної діяльності в освіті. Сучасні наукові дослідження, тим більше дослідження міждисциплінарні, комплексні, уже не можуть бути успішними без усебічного інформаційного забезпечення. Таке забезпечення передбачає пошук джерел найбільш “свіжої” і наукоємної інформації, відбір і вибірково оцінку цієї інформації, її зберігання, що забезпечує належний рівень класифікації інформації й свободу доступу до неї з боку потенційних споживачів, нарешті, оперативне подання необхідної інформації користувачеві за його запитами;

– комп'ютер та інформатика як компонент системи освітньо-педагогічного управління. Цей напрям інформатизації пов'язаний із процесом прийняття управлінських рішень на всіх рівнях освітньої діяльності – від повсякденної роботи з управління навчальним закладом до управління всією галуззю на всіх рівнях.

Про ланцюг результативності освіти “грамотність (загальна й функціональна) – освіченість – професійна компетентність – культура – менталітет” можна говорити тільки за наявності інформаційно-комп'ютерного професіоналізму й інформаційно-комп'ютерної культури, освітнього фундаменту у вигляді комп'ютерної грамотності. Саме соціально-економічна сфера продиктувала й диктує досі необхідність вивчення та використання інформаційно-комп'ютерної техніки на всіх рівнях освіти. Але використання комп'ютерів у навчанні не повинно закрити підготовку фахівців у реальному предметному напрямі, тобто неприпустима заміна реальних фізичних явищ тільки модельним поданням їх на екрані комп'ютера. Використання раціонально складених комп'ютерних навчальних програм з обов'язковим урахуванням не тільки специфіки власне змістовної (наукової) інформації, а й специфіки психолого-педагогічних закономірностей засвоєння цієї інформації цим конкретним контингентом учнів, дає змогу індивідуалізувати й диференціювати процес навчання, стимулювати пізнавальну активність і самостійність учнів.

Висновки. Сучасні інформаційні й телекомунікаційні технології, як найбільш ефективний та багатофункціональний засіб, який об'єднує в собі потужні розподілені освітні ресурси, можуть забезпечити середовище формування та виявлення інформаційної компетентності майбутнього вчителя не тільки в технологічній, а й у педагогічній та предметній галузі діяльності. За допомогою освітніх програмних засобів розвиваються такі розумові операції та загальні вміння,

як аналіз, синтез, аналогії та моделювання. На цьому підґрунті формується пошукова активність особистості під час відбору та структурування необхідної педагогічної й предметної інформації. При цьому необхідно впровадження й використання нових перспективних засобів подання та передачі знань: електронних підручників, довідників, посібників, Інтернет-ресурсів, дистанційних форм навчання, педагогічно орієнтованих предметних інструментальних середовищ. Іншими словами, для ефективного формування інформаційної компетентності майбутніх учителів необхідно створення єдиного інформаційно-освітнього середовища педагогічного навчального закладу.

Література

1. Державна програма розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки : Постанова Кабінету Міністрів України від 08.09.2004 р. № 1183. – 7 с.
2. Бочкин А.И. Методика преподавания информатики : учеб. пособ. / А.И. Бочкин. – Мн. : Выш. школа, 1998. – 431 с.
3. Гаманюк О.А. Окремі аспекти розвитку педагогічної компетентності майбутніх вчителів / О.А. Гаманюк, Т.І. Росік // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. – Слов'янськ, 2003. – Вип. 19. – 361 с.
4. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики / Н.В. Морзе. – К. : Навчальна книга, 2004.
5. Смолянинова О.Г. Формирование информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедийных технологий / О.Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2002. – № 9. – С. 116–119.
6. Хутинаева С.З. О принципах реализации инновационных технологий в системе современного высшего профессионального образования / С.З. Хутинаева // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 38–42.

КОВАЛЕНКО О.А.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ І ТАЛАНОВИТИХ ДІТЕЙ

Проблема навчання й розвитку обдарованих і талановитих дітей відносно нова для вітчизняної педагогіки та педагогічної психології, проте є однією з найбільш досліджених у світовій психолого-педагогічній науці й практиці. Але це не означає, що все з'ясовано. Це свідчить лише про те, що і загальні стратегії, і конкретні варіанти розв'язання часткових проблем у їх межах розглянуто багатьма педагогами й психологами різних країн та узагальнено на високому теоретично-практичному рівні.

Більш ґрунтовне дослідження цієї проблеми світовою психолого-педагогічною наукою, ніж вітчизняною, зумовило домінування серед дослідників прізвищ зарубіжних учених. Проблеми організаційних засад навчання обдарованих і талановитих дітей у своїх працях торкалися Х. Бассов, Л. Блум, Р. Грабовська, С. Кейплан, Я.А. Коменський, Ю. Крижанська, Дж. Рензулі, Д. Сиск, Г. Тищенко, П. Торренс та ін.

Метою статті є розкриття організаційних засад навчання обдарованих і талановитих дітей.

Перш ніж розглядати конкретні педагогічні аспекти найбільш ефективних педагогічних систем, варто розглянути основні стратегії навчання обдарованих і талановитих дітей, оскільки саме ці діти великою мірою визначають основні компоненти педагогічних систем: принципи, зміст, форми, методи, засоби тощо. Кількість таких стратегій незначна – декілька одиниць, визначених простими формально-логічними міркуваннями.

Першу можна назвати “стратегією нарізного навчання” – вона передбачає створення спеціалізованих шкіл для обдарованих. Ця стратегія ґрунтується на дуже простій ідеї: обдаровані діти якісно відрізняються від своїх умовно-нормальних однолітків такою самою мірою, як умовно нормальні відрізняються від розумово відсталих, а оскільки існують школи для розумово відсталих, то мають існувати й школи для обдарованих. У формально-логічну бездоганність цієї тези життя внесло суттєві корективи вже на етапі появи перших навчальних закладів такого типу, що змусило засумніватися прихильників та активізувало дії суперечників. Основні претензії добре відомі: відносна неясність, нечіткість загальної концепції обдарованості, недостатня надійність методик ідентифікації обдарованих і, можливо, найголовніше – практично повна відсутність більш-менш задовільних методик прогнозування розвитку обдарованості. Прихильників цієї стратегії навчання постійно звинувачують в “елітарності”, але об’єктивно такі звинувачення не витримують критики: немає нічого засудливого в тому, що дитині, здатній розвиватися швидше за своїх однолітків, надається реальна можливість зробити це, а от спроба загальмувати її розвиток, зробити “такою, як усі”, є значно несправедливішою, насамперед, щодо цієї дитини, і супротивники “елітарності”, виступаючи нібито від імені суспільства (держави), позбавляють це суспільство реальних надій на прогрес.

У межах цієї стратегії спочатку досліджували два варіанти змісту освіти, які яскраво виявилися в навчальному плануванні: перший варіант – ущільнення традиційного для масової школи змісту та засвоєння відповідного обсягу матеріалу в більш короткі строки (“прискорення”); другий варіант – збереження традиційних строків навчання, але значно більше насичення програм (на відміну від традиційних) навчальним матеріалом (“доповнення”). В обох варіантів тривала історія, а окремі аспекти другого розглядав ще Я.А. Коменський. У світовій освітній практиці обидва підходи продовжують жити, хоч у педагогічній теорії вже декілька десятиліть домінує інше уявлення про навчання обдарованих і талановитих дітей (дослідження, насамперед, американських педагогів і психологів Х. Бассова, Л. Блума, С. Кейплан, Дж. Рензулі, Д. Сиск, П. Торренса та ін.).

Згідно з цим підходом, обдаровані діти якісно відрізняються від своїх “нормальних” однолітків, тому програми та методики навчання й розвитку обдарованих дітей мають принципово відрізнитися від традиційних програм і методик якісними показниками, а не просто кількісними параметрами: більшим обсягом або більш стиснутими часовими межами; підвищені вимоги щодо змісту навчання розраховані не на середнього учня.

Друга стратегія – “нарізно – спільне навчання”. Передбачається існування на одній паралелі класів із різним характером навчання залежно від особливостей змісту освіти. Механізм досить простий: на одній паралелі, в одній і тій самій школі, один із класів складається з обдарованих дітей, другий – із дітей середнього розвитку, третій – із таких, які відстають (з різних причин). За такого варіанта легше виправити помилки, зроблені на етапах діагностики та прогнозування. Перехід з одного класу до іншого в межах однієї школи простіше здійснити, ніж перехід, наприклад, зі школи для обдарованих у звичайну школу або навпаки. Але на рівні змісту освіти виникають ті самі проблеми, що й за першої стратегії, а вирішувати їх складніше, хоча б тому, що в межах однієї школи про-

стіше працювати за єдиними навчальними планами, з єдиними вимогами і до вчителів, і до учнів.

Третя стратегія – “спільне навчання” – передбачає навчання обдарованих дітей спільно з їх “нормальними” однолітками, без окремих класів, без особливої школи. Прихильники цього підходу намагаються таким чином розв’язати всі вищезазначені педагогічні проблеми. Наприкінці 1980-х рр., коли в країні почали предметно обговорювати проблему спеціального навчання обдарованих дітей, більшість педагогів (насамперед, урядовців) зацікавилася саме цією стратегією. Але вона вимагає додаткових заходів. Перш за все, спеціалісти, які пропагують цей підхід, і вітчизняні педагоги мають принципово різне уявлення про навчання. За цього підходу дитина та вчитель не обмежені ні часом, ні жорсткими програмами, ні місцем занять. У вітчизняному уявленні програма є державним документом, який має силу закону та в якому все викладено гранично чітко й докладно. Варіанти програм, складених зарубіжними спеціалістами, вітчизняні педагоги кваліфікували не як програми, а як не дуже послідовно викладені тези основних положень побудови занять. Щодо організації навчального процесу, то дитина повністю вільна у виборі місця перебування в класній кімнаті під час занять, а також у виборі навчальних завдань. Підручники в таких школах створюють самі педагоги й видають їх у кількості, необхідній для одного або декількох класів, на шкільних комп’ютерах і розмножувальній техніці. Певно, головним парадоксом цього підходу є вимога до програм, яка передбачає їх фактичну відсутність на загальному рівні. Пояснюється це досить просто: виховати творця може лише творець, а той, хто працює за чужими розробками, до таких не належить.

Для всіх подібних шкіл потрібні додаткові позашкільні заходи та навіть організації. Так, учителі з багатьох штатів США (Техас, Вірджинія тощо), які працюють у межах моделі, неодноразово підкреслювали на наукових семінарах у Москві та Новосибірську, що обдаровані діти зі звичайних шкіл певних навчальних округів один раз на тиждень відвідують спеціалізовані школи для обдарованих (система працює за принципом наших НВК), де з ними працюють спеціальні вчителі, більш кваліфіковані. Різні конкурси, олімпіади тощо влаштовуються для того, щоб обдаровані діти могли позмагатися з рівними собі.

Для кожної стратегії характерні відповідні типи навчальних закладів. Значну їх частину докладно описано в дослідженні О. Тищенко [3], яка вивчала досвід роботи з обдарованими та талановитими дітьми в США (“неградуйовані школи”, “магнітні школи”, “класи пошани” тощо). Сучасна вітчизняна педагогіка використовує всі вищеописані стратегії, за винятком першої. Але при цьому в межах цих стратегій створюються власні, часто суттєво відмінні від створюваних у зарубіжних країнах типи навчальних закладів, орієнтовані на роботу з обдарованими та талановитими дітьми: спеціалізовані школи, школи-лабораторії, навчально-виховні комплекси тощо. Істотно стримує розвиток цього напряму практично повна відсутність науково-методичного забезпечення. Використання зарубіжних дидактичних і методичних матеріалів не дає потрібного ефекту, незважаючи на їх доступність, через суттєву відмінність у культурно-виховних традиціях.

Особливим напрямом у педагогічній теорії та практиці є навчання талановитих дітей. Популярністю в усьому світі користується ідея профільних шкіл, незважаючи на існування чималих складних проблем. Теоретичним підґрунтям

цього педагогічного підходу стали педагогічні погляди, які недооцінюють уявлення про обдарованість як про інтегративну особистісну характеристику, заперечують (або відкидають) можливість кількісного визначення рівня обдарованості та спираються лише на якісну її характеристику. Такий підхід досить характерний для вітчизняної психології. За такого підходу обдарованість є якісною своєрідністю здібностей, отже, кожна дитина по-своєму обдарована, і треба знайти лише сферу її обдарованості та розвивати в цьому напрямі.

Спад популярності такого підходу у вітчизняній педагогіці, його низька популярність в інших країнах і, насамперед, перед економічно розвинутих пов'язані не лише з його обмеженістю, а й зі змінами на рівні філософії освіти. Раніше вважалося, що основне завдання освітньої системи полягає у виявленні до початку навчання (або ж на його ранніх етапах) основних здібностей індивіда з метою відповідного коригування характеру навчання. Це розглядалося як оптимальний шлях до максимальної, зокрема творчої, віддачі: високий результат, досягнутий завдяки правильно визначеним і розвинутих здібностям, сприятиме формуванню високої самооцінки, адекватної “Я-концепції”, а все це разом – максимуму користі для суспільства.

Таке уявлення ще існує на периферії філософії освіти, але активно витискається іншим, яке більше відповідає сучасному розумінню місця людини у світі і її відносин з іншими людьми, із суспільством і державою. “Людина для суспільства” немов поступається місцем “людині для себе”, і зусилля педагогів спрямовуються тепер на розвиток, насамперед, тих здібностей, які потрібні самій людині для успішного просування до цілей, поставлених нею самій собі (Р. Грановська, Ю. Крижанська та ін.) [1, с. 120].

Теоретичною базою подібних уявлень є, з одного боку, дослідження психологів щодо характеристики творчої особистості (головне – не її видатні здібності, а мотивація, життєві цілі, саме це є вирішальним фактором у реалізації творчого потенціалу), з іншого – реальні кроки у сфері демократизації суспільного життя. Як зазначають вітчизняні дослідники Р. Грановська й Ю. Крижанська, така стратегічна переорієнтація дала змогу істотно підвищити ефективність навчання, оскільки люди, первісно менш здібні, але спрямовані на вирішення власного, особистісно значущого завдання, виявляються, врешті-решт, більш продуктивними, ніж більш обдаровані, але менш зацікавлені в собі.

Природно в цьому разі припустити, що обдаровані, опинившись в умовах подібного збігу, можуть досягти не просто значних, а видатних результатів.

Проблема навчання та розвитку обдарованих дітей дедалі частіше розглядається як глобальна педагогічна проблема. Міжнародні організації, які об'єднують дослідників, практиків і керівників освіти з різних країн (Всесвітня асоціація з обдарованості та таланту, “Євроталант” та ін.), своїм завданням вважають не лише обмін інформацією між ученими різних країн, а й розробку так званих “глобальних освітніх моделей”. Однією з важливих особливостей проблеми навчання та розвитку обдарованих дітей є те, що цю проблему не можна вирішити в межах приватних освітніх закладів, а державні освітні заклади багатьох країн часто не схильні до її розв'язання з матеріальних причин або через недооцінювання важливості цієї проблеми. Тому створюються моделі, подібні описаній у доповіді відомого спеціаліста в цій сфері, генерального секретаря Міжнародної асоціації з обдарованості та таланту Д. Сиск “Програма громадянського посольства: освіта обдарованих дітей” [2]. Дослідниця детально розглядає систему глоба-

льної освіти обдарованих дітей (рис. 1). Вона виділяє шість навчальних рівнів, побудованих на власній системі цінностей. Рівні не автономні – між ними існує реальна залежність (рис. 2). Відокремленість рівнів створюється штучно і є результатом розбіжності в цілях. Ключовим моментом моделювання системи виступає конкретизація цілей освіти на кожному рівні. Ідея інтеграції систем освіти обдарованих дітей на міжнародному (глобальному) рівні зображена на схемі досить наочно. Зрозумілими постають комплекс причин відокремленості національних систем освіти обдарованих і шляхи інтеграції цих систем. Але поки що це є мало реальним через невідповідність цілей, особливо на вищих рівнях.

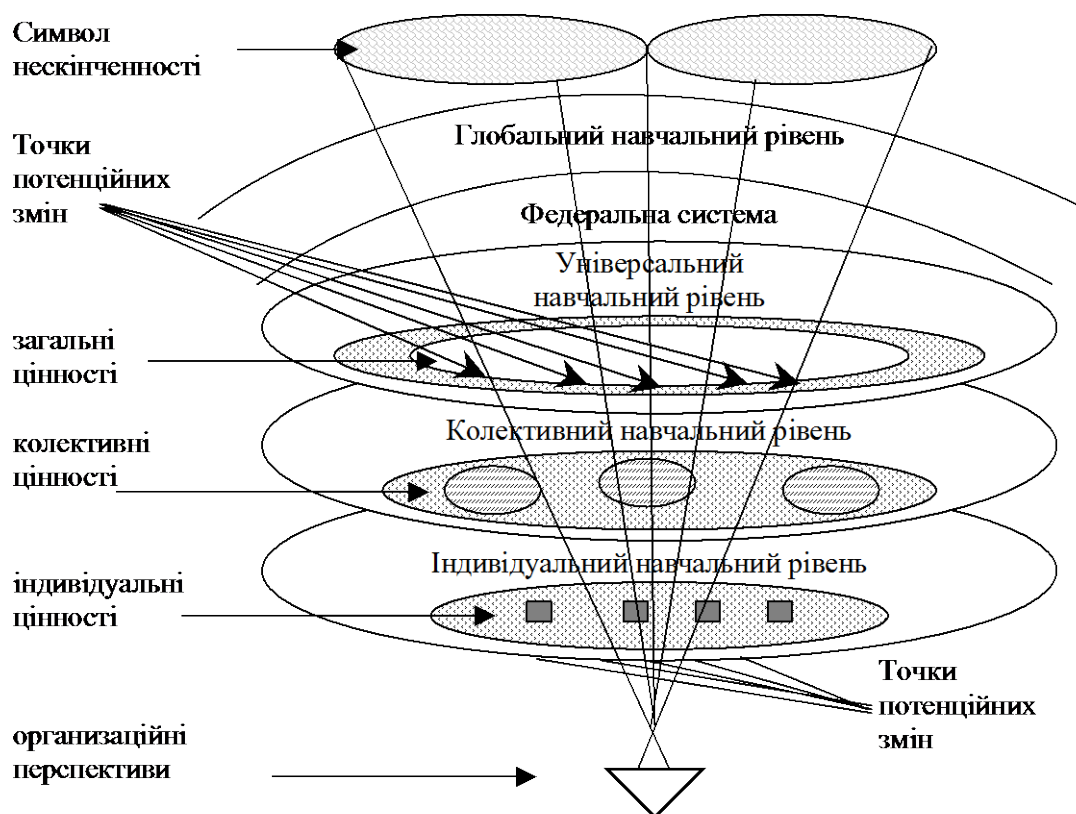


Рис. 1. Схема глобального об'єднання навчання обдарованих

У цій самій доповіді йдеться про іншу проблему – розвиток управління системою освіти обдарованих (рис. 2). Розглядаючи проблему на рівні базових знань, дослідниця виділяє дев'ять (традиційних практично в усіх системах освіти) сфер як важливий об'єднувачий фактор. Розробка концепції базових знань і конструювання програм навчання обдарованих є частиною системи управління, а не зовнішнім щодо неї науково-методичним забезпеченням.

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених свідчить про те, що найбільш популярною, а тому більш давньою є діяльність за “стратегією профільної диференціації”, спрямованою на навчання талановитих дітей (спеціалізовані школи). Серед шкіл, які працюють на базі цієї стратегії, особливе місце належить школам при провідних вищих навчальних закладах країни. Численні школи з посиленням викладання окремих предметів практично не мали завдання працювати з обдарованими та талановитими дітьми. Поширені в 1990-х рр. класи з поглибленим вивченням предметів у межах звичайних загальноосвітніх шкіл також не розглядалися як першочергове завдання.

У 1989 р. вітчизняні вчені зробили спробу запровадити у вітчизняну систему освіти варіанти стратегій спільно-нарізного та спільного навчання. Варіант спільного навчання в умовах сучасної вітчизняної масової школи можливий, але за суттєвої переорієнтації на рівні концептуальних уявлень про цілі, зміст, форми та методи навчання.

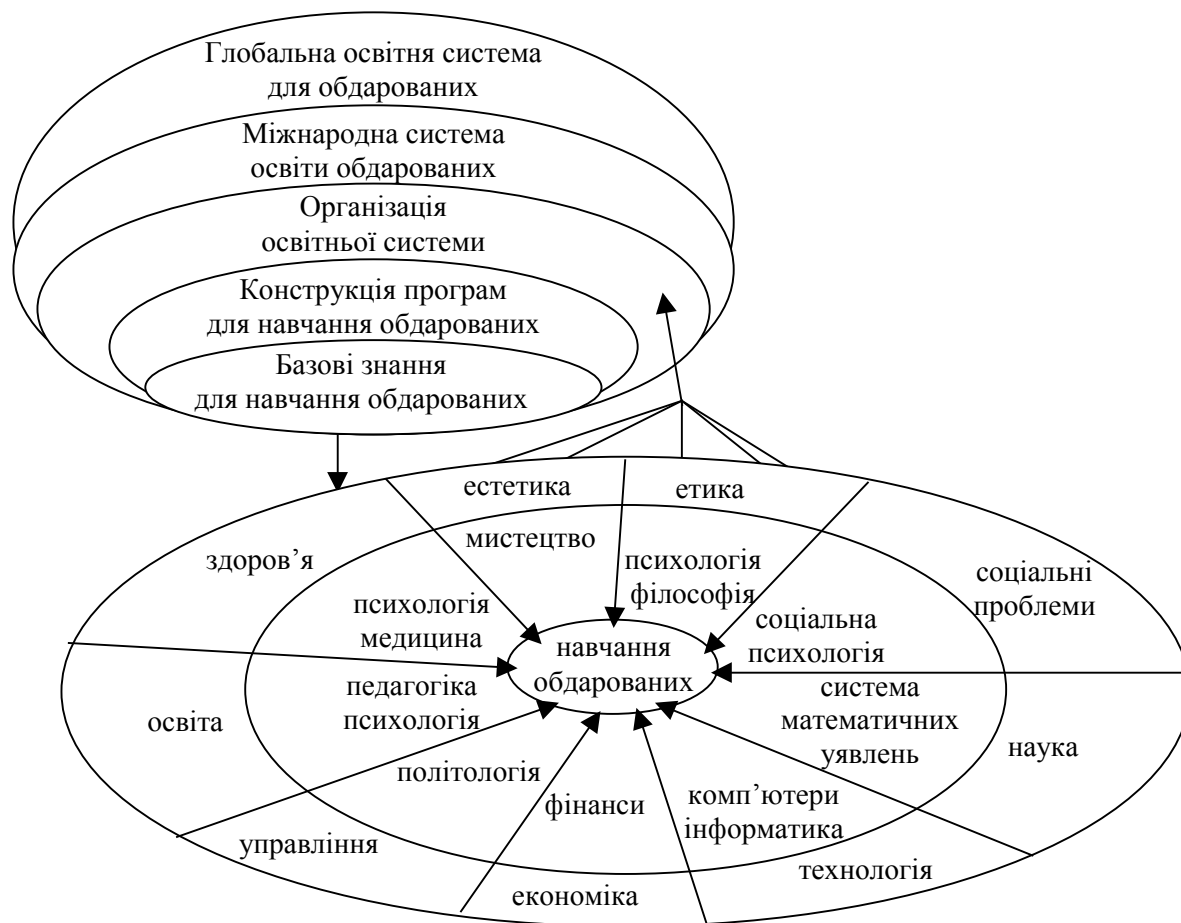


Рис. 2. Схема розвитку системи управління освітою обдарованих дітей

Висновки. Отже, ми проаналізували основні теоретичні та практичні підходи й рекомендації зарубіжних та вітчизняних учених щодо організації навчання обдарованих і талановитих дітей. Важливим також є те, що науковці різних країн, розуміючи важливість цієї проблеми, намагаються не лише обмінюватися інформацією, а й здійснювати розробку глобальних освітніх моделей.

Подальшим напрямом дослідження є аналіз причин відокремленості національних систем освіти обдарованих, а також можливі шляхи інтеграції цих систем.

Література

1. Грановская Р.М. Творчество и преодоление стереотипов : монография / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская. – СПб. : ОМС, 1994. – 259 с.
2. Савенков А.И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей : дис. на соиск. учен. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика” / А.И. Савенков. – М., 1997. – 380 с.
3. Тищенко Е.Г. Развитие системы обучения одаренных учащихся в общеобразовательной школе США : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика” / Е.Г. Тищенко. – М., 1993. – 24 с.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКА

Сьогодні вплив біологічних і соціальних чинників на інтелектуальний та особистісний розвиток дитини-дошкільника – досить актуальна тема. Відомо, що вже в ранньому дитинстві в дітей добре виражені індивідуальні відмінності, які залежать і від генотипічних, і від середовищних (найчастіше особливостей сімейного виховання) особливостей.

У розвитку креативності величезну роль відіграє соціальний чинник, який представлений, передусім, соціальним оточенням дитини. Сім'я, однолітки, школа впливають на розвиток особистості дитини, визначаючи особистий досвід та особливості процесу соціалізації, які можуть бути вирішальними для розвитку обдарованості. У ряді досліджень зроблено акцент на складній взаємодії соціальних і психологічних чинників у реалізації творчого потенціалу особи.

На думку П. Торренса [12], спадковий потенціал не є найважливішим чинником майбутньої творчої продуктивності. Розкриття творчого потенціалу дитини залежить більше від впливу батьків та інших дорослих удома і в дитячому садку. Сім'я здатна розвинути або знищити творчий потенціал дитини ще в дошкільному дитинстві [3, с. 14]. Таким чином, ми підійшли до однієї з найважливіших проблем, що обговорюються в психології, – розуміння дитини дорослим.

Ці питання вивчають: Дж. Галлахер, Е.А. Голуб'єв, Н.С. Лейтес, М.І. Лисина, Дж. Роджерс, П. Торренс та ін.

Проблема розуміння особистості дитини значущими для неї людьми в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів дістала реалізацію у двох напрямках: розуміння особистості дитини вихователями (А.М. Бодалев, Л.І. Божович, О.М. Клипа, С.В. Кондратьєва, М.І. Лисина, А.Б. Миколаєва, В.А. Петрівський, В.М. Раздобудько та ін.); розуміння особистості дитини батьками (А.Я. Варга, М.Г. Єлагіна, А.В. Запорожець, З.С. Карпенко, М.І. Лисина, В.А. Петрівський, А.Г. Рузька, Л.С. Славина, А.С. Співаковська, В.В. Столін).

Мета статті – обґрунтувати необхідність розвитку особистісних особливостей дошкільника та вплив соціального оточення на розвиток творчого дошкільника.

Правильне розуміння психологічних особливостей дитини, мотивів її поведінки дають змогу вибрати правильну тактику виховання, використовувати індивідуальний підхід до дитини. На розвиток дитини, формування її як особистості первинний вплив справляє доросла людина. В.Н. Мясіщев зазначає: “Особливості особистості – це продукт її відносин з людьми в процесі розвитку, продукт впливу прикладу, прихильності, авторитету”. Спілкування зі значущими дорослими допомагає встановлювати соціальні контакти, пізнавати себе та інших [10].

Найбільш прийнятним визначенням функції значущих дорослих можна вважати таке: “значущі для дитини дорослі” безпосередньо беруть участь у створенні і зміцненні “Я-концепції” дитини-дошкільника.

Особливості відносин дітей і дорослих у сім'ях були вивчені в дослідженнях З.С. Карпецко і В.А. Петрівського. Автори виділили п'ять груп сімей, що мають різну батьківську позицію щодо дитини-дошкільника: сім'ї з відкидаючою позицією; сім'ї з надмірно вимогливою позицією; сім'ї з надмірно оберігаючою батьківською позицією; сім'ї з батьківською позицією, що ухиляється; сім'ї з розумною батьківською позицією. Життя в сім'ї впливає на розвиток особистості дитини в цілому.

Цей вплив позначається, передусім, на емоційній сфері – виявляється в почутті захищеності й благополуччя. Батьки – це найближчі люди, як правило, чим більше дитина їм довіряє, тим більше вона наслідує у своїх оцінках подій громадського життя і себе самої. Батьки істотно впливають на формування особистості дитини, її самосвідомість і самооцінку.

За даними ряду дослідників, батьківський вплив виявляється найважливішим чинником успішного розвитку креативності дитини. Причому виховна робота має бути спрямована на створення такого сімейного середовища, яке сприяло б формуванню доброзичливого довірливого ставлення до себе й людей, розвитку “Я-концепції”, а не якихось видатних рис особи. Дослідники вважають, що особливо важливим є вплив батьків у віці від трьох до семи років, поки ще дитина не вийшла за межі сім'ї і найближчого сімейного оточення.

Батьківські установки, або позиції, – один з найбільш вивчених аспектів дитячо-батьківських відносин [1; 5]. Під батьківськими установками розуміють систему або сукупність батьківського емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини батьком і способів поведінки та спілкування з ним. Вони впливають на розвиток “Я-концепції” й формування самооцінки дитини.

К. Роджерс вважає, що саме ставлення батьків лежить в основі “Я-концепції” дитини, її уявлення про себе та свої можливості. Тому критика з боку близьких людей, оцінка діяльності дитини і її результатів переважно з позиції “правильно-неправильно”, порівняння її з успішнішими однолітками пригнічує і губить творчість, призводить до появи в дитини напруженості й агресивності. Таким чином, розвиток творчих можливостей дитини невід'ємний від розвитку її особистості в цілому [17].

Батьки справляють істотний вплив на розвиток творчого потенціалу й формування типу особи дитини в перші шість-сім років життя (Н.І. Непомняща, Н.А. Ветлугіна та ін.) [12].

“Я-концепція”, як уже зазначалося вище, є відображенням того, як оточення сприймає дитину. Роль зворотного зв'язку від значущих інших важко переоцінити.

Учені пов'язують “Я-концепцію” дитини з думками й оцінками “значущих інших”, називають продуктом соціальної дії. “Я-концепція” дитини перебуває під впливом “Я-концепції” дорослого. Дослідниками виділено механізми соціалізації й розвитку самосвідомості: прийняття ролей, імітація й ідентифікація.

Дослідники виявляють загальну тенденцію дошкільників до високої позитивної самооцінки, а батьки, як значущі для дитини особи, – її самосприйняття. У самооцінці дитини засвоюються не реальні оцінки батьків, а очікувані від них. Засвоєні дитиною оцінки свідчать про її потребу в самоповазі через підтримку позитивної думки про свою особу, здібності й відповідність соціальним стандартам.

Вплив оцінки дорослого на формування уявлень дитини про себе розглядає багато вітчизняних і зарубіжних психологів. Вважається, що одним із зов-

нішніх регуляторів самооцінки дітей є оцінки із зовнішнього соціального простору, які в ранньому дитинстві представлені батьками [10]. І.С. Кон заперечує стихійний характер генезису самооцінки. Основні закономірності формування самооцінки, самосвідомості, виділені І.С. Коном, підтверджують роль оцінок “значущих інших”, але не абсолютизують їх. І.С. Кон описав три закони: інтепріоризації, соціального порівняння й самоатрибуції. Усі ці закони самостійні та взаємопов’язані на основі принципу смислової інтеграції [8].

Формування самооцінки дитини й розвиток її “Я-концепції” – важливе завдання батьків. Якщо вони правильно підходять до виховання своєї дитини, шанують її як унікальну особу, довіряють їй, то в дошкільника формується реалістичний образ “Я”. Велике значення в цьому процесі відіграє правильно вибрана тактика сімейного виховання. Як правило, обдаровані діти вимагають підвищеної уваги й опіки, оскільки вони більше схильні до стану депресії та фрустрації, якщо їх прагнення не зустрічають відгуку.

Авторитарне, повчальне виховання на основі переконання позбавляє дитину можливості “прожити” і, природно, набути соціального досвіду. Це серйозно позначається на розвитку творчого потенціалу й креативності. Гіпертрофована увага батьків до здібностей і талантів дитини часто призводить до емоційних та особових порушень. Батьки не сприймають дитину як особистість, а бачать у ній лише її здібності й досягнення. Дуже часто батьки переоцінюють реальні здібності дитини.

Унаслідок ігнорування здібностей дитини вона робить висновок, що найважливіше на світі – бути такою, як усі. Таким чином, відкриття власної особистості дитини гальмується неможливістю вільно в собі розібратися й отримати підтримку розумних і тактовних батьків.

Проблема цілеспрямованого впливу на розвиток творчих процесів стоїть досить гостро і в зарубіжній, і в радянській психології. На сьогодні практично всі педагоги й психологи, які вивчали творчі процеси, визнають необхідність створення педагогіки творчості [4; 6]. Якщо раніше деякі психологи вважали, що творчі процеси є спочатку заданими здібностями, то тепер, незважаючи на відмінності в розумінні природи творчості, більшість дослідників прагне знайти підходи до активізації дитячої креативності.

Розглядаючи розвиток досліджень у галузі педагогіки творчості, Я.А. Пономарьов підкреслює важливість двох шляхів у цьому процесі:

1) абстрактного аналізу різних рівнів активізації творчої діяльності, що призводить до виділення чинників, які детермінують її, – відкриває можливість побудови абстрактних моделей і їх наступного синтезу у фундаментальній моделі творчої діяльності;

2) педагогічного експерименту, що створює адекватні умови для емпіричного доведення фундаментальних моделей і постановки нових проблем.

Проте нині використання цих шляхів представлене лише невеликою кількістю досліджень. В основному всі розвивальні програми, передусім, у зарубіжній психології, засновані на емпіричному аналізі. Крім того, більшість програм спрямована глобально на розвиток творчого потенціалу без диференційованого аналізу механізмів розвитку різних творчих процесів і творчої діяльності в цілому [15].

У зарубіжній психології можна виділити два основні напрями педагогіки творчості: з одного боку, це дослідження, що показують роль навчання в розвитку творчих процесів; з іншого – це складання й використання комплексних

програм, спрямованих на розвиток творчості в дітей. Усі існуючі зарубіжні програми навчання класифікував Е.П. Торренс. Розглядаючи цю класифікацію, можна виділити дві великі групи:

- програми, спрямовані на створення умов, необхідних для розвитку творчості;
- цілеспрямовані повчальні програми [12].

Одна з найцікавіших програм, спрямованих на забезпечення умов, що сприяють творчому розвитку й засновані на підході до творчості в руслі концепцій гуманістичної психології, розроблена К. Роджерсом і його співробітниками. К. Роджерс вважав, що не можна форсувати творчий розвиток дитини, потрібно створювати умови для виявлення внутрішніх можливостей. Він виділяв зовнішні й внутрішні умови творчості. До внутрішніх він відносив відкритість дитини досвіду; внутрішню оцінку своєї творчості (чи задоволений я собою, чи будуть задоволені мною) і можливість грати з образами та поняттями. Для того, щоб виділилися внутрішні умови, необхідно створити умови зовнішні. До них належать: забезпечення психологічної безпеки (повага до дитини як до особи поза суворою залежністю від того, що вона робить); відсутність зовнішніх оцінок, переклад на самостійну оцінку продукту, вихід на реакцію “мені не подобається”, а не на оцінку “це погано” і забезпечення психологічної свободи (свобода в символічному вираженні своїх почуттів і переживань).

Таким чином, цей підхід закладає як основну умову розвитку творчості розвиток особистості дитини, як її представляє гуманістична психологія. При цьому відомо, що розвиток усіх творчих процесів пов’язаний із самореалізацією особистості.

Дитина розвивається природно і творчо, якщо створюється чуйне “захищене” оточення й мікроклімат саморозвитку. Творчість дитини необхідно перенести зі сфери думок, слів і оповідань у сферу вчинків та співпраці. Творчість неможливо передати у вигляді правил і понять. Це евристичний шлях від інтуїції, почуттів і емоцій до оригінального самовираження свого сокровенного внутрішнього світу [9].

Дослідження Е.П. Торренса про вплив соціального середовища на розвиток креативності привели його до таких висновків:

1. Характер культури впливає на тип креативності й на процес її розвитку.
2. Розвиток креативності не визначається генетично, а залежить від тієї культури, в якій виховується дитина.
3. Не існує закону переривчастості в розвитку креативності. Спад у розвитку креативності в дитини може бути пояснений за рахунок того, наскільки виражені нові вимоги та стресові ситуації, з якими стикається дитина в цьому віці.
4. Спад у розвитку креативності можна зняти шляхом спеціального навчання [12].

Висновки. Отже, простеживши розвиток уявлень про обдарованість у психології й особливості прояву креативності в дошкільному віці, можна зробити такі висновки:

1. Існуючі раніше погляди про феномен обдарованості як про природжене інтелектуальне явище були витиснуті новими теоретичними концепціями, в яких найважливішим компонентом обдарованості є креативність (творчість).

2. Обдарованість залучає особу людини в цілому: її почуття, мотиви, інтереси. Креативність – характеристика особистості, яка розвивається за визначеними законами. Розвиток особистості сприяє розвитку обдарованості.

3. Креативність пов'язана з творчим потенціалом особи. На її розвиток впливає соціальне середовище, умови життя, особливості сімейного виховання, програми навчання.

4. Особливу увагу розвитку креативності та творчого потенціалу особистості необхідно приділяти в дошкільному віці.

Література

1. Белова Е.С. Одаренный ребенок в семье: проблемы и решения / Е.С. Белова // Общественные движения и социальная активность молодежи : материалы Всесоюзной научной конференции “Человек в системе общественных отношений”. – М., 1991. – С. 183–192.
2. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Берне. – М., 1986. – 420 с.
3. Вишнякова Н. Ф Креативная психрпедагогика : монография / Н.Ф. Вишнякова. – Мн., 1995. – Ч. 1. – 240 с.
4. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю.З. Гильбух. – М., 1991. – 80 с.
5. Дьяченко О.М. Об особенностях воображения у детей дошкольного возраста / О.М. Дьяченко // Новые исследования в психологии. – М., 1979. – № 2. – С. 60–64.
6. Кон И.С. Открытие “Я” / И.С. Кон. – М., 1978. – 367 с.
7. Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений : пер. с англ. / Г.Л. Лендрет ; [предисл. А.Я. Варга]. – М., 1994. – 368 с.
8. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–33.
9. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет / Н.И. Непомнящая. – М., 1992. – 160 с.
10. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М., 1986. – 303 с.
11. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–167.
12. Torrance E.P. Educational and creativity / E.P. Torrance // Creativity: Progress and potential. – N. Y., 1964.

ЛИСЕНКО С.А., ПЯТАК Н.М.

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ДІЯЛЬНОСТІ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Сучасність та історія на багатому фактичному матеріалі засвідчує, що розв'язання важливих завдань як державного, суспільно-громадського, так і особистісного рівнів є перспективно-ефективними, якщо їх вирішують морально виховані особистості морально обґрунтованими методами та засобами. Ця гіпотеза потребує чіткого доведення шляхом фундаментального наукового дослідження, але війни, техногенні катастрофи, корупція, розбій, наркоманія та інші асоціальні суспільні явища суттєво аргументують висловлену тезу.

Весь світ та європейська спільнота бажає бачити в Україні та її народі партнерів у різних галузях співдіяльності та співіснування, які б дотримувалися високоморальних устоїв, що має забезпечити світову громаду від комплексу суттєвих ризиків: політичних, військових, фінансових, матеріальних, освітніх, духовних тощо.

Сьогодні в нашій молодій державі, на жаль, ще не усталені механізми, які б продукували, підтримували, скріплювали, поглиблювали, розвивали моральні потреби, ідеали, вчинки, комунікації суб'єктів усіх соціально-ієрархічних рівнів. Навпаки, частими стали відносини, за яких порушується, розмивається, навіть підмінюється зміст моральних устоїв. За таких несприятливих умов у сфері виховання моралі особливо важливим є завдання прищеплення моральних основ молоді в навчально-виховних закладах різного статусу, адже ще видатний гума-

ніст Дж. Дьюї писав, що “всі цінності виховання – моральні цінності. ... І виховання не тільки засіб до життя постійного вдосконалення та розвитку, виховання саме і є таке життя” [6, с. 62].

Теоретичні засади морального виховання дітей і молоді з урахуванням історичного та світового досвіду досить глибоко були розроблені радянською й вітчизняною педагогікою. Багатовимірність цієї педагогічної проблеми розкрили А. Макаренко (моральне виховання молоді в різних суспільно-колективних та сімейних умовах), С. Ананьїн (зв'язок із трудовим вихованням), В. Сухомлинський (гармонія громадянського та патріотичного морального й інтелектуального, героїчного та естетичного, особистісного й соціального в людині), В. Андрущенко, І. Бех, А. Бойко, І. Зязюн, С. Золотухіна, В. Кремень, О. Киричук, А. Троцько (соціально-філософський і психологічний аспекти моральності й морального виховання) та інші педагоги. У дослідженнях молодих науковців А. Вірковського, П. Кендзьора, О. Коваленка, С. Мукомел, А. Сембрат розглянуто деякі аспекти морального виховання старшокласників у позанавчальній і позакласній роботі.

Аналіз сучасних наукових розвідок свідчить, що майже не вивченими залишаються питання морального виховання молоді в діяльності позашкільних закладів освіти, насамперед, в умовах діяльності дитячо-юнацького клубу за місцем мешкання.

Мета статті – розглянути педагогічні особливості морального виховання молоді в позашкільних закладах освіти та пропозиції щодо впровадження деяких методичних напрацювань.

Теоретичними засадами морального виховання молоді в позашкільних закладах освіти є наукові основи філософії, аксіології, етики, естетики, теорії виховання як предмета педагогіки. Будемо виходити з положень означених наук про те, що мораль – історично-змінна категорія, яка постає як узагальнення й усупільнення інваріантних вимог до індивіда, що впливають із природи самої людини та з духовно-культурного надбання суспільства.

Наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст. у педагогіці з'явилося багато визначень процесу виховання та його основних напрямів. Сучасне моральне виховання має бути гуманістичним та відігравати випереджальну роль у розбудові демократичних процесів. Найсуттєвішими параметрами морального виховання ми будемо вважати: 1) цілеспрямованість; 2) взаємодію вихователя та вихованця (як суб'єкт-суб'єкту, так і суб'єкт-об'єкту); 3) знання вихователем індивідуально-особистісних особливостей вихованця як основи виховання; 4) виховання – утворювальна діяльність [9, с. 248–249], результатом якої є моральна вихованість. Вона матеріалізується в суспільно значущих властивостях і якостях особистості, виявляється в діяльності, відносинах, спілкуванні. Аристотель стверджував, що морально прекрасним називають справедливого, мужнього, розсудливого і взагалі того, хто володіє всіма чеснотами людини. Виховання, за його словами, “потребує трьох речей: задатків, учіння, вправління” [7, с. 193].

Моральна вихованість має свої основні складники:

– моральна свідомість як активний процес відображення особистістю своїх моральних станів, почуттів, відносин зі світом відповідно до моральних принципів, цінностей та суспільно-етичних норм, “усвідомлення своєї ролі й місця в суспільстві” [8, с. 523];

- моральне почуття як постійне емоційне відчуття, переживання реальних моральних відносин і взаємодій, “і порівняння цих явищ з нормами, виробленими суспільством” [5, с. 193], системоутворювальний початок людської моральності;
- моральне мислення – процес постійного накопичення й осмислення моральних фактів, відносин, ситуацій, їхній аналіз, оцінка, прийняття моральних рішень, здійснення відповідальних виборів [8, с. 523];
- моральна воля як прояв єдності моральної свідомості, почуттів, мислення та непохитної рішучості щодо здійснення своїх моральних переконань;
- моральна поведінка, яка являє собою таку послідовність: життєва ситуація – народжене нею морально-почуттєве переживання – моральне осмислення ситуації й мотивів поведінки, вибір і прийняття рішень – вольовий стимул – вчинок [5, с. 523–524].

Морально вихованій людині має бути властивий комплекс таких якостей: гуманізм (добррозичливість, милосердя), повага до Батьківщини як почуття спорідненості й причетності до її долі, відповідальність за свої вчинки, обов’язок як готовність до прояву зобов’язань, совісність як регулятивна основа життєдіяльності, почуття власної гідності як моральне самоствердження, культура почуттів – уміння та прагнення до емоційного самовияву, здатність до морального зусилля як підстава для самооцінки, самовизначення й самовдосконалення, почуття емпатії – емоційне “відчування” іншого, сміливість як здатність людини переборювати в собі почуття страху, принциповість як вірність визначеним ідеям та переконанням, працьовитість – трудова активність, сумлінність, старання, ретельність, єдність слова і справи – загальнолюдська моральна норма, моральна вимога вірності слову.

Законодавча база (Закон України “Про позашкільну освіту” та інші правові акти) створює підґрунтя й одночасно спонукає позашкільні заклади освіти до виховання гуманної, високоморальної, відповідальної особистості. Водночас, як зазначено в наказі Міністерства освіти і науки України “Про внесення змін до Положення про порядок організації індивідуальної та групової роботи в позашкільних навчальних закладах” від 10 грудня 2008 р. № 1123 та рішенні колегії цього Міністерства від 27 листопада 2008 р., протокол № 14/3-3 “Про стан і перспективи розвитку позашкільної освіти”, в умовах гострого дефіциту ціннісних орієнтацій потребує поліпшення виховна робота з учнівською та студентською молоддю, “на часі заміна стандартних виховних заходів для дітей та молоді на цілеспрямоване посилене моральне виховання” [2, с. 1].

Сьогодні позашкільні заклади освіти мають повноцінно реалізовувати цю мету – всебічно розвивати й підтримувати вихованців, підвищувати їх духовно-моральний рівень, формувати в них знання та практичні навички в різних сферах людської діяльності [1; 2].

Для ефективного здійснення намічених пріоритетів морального виховання позашкільні заклади освіти мають значний педагогічний потенціал та можливості:

- професійно підготовлені педагогічні кадри;
- поєднання індивідуальних та групових форм занять;
- використання інноваційних методик і технологій;
- наближення закладів до місць мешкання дітей та молоді;
- створення мережі клубів морального спрямування;
- свободу вибору з боку вихованців певного виду діяльності на основі власних захоплень з метою розвитку особистості;

- спілкування вихованців у різновікових групах;
- більш поглиблений розгляд світоглядних та моральних проблем, ніж в інших навчально-виховних закладах освіти;
- спілкування педагогів та молоді здебільшого характеризується довірою, демократичним (неформальним) стилем тощо.

Утім, успішній реалізації морального виховання молоді в позашкільних закладах освіти заважає ряд перешкод:

- скорочення матеріальної бази, насамперед, кількості приміщень, будівель для розміщення цих закладів. Як наслідок – закриття державних закладів позашкільної освіти;
- недостатнє фінансування (а точніше, відсутність такого) щодо створення матеріально-методичної, технологічної бази, впровадження новітніх інформаційно-комп'ютерних засобів виховної діяльності;
- відсутність загальнодержавної Концепції виховання молоді, насамперед, морального виховання. Концепція національного виховання, прийнята 1995 р., потребує суттєвих змін на вимоги сьогодення;
- часта зміна підпорядкування деяких закладів позашкільної освіти (наприклад, дитячо-юнацьких клубів за місцем проживання) різним управлінським структурам знижує рівень управління, співпраці, контролю, а в підсумку – якості виховної діяльності;
- гуманізація виховного середовища позашкільних закладів освіти перебуває на початковому етапі, тому в педагогічній практиці ще не усунені методи адміністрування та примусу;
- моральний і духовний розлад, економічна нестабільність сучасного українського суспільства негативно впливають на моральне виховання підлітків.

Для виявлення умов ефективного морального виховання молоді в позашкільних закладах освіти нами було опитано 16 педагогів-організаторів та 20 керівників гуртків, які працюють у дитячо-юнацьких клубах Центру дитячої та юнацької творчості (ЦДЮТ) № 4 району м. Харкова. У результаті 22% опитаних відзначили, що при складній політичній і соціально-економічній ситуації в нашій країні; посиленні аморальності, злочинності; знеціненні людських цінностей, життя, освіти; падінні авторитету учителя; зростанні агресивності та нігілізму молоді формувати позитивні моральні якості молоді дуже важко.

Як найважливіші ними були вказані такі:

- введення різних видів стимулювання педагогів, які підвищують власний науково-теоретичний та методичний рівень і вдосконалюють педагогічну майстерність (50% опитаних);
- необхідність узгодження дій та виховних впливів усіх соціальних інституцій, які здійснюють моральне виховання (58,3%);
- створення та впровадження нових методичних розробок, технологій морального виховання, адаптованих до сучасних соціальних процесів (66,7%). Ця умова визначена більшістю вихователів цілком закономірно, оскільки виражає їх фахову стурбованість щодо недосконалої підготовки виховної діяльності. На думку респондентів, недостатня розробленість методично-технологічного забезпечення, змістовних одиниць морального виховання дітей і молоді в позашкільних закладах освіти значно обмежує можливості педагогів, знижує їх творчий потен-

ціал, породжує невпевненість у позитивному розв'язанні складних проблем морального виховання, відштовхує від використання нових та інноваційних методів.

Результати анкетування засвідчили, що тільки 50% педагогів ЦДЮТ упроваджують у практику виховання дискусії та міні-дискусії, 50,4% – моделювання педагогічних ситуацій, 25% – проблемно-пошукові методи, 16,7% – тренінги. Найчастіше використовують традиційні інформаційні методи (розповідь, пояснення, бесіди), комплексні масові заходи, які досить часто пригнічують активну розумову та емоційну діяльність вихованців, знижують значення й вплив змісту морального виховання;

– 22% опитуваних відзначили, що складні політичні й соціально-економічні фактори сьогодення, знецінення людського життя, ідеалів, освіти, падіння авторитету учителя, зростання асоціальних та агресивних проявів у нашому суспільстві значно знижують результати виховної діяльності серед молоді.

Це підтвердило дослідження базового рівня моральної вихованості 25 членів дитячо-юнацького клубу “Вогник” ЦДЮТ № 4. За основу була обрана адаптована нами методика Р. Кеттела [10, с. 563–588] та встановлені критерії оцінювання тестування за Л. Колбергом [10, с. 355–357]. Питання анкети створювали для опитуваного ситуацію морального вибору, а відповіді давали можливість виявляти знання та ставлення до моральних канонів, інформацію про способи поведінки в різних життєвих випадках (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні моральної вихованості особистості

Рівень моральної вихованості	Його сутність	Кількість балів	Моральна структура	Виявлення в поведінці	Результати анкетування, %
1	висока (внутрішня) вихованість	>45 балів	Рівень розвитку особистісних моральних принципів, які можуть відрізнятися від референтних груп (сім'ї, молодіжного угруповання, колективу), але які мають загальнолюдську природу й універсальність, внутрішня потреба виконувати моральні норми та протидіяти їх порушенню. Пошук загальних основ моральності	Високоморальні вчинки	0
2	добра (зовнішня) вихованість	від 32 до 44 балів	Особистістю приймаються моральні принципи своїх референтних груп (сім'ї, молодіжного угруповання, колективу). Моральні норми цієї групи засвоюються та застосовуються некритично. Діючи в згоді з прийнятими певною групою правилами, стаєш “своїм”, “добрим”. Але вони не вироблені самою людиною в результаті її вільного вибору	Дії, що відповідають моральним нормам референтної групи	20

Рівень моральної вихованості	Його сутність	Кількість балів	Моральна структура	Виявлення в поведінці	Результати анкетування, %
3	ситуативна вихованість	від 23 до 31 бала	Особистістю приймаються моральні принципи своїх референтних груп, але знання цих норм не засвоєні, тому їх використання є спонтанним у конкретних ситуаціях. Більшість прийнятих рішень у ситуаціях морального вибору робиться за принципом користі від їх наслідків	Спонтанне виконання дій, які відповідають моральним нормам референтної групи, можливий прояв аморальних дій	48
4	погана вихованість	> 22 балів	Рівень характеризується егоцентричністю моральних суджень, знанням моральних норм, але найчастіше – відсутністю навичок їх виконання	Частий вияв невихованості як дій, які суперечать моральним нормам	32

Такі результати є надзвичайно тривожними, адже стійкий рівень моральної вихованості має лише кожен п'ятий опитуваний, кожен другий постійно стоїть перед проблемою вибору в новій ситуації, а отже, не має стійких умінь та навичок моральної поведінки. Найбільш вражає те, що кожен третій вихованець має низький рівень вихованості, тобто потенційно здатен на аморальні вчинки.

Водночас більшість респондентів, відповідаючи на запитання: “Які моральні якості Ви найбільше цінуєте в людині?”, визначили саме ті, що становлять систему загальнолюдських моральних цінностей: доброту (71,3% опитуваних), вірність (68%), порядність (43,6%); справедливість (41,5%).

Разом з тим доброзичливість цінують тільки 17,8% вихованців, людяність – 15,3%, чесність – 9,3%, толерантність – 6,5%.

Аналіз анкет дав змогу виявити й негативні погляди молоді щодо моральних цінностей:

- 80% опитуваних вважають, що ставитися гуманно, з повагою до іншої людини можна тільки в тому разі, якщо це друг чи “добра людина” за їх суб’єктивними, часто суто прагматичними критеріями;

- 56% упевнені, що якщо людина не подобається чи взагалі незнайома, то можна не зважати, як негативні вчинки молоді можуть вплинути на неї. Стільки ж вихованців виправдовують можливість говорити неправду з метою самозахисту;

- 58,2% визнають, що гуманне та відповідальне ставлення допустиме лише щодо “своїх”, тобто до членів певної референтної групи. Вихованці такий вибір пояснюють прагненням самоствердитися серед товаришів, підтримати дружні стосунки або іншими зовнішніми причинами;

- 62,5% вважають пріоритетним розвиток вольових якостей особистості, а не моральних. Типовими були вислови такого змісту: “Сучасне життя вимагає від людини бути сильною, жорсткою, вміти підпорядковувати своїй волі ін-

ших”; 49% опитуваних, більшість з яких – юнаки, ототожнює добрих, щирих, чуйних людей зі “слабкими” і вважає за необхідне будувати свої стосунки з однолітками з позиції сили.

Відсутність глибоких моральних мотивів та спрямованості на високоморальні вчинки сама молодь пояснює такими причинами:

- незначним власним досвідом у розв’язанні моральних проблем;
- використанням педагогами й батьками переважно тих методів виховання, які націлені на насадження цінностей, на вимагання від молодої особистості моральних якостей без достатньої аргументації та стимулювання до роздумів про природу моральності;
- відсутністю, на думку 54,5% опитуваних, високих моральних принципів, суджень і дій у людей, які їх оточують, що негативно впливає на моральне виховання молоді;
- недостатньою усвідомленістю моральних мотивів, навіть зневіреністю більшості молодих осіб у моральній основі позитивних вчинків оточення. Наймовірнішими вони вважають користь та матеріальну вигоду;
- утриманням частини опитуваних від високоморальних вчинків з причини побоювання бути засудженими однолітками, які сприймають моральність як слабкість волі;
- на думку молоді, у сім’ях та навчальних закладах, де вони навчаються, забагато правил і заборон, які обмежують можливості морального вибору індивіда та знижують рівень відповідальності за вибір.

Виявлений стан виховання моральних якостей молоді спонукав нас до розробки методики морального виховання в умовах клубної діяльності.

Під методикою морального виховання ми розуміємо системну сукупність методів, прийомів, засобів, спрямованих на формування моральності особистості.

Цілі: формування морального складника свідомості та самосвідомості, духовності, високоморальних почуттів, позитивної поведінки, а також мотивів для морального самовиховання, саморозвитку, самореалізації молоді.

Завдання:

- створення умов для прийняття підлітком моральних цінностей, збагачення емоційного світу моральними переживаннями, почуттями, накопичення та збагачення досвіду моральної поведінки;
- стимулювання молоді до морального самовиховання, допомога кожному вихованцю в самореалізації.

Педагогічні принципи: гуманізації, демократизації, взаємозв’язку та взаємодії ланок “знання – почуття – поведінка”, єдності вимог і поваги до особистості вихованця, виховання особистості в колективі в ході спільної діяльності, урахування індивідуально-особистісних особливостей вихованця, добровільності, зв’язку виховання із життям, діалогічної взаємодії педагогів і вихованців, актуалізації проблемного характеру виховних ситуацій.

Особливості методики. Виховання розглядається як керівництво індивідуальним становленням моральності, інтенсифікація процесу самоусвідомлення й саморозвитку вихованця в контексті поставленої моральної вимоги.

Методи виховання. Крім традиційних (за класифікацією Т. Конникової, В. Сластьоніна, це такі групи: методи формування свідомості особистості; організації діяльності, спілкування та формування позитивного досвіду суспільної пове-

дінки; стимулювання діяльності, поведінки людини та їх корекції; самовиховання), використовуються методи моральної рефлексії (самоаналізу), “ключових (евристичних) запитань”, емпатії, гіпотез, конструювання теорій, сугестопедії, припущення “Якщо б...”, тренінгу, “ефекту генерації”; прийоми: формування образу “доброго іншого”, “ефекту присутності”, актуалізації морального вибору тощо.

Основні засоби: Кодекс моральних правил (за О. Верховським) [4, с. 2–18], наукова, навчальна, науково-популярна, художня література, яка містить філософсько-світоглядні та духовно-моральні основи; авторитет педагога; виховне середовище позашкільного закладу; засоби морального самовиховання, комплекс бесід-дискусій і вправ-тренінгів.

Один з варіантів такого комплексу наведено в табл. 2. За цією програмою керівник дитячо-юнацького клубу “Вогник” ЦДЮТ № 4 здійснювала виховну діяльність протягом двох останніх навчальних років.

Таблиця 2

**Варіант методики морального виховання дітей та молоді
в позашкільних закладах освіти**

Модуль	Цілі	Назви вправ
1	Розвиток толерантності, гуманності, людяності	Бесіда-дискусія “Феномен людського життя”, бесіда-дискусія “Сутність людини та сенс людського життя”, вправа-тренінг “Чотири квадрати”
2	Розвиток відповідальності, стимуляція переконаності в перевазі позиції відповідальності	Бесіда-дискусія “Духовно-практичні виміри людини”, бесіда-дискусія “Духовний світ людини”, вправа-тренінг “Казка про моє життя”, вправа-тренінг “Розвилка”
3	Розвиток духовності та емоційної грамотності	Бесіда-дискусія “Поняття матеріального та ідеального”, бесіда-дискусія “Досконала людина”, вправа-тренінг “Планета почуттів”
4	Усвідомлення системи цінностей, допомога в розумінні себе, установок у своїй свідомості, які впливають на життя	Бесіда-дискусія “Світ навколо нас”, бесіда-дискусія “Пізнання”, бесіда-дискусія “Сутність природи”, вправа-тренінг “Всесвіт мого “Я”, вправа-тренінг “Моє дерево життя”

Аналіз підсумкового опитування членів цього клубу засвідчив такі результати використання запропонованої методики:

- усвідомлення вихованцем себе як особистості, яка оволоділа основами моральності;
- усвідомлення вихованцем цінності іншої людини, гуманного ставлення до інших;
- сформованість здатності до генерування знань-суджень морально-духовного змісту, моральної поведінки;
- оволодіння уміннями самостійно приймати рішення в ситуаціях морального вибору та нести відповідальність;
- сформованість здатності та бажання до самоаналізу й самовиховання;
- підвищення рівня вихованості.

Висновки. Ми навели приклад однієї з методик виховної діяльності, але моральне виховання дітей та молоді в позашкільних закладах освіти вимагає від науковців і педагогів розробки та впровадження різнопланових, різномістовних

методик і технологій, які відповідають вимогам сьогодення. Необхідною умовою її успішної реалізації є стимулювання діяльності всіх суб'єктів виховного процесу на основі особистісно орієнтованого, гуманістичного підходу, ефективно організованої діяльності, бо “мораль дитини спадково не задається, вона виховується” [3, с. 34].

Література

1. Про внесення змін до Положення про порядок організації індивідуальної та групової роботи в позашкільних навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.12.2008 р. № 1123 // Нормативні документи Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: oswita-ua.net.
2. Про стан і перспективи розвитку позашкільної освіти в Україні : Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 27.11.2008 р. протокол № 14/3-3 // Нормативні документи Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.zakon.nau.
3. Бех І.Д. Виховання особистості : навч.-метод. посібник : у 2 кн. / І.Д. Бех // Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
4. Верховский А.В. Интрига против вас / А.В. Верховский. – М. : КимКор, 2001. – Ч. 1, 2. – 48 с.
5. Вишнякова С.М. Профессиональное образование : словарь / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
6. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи ; [пер. с англ. С. Шацкого]. – М. : Тип. Коминтерна, 1932. – 63 с.
7. Лаэртский Диоген. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский. – М. : Мысль, 1998. – 571 с.
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [голов. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Педагогика : учеб. пособ. / [под ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Высшее образование, 2008. – 430 с.
10. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособ. / [под ред. Л.А. Головий, Е.Ф. Рыбалко]. – СПб. : Речь, 2008. – 688 с.

МАТЮХА Г.В.

ВРАХУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У НАВЧАННІ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Зміни фізіології головного мозку зумовлюють позитивні зміни всіх психічних процесів дитини, її розумового та комунікативного розвитку. Аналіз показників пізнавальної сфери дошкільників довів, що їх розум є готовим до цілісного сприйняття, під час якого виявляє здібності до деталізації та структурності перцептивного образу. Ця психологічна операція має важливе значення для практичної організації навчання дітей іноземної мови, адже цілісність сприяє комплексному сприйняттю іншомовного матеріалу в системі, а здібність до деталізації та структурності образу зумовлює успішність навчання граматичних явищ і структур, розуміння окремих мовних елементів. Можливість формування складних еталонів інтегрованих ознак полегшує процес впізнання й категоризації, що свідчить про досягнення певного рівня інтелектуалізації процесу сприйняття в старшому дошкільному віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що розумові здібності дітей старшого дошкільного віку є показником їхнього інтелектуального розвитку, а їх сукупність характеризує готовність старших дошкільників до ефективного оволодіння певними видами діяльності, зокрема іншомовною мовленнєвою діяльністю [5, с. 154]. У дошкільному віці кількість видів діяльності зростає, самі види набувають ускладнення. Це сприяє випередженню розумових дій порівняно з практичними, виникненню нової форми мислення – наочно-образного мислення. Така особливість мислення старших дошкільників надає їм можливість усвідомлено засвоювати іншомовний матеріал, систематизувати мо-

вні знання, пов'язувати окремі мовні явища, використовувати штампи, зразки мовлення, тобто наслідувати іншомовне мовлення.

Психологічні дослідження переконують, що мозкові механізми сприйняття, уваги, пам'яті й уяви 5–6-річних дітей дають змогу дітям активно свідомо сприймати повідомлення іноземною мовою. Проте процес іншомовного спілкування вимагає зворотного зв'язку – осмислення одержаної інформації та відповідної реакції на неї. Осмислення почутого висловлювання зумовлює його розуміння й залежить від рівня розвитку розумових операцій старших дошкільників. Ефективність осмислення залежить від того, яким способом здійснюється цей процес, тобто які розумові здібності дітей і яким чином реалізуються.

Мета статті – розкрити особливості визначення рівня сформованості розумових операцій дітей старшого дошкільного віку та доведення їх впливу на формування вмінь усного іншомовного спілкування.

Старший дошкільний вік характеризується інтенсивним розвитком розумових операцій і процесів, серед яких важливе значення мають: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, групування, абстрагування, класифікація, міркування, планування, дедукція, індукція.

Розглянемо вплив кожної з означених розумових операцій на розвиток умінь усного іншомовного мовлення та успішність самого процесу навчання. Як підтверджують експериментальні дані [5, с. 61], в основі розумових дій дитини 5–6 років лежать аналіз і синтез, причому аналіз як розумова операція є розвинутою найкраще. Під аналізом розуміють процес розподілу цілого на частини [5, с. 18]. Уміння дошкільника помічати навіть незначну схожість ознак та виділяти окремі елементи, зв'язки цілого предмета сприятимуть засвоєнню вимови іншомовних звуків, розвиткові вміння диференціювати їх у потоці мовлення, сприйняттю та впізнанню окремих лексичних одиниць у словосполученнях і реченнях, їх семантизації. Вдалими також будуть такі види роботи з іншомовним матеріалом, як порівняння, знаходження подібних і різних якостей предметів під час підготовки дітей до висловлювання іноземною мовою. Отже, здатність аналізувати розвиває мовленнєві здібності старших дошкільників. Як стверджують психологи, аналіз нерозривно пов'язаний із синтезом [5, с. 18].

Під синтезом розуміють операцію, зворотну аналізу, тобто поєднання окремих елементів у єдине ціле. Така розумова здібність дитини 5–6 років забезпечить їй можливість робити певні висновки. Окремі іншомовні судження об'єднуються й узгоджуються між собою, робляться умовиводи іноземною мовою, відтак, здобуваються нові знання без чуттєвого сприйняття предметів і практичного оперування ними. Наявність у дитини здатності до синтезу зумовлює розвиток узагальнення.

Під час узагальнення старші дошкільники орієнтуються на значні загальні ознаки та якості предметів або явищ. Вони поєднують об'єкти в групи на основі окремої спільної ознаки. Процес розвитку здатності старших дошкільників до узагальнення відбувається поетапно: від наочних узагальнень дитина переходить до зорових і дотикових, а від них – до виокремлення найістотніших загальних ознак предметів. Цей процес відбувається на основі вже сформованої в старших дошкільників здатності порівнювати предмети, тобто орієнтуватися на суттєві спільні якості. Оволодіння узагальненням сприятиме усвідомленому опануванню дітьми іншомовного лексичного і граматичного матеріалу, форму-

ванню вміння сприймати й розуміти іншомовне висловлювання. Узагальнення, зроблені дітьми, бувають простими (за однією ознакою) і комплексними.

Комплексні узагальнення, тобто поєднання групи об'єктів на якійсь основі в єдине ціле, слугують усвідомленому утворенню дітьми речень. Отже, формування узагальнень забезпечує розвиток граматично правильного іншомовного мовлення. Прискорити розвиток узагальнення допомагає робота, спрямована на формування в дітей здатності до абстрагування.

Абстрагування в психології розглядається як відволікання від випадкових ознак і властивостей предметів, які є незначущими для певної діяльності, зокрема мовленнєвої. Саме абстрагування допомагає дитині виділити важливі зв'язки й відношення об'єктів в організованій іншомовній мовленнєвій діяльності. Ця здатність дитини сприяє її зосередженню на основному змісті тексту під час його аудіювання іноземною мовою, основних деталей картинки під час її опису іноземною мовою та інших видах мовленнєвої діяльності. Проте, як свідчать експериментальні дослідження [4, с. 61], здатність абстрагування викликає особливі труднощі в дітей 5–6 років. Відтак, педагогові треба враховувати недостатню сформованість цієї розумової операції та пропонувати дітям такі види роботи, які б сприяли розвитку як мовлення, так і вміння відволікатися від того, що не має для них значення у вирішенні мовленнєвого завдання.

Отже, операція узагальнення відбувається швидше, якщо розвиненим є абстрагування. З розвитком дітей, який відбувається відповідно до їх зростання, виникає розумова здатність класифікувати предмети на основі видно-родових ознак [2, с. 175]. Проте класифікація є також не дуже розвинутою розумовою операцією старшого дошкільника, що експериментально доведено [4, с. 61]. У зв'язку із цим педагогам треба звернути увагу на вищезгаданий факт і пропонувати навчальні іншомовні матеріали та завдання щодо їх засвоєння, доступні для усвідомлення й вирішення, додержуючись послідовності від використання найпростіших узагальнень до комплексних, а від останніх – до класифікації.

Усі означені вище розумові операції зумовлюють розвиток міркувань старших дошкільників. Під міркуванням учені розуміють здатність дітей старшого дошкільного віку виконувати “послідовні розумові перетворення вихідної думки” [2, с. 172]. Така розумова здібність дітей надає їм можливість самостійно формулювати запитання; відповідати як на власні запитання, так і на зауваження інших комунікантів (педагога, дітей), з опорою на узагальнений аналіз; обґрунтовувати висновки. Формулювання запитання означає самостійне мислення старшого дошкільника [2, с. 172]. Його можна широко використовувати в навчанні іноземної мови для формування вмінь іншомовного діалогічного мовлення, зокрема ініціативної репліки. Здатність дитини відповідати на запитання сприятиме як розвиткові репліки-відповіді іноземною мовою в навчанні діалогу, так і розвитку вмінь монологічного мовлення, адже підготовка до монологічного висловлювання передбачає відповіді дітей на запитання. Наявність здатності дитини до міркування зумовлює розвиток більш складної розумової операції – планування, коли старші дошкільники вирішують мовленнєві завдання в розумовому плані.

Під час планування практичні іншомовні дії дитини відбуваються послідовно й планомірно. Старші дошкільники стають спроможними скласти план виконання іншомовного мовленнєвого завдання. Програмувальна функція їх мовлення виявляється у формулюванні програм різних дій і поведінки на основі внутрішньо-

го мовлення, знаходить своє вираження в побудові смислових схем мовленнєвого висловлювання, граматичних структур речень, а також у переході до зовнішнього розгорнутого висловлювання [1]. Підґрунтям для цього процесу слугує внутрішнє програмування, яке здійснюється за допомогою внутрішнього мовлення. Така здатність дитини 5–6 років зумовлює розвиток уміння логічної побудови іншомовного висловлювання. Проте, як свідчать експериментальні дані [4, с. 61], педагогу необхідно приділяти спеціальну увагу розвитку логіки іншомовного висловлювання, адже ця розумова операція в старших дошкільників ще не є достатньо розвиненою.

Формуванню здатності дитини логічно будувати іншомовне висловлювання сприятимуть уже розвинені здібності старших дошкільників міркувати, адже відповіді на запитання педагога, складені відповідно до змісту тексту, картинки послугують підготовкою до логічного й послідовного переказу тексту, опису картинки тощо. У своїх міркуваннях старші дошкільники стають спроможними узгоджувати власні думки й усувати суперечності, що виникають [2, с. 176]. Така здібність означає зародження дедуктивного мислення дітей.

Під дедукцією розуміють рух знання від загального до окремого, під час якого дитина стає здатною зробити певні висновки. Сформованість цієї здібності допомагає дитині визначити тему тексту для аудіювання, побудованого на іншомовному матеріалі, його головних героїв, основні події, висловити власне ставлення до них, що сприяє розвитку вміння робити висновки. Дедукція тісно пов'язана з індукцією [5, с. 18].

Під індукцією вчені розуміють рух від одиничного знання до загального з подальшим умовиводом. Така операція сприятиме успішному навчанню іншомовного мовлення, адже діти стають спроможними комбінувати іншомовні слова у фрази, фрази в надфразові єдності й тексти.

Відомо, що процес формування вмінь усного англійського спілкування реалізується системою тісно пов'язаних мовних і мовленнєвих вправ. Зорієнтованість вправ на когнітивний розвиток і стимулювання мовленнєво-розумової активності старших дошкільників виявляється в завданні та змісті вправ і сприяє розвитку мислення дітей, їх мовлення.

Як нами було доведено вище, необхідність розвитку розумової активності старших дошкільників зумовлена віковими й інтелектуальними особливостями дітей, їх сенситивністю, які за допомогою мислення відображають навколишню дійсність англійською мовою. Мова визначається науковцями як знаряддя пізнання [5]. За допомогою мовних завдань задовольняються пізнавальні потреби дітей, розвиваються їх розумові здібності, які сприяють розвитку мовлення.

Твердження Л.С. Виготського про єдність мислення й мовлення, узагальнення та спілкування, комунікації й мислення в значенні слова переконує нас у тому, що будь-яка вправа повинна бути актом мислення дитини та спонукати її до мовленнєво-розумової активності у вирішенні навчальних завдань. Прикладом вправ на розвиток мислення й мовлення слугують вправи на знаходження відповідних почутому тексту картинок і їх розташування в логічній послідовності за текстом, надання відповідей на запитання, висловлювання дітей за ситуацією. Вирішення цих завдань і є “уроком мислення”, який, на думку В.О. Сухомлинського, складається із “живого, безпосереднього сприйняття образів, картин, явищ, предметів навколишнього світу, логічного аналізу, здобування знань, розумових вправ, знаходження причин і наслідків” [3, с. 515].

Евристичність вправ виявляється в моделюванні мовленнєвого спілкування без опор. Такі вправи забезпечують пошукову діяльність, оскільки діти цілком вільні у виборі мовних засобів у тих межах, які створюють ситуація, умови, мета спілкування та власний мовленнєвий досвід. Отже, сенситивність дітей задовольняється евристичністю змісту вправ і мотивує спілкування старших дошкільників.

Висновки. Проведений аналіз вікових особливостей старших дошкільників щодо розвитку розумових операцій довів, що рівень їх сформованості в дітей цього віку сприяє свідомому розумінню ними іншомовної інформації, їхньому продукуванню іншомовних повідомлень. Подальший розвиток розумових операцій (абстрагування, класифікація, індукція), розвиток логіки прискорить процес розуміння іншомовного висловлювання та продукування адекватного йому говоріння іноземною мовою. Цілеспрямоване свідоме сприйняття й запам'ятовування дітьми іншомовного матеріалу разом з мимовільними формами засвоєння сприяє успішному оволодінню старшими дошкільниками іншомовним спілкуванням.

Вищезазначене надає можливість визначити напрям удосконалення якості формування вмінь усного англомовного спілкування в дітей старшого дошкільного віку.

Література

1. Дубровинская Н.В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
2. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / Т.В. Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 3. – 670 с.
4. Цибух Л.Н. Мыслительные операции ребёнка 5–6 лет / Л.Н. Цибух // Наука і освіта. – 2000. – № 5. – С. 61–64.
5. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

ПЕТРИК Т.Д.

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕАТРАЛЬНОГО НАПРЯМУ ДО ТЕАТРАЛЬНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ ЯК ТВОРЧОГО САМОПОЧУТТЯ АКТОРА

Сучасна система професійної освіти функціонує й розвивається в умовах, специфіку яких багато в чому визначають нові вимоги до підготовки фахівців. Сучасний фахівець мусить швидко адаптуватися в мінливому світі, освоювати нові види діяльності, нові форми поведінки.

Театральна педагогіка, у свою чергу, має практично-орієнтований характер. Вона передбачає формування в майбутнього актора й теоретичних знань у предметній області професійної підготовки, розвиток конкретних навичок практичної діяльності. Здатність до імпровізації є складовою професійної готовності майбутнього актора до творчої діяльності.

Сучасний етап розвитку театру має свої характерні риси. Це і міграція акторів з одного театру в інший, і поширення різного виду антреприз, і велика жанрова розмаїтість вистав та режисерських стилів. Сьогодні актор поєднує роботу в театрі й кіно з роботою в шоу-бізнесі: радіо- і телевізійна реклама, участь в ігрових шоу, презентаціях та інтерв'ю тощо. Ринок праці сучасного актора вимагає здатності до яскравих несподіваних імпровізацій, до гнучкого, блискавичного включення в нові обставини; вміння не тільки давати оригінальну оцінку, а й виразити її в яскравій художній формі.

Одним із прикладів необхідності імпровізації може бути робота актора в театральній антрепризі. У ній можуть бути зібрані актори не тільки з різних театрів, а й з різних міст і країн. Репетиційний процес може бути замалий за часом. І репетиції, і прокат такої вистави вимагають від актора здатності володіння імпровізаційним самопочуттям. Імпровізаційність надає театральній антрепризі особливого шарму, принадності несподіваних поєднань акторів, режисерських знахідок і головне – живої, імпровізаційної тканини самої вистави.

Творчість актора відбувається “тут і зараз”, у безпосередньому спілкуванні з глядачем, тому імпровізаційність закладена в самій природі театального мистецтва.

Вона була властива кращим театральним акторам. М. Чехов стверджував, що імпровізація – це сутність професії актора, існує психологія й техніка актора-імпровізатора. Імпровізація є необхідною навичкою професії актора. Вона зумовлює вільний прояв його творчої індивідуальності, наявність особливого імпровізаційного мислення.

Уміння існувати в правильному імпровізаційному самопочутті й здатність ним управляти – найцінніша якість актора. Вона дає змогу зробити сценічну поведінку яскравою й живою. Ця якість передбачає формування відповідних умінь і навичок у театральній школі.

Театр і школу поєднує ряд естетичних принципів та акторських технологій. Завжди театр і школа були взаємозалежні. Відповідно, сьогодні виникають деякі вимоги до підготовки майбутнього актора, які зумовлені сучасною театальною практикою.

Акторові-початківцю, як правило, дуже непросто освоїтися в малюнку ролі й налагодити живу, імпровізаційну взаємодію з партнером.

Проблема використання можливостей імпровізації народилася не сьогодні. Нам відомий досвід використання імпровізації в процесі навчання актора видатними театральними педагогами: К.С. Станіславським, В.Є. Мейєрхольдом, Е.Б. Вахтанговим, а також їхніми послідовниками: С.Є. Радловим, М.А. Чеховим, Л.А. Сулержицьким, Ф.Ф. Комісаржевським, Н.М. Горчаковим, В.О. Топорковим, Г.В. Крісті, М.В. Демидовим, М.О. Кнебель, Б.Е. Захаю та ін. Цікавий досвід застосування імпровізації в педагогічній практиці М.І. Туманішвілі, О.П. Табакова, Ю.А. Стримова, П.Н. Фоменко, В.О. Петрової.

Важливість імпровізації в сучасному театрі підкреслював Г.О. Товстоногов. У 1985 р. в журналі “Театр” він писав: “Мені здається, імпровізація – один з найдієвіших засобів, здатних врятувати сучасну сцену від окостеніння. Імпровізація повинна стати сьогодні провідним принципом театальної творчості”.

Імпровізацію застосовували й застосовують на різних етапах навчання актора: з метою розвитку сприйняття, уяви, живої безпосередньої взаємодії між партнерами, у діючому, етюдному способі аналізу п’єси й ролі, виявленні характерності й ряді інших моментів навчання.

Мета статті – розкрити сучасні педагогічні методи професійної підготовки студентів театального напряму до театальної імпровізації як творчого самопочуття актора.

Сучасна програма не передбачає обов’язкового вивчення й освоєння основ акторської імпровізації як методичного принципу, постійного, науково обґрунтованого компонента навчальної програми. Досі не визначено послідовність використання імпровізації в процесі навчання, не проаналізовано причини невдач, які

пов'язані з непередуманим її застосуванням. Фіксація досвіду застосування імпровізації має в педагогічній, театрознавчій літературі безсистемний характер. У театральній педагогіці відсутнє розкриття імпровізації як способу розвитку творчих здібностей актора й форм його застосування. Недостатньою мірою представлено аналіз психологічних механізмів імпровізації й умов її зародження.

Перед сучасним театральним педагогом, який розвиває здатність учнів до сценічної імпровізації, стоїть ряд питань: у чому суть сценічної імпровізації; які якості й моменти психотехніки необхідно розвивати для пробудження в студента здатності до сценічної імпровізації; яке місце імпровізації в педагогічному процесі; якою мірою формування здатності до імпровізації має бути представлено в теоретичному й практичному курсі виховання акторів сьогодні; яким повинен бути імпровізаційний тренінг? Як відомо, пошук створення та освоєння нових методик є справою складною й потребує багато часу. Спочатку ознайомлення, сприйняття, потім практичне втілення експериментальним шляхом тієї чи іншої професійної методики. Освоєння нових методик полегшує розуміння студентами їх необхідності для професійної реалізації, тобто наявності трансформації пізнавальної мотивації в професійну.

Слово *improvisation* (фр.) або *improvvisazione* (італ.) походить від латинського *improvisus*, що означає несподіваний. У "Тезаурусі" Роджета відзначено дві найважливіші особливості імпровізації – визначальна роль несвідомих моментів у її виникненні й миттєвість відгуку на зовнішній імпульс.

Основні проблеми, які виникають перед людиною в сучасному соціальному суспільстві, пов'язані зі щорічним збільшенням обсягу інформації й швидкістю її зміни (актуальністю).

Як орієнтуватися індивідууму в сучасному суспільстві, де шукати точку відліку у визначенні моральних правил, як зрозуміти, кому вірити, а кому не можна, яким цінностям віддати перевагу: духовним чи матеріальним? І головне запитання, без відповіді на яке в соціальному світі неможливо існувати – хто Я? Сучасній людині необхідно:

- уміння креативно мислити;
- уміння визначати актуальні цілі діяльності;
- мобільно корегувати стратегію діяльності залежно від актуальності, що виникає в результаті динамічного розвитку соціального й навколишнього середовища;
- уміння пручатися соціальному впливу й відстоювати свій власний погляд на світ;
- уміння орієнтуватися в інформаційному полі, що динамічно змінюється, у тому числі соціальному;
- адекватно й мобільно встановлювати міжособистісну й соціальну комунікацію;
- самостійно підтримувати високий ступінь активності й безупинно розвивати психофізичні компоненти, що входять до складу власної індивідуальності (фізичне здоров'я, інтелект, психічну мобільність).

За всіх часів людству було необхідно бачити себе з боку, щоб зрозуміти проблеми, які накопичуються в процесі соціального життя та які неможливо розглянути, перебуваючи всередині цього самого життя. Суспільству завжди необхідне дзеркало, щоб можна було розглянути всі свої сторони й грані, і вчасно зве-

рнути увагу на хвороби та недоліки, на милуватися своїми успіхами й побачити благі починання. Таким дзеркалом є театральне мистецтво. Театр втілює все гарне й все погане, що є в соціальному світі, і за допомогою людей, які присвятили себе художній творчості (акторів), повідомляє соціуму сублімовану інформацію про нього ж. У суспільстві, де немає мистецтва, завжди будуть проблеми.

Розвиток імпровізації в театральному світі є соціально зумовленим сплеском творчої енергії й здоровою реакцією на проблеми, що виникають у сучасному урбаністичному суспільстві.

Протягом усього ХХ ст. у драматичному (насамперед) мистецтві розвивався гуманістичний напрям театру, який можна назвати театром імпровізації.

Навіщо він потрібний? Імпровізація – це шлях до збагнення підсвідомості. Спонтанно виражена поведінка не контролюється свідомою частиною мислення, на це просто немає часу. У ситуації, що розвивається стрімко, немає часу здійснювати самоконтроль і порівнювати можливі наслідки дій з наявним “потрібним” соціально набутим досвідом. Коли між сприйняттям ситуації й необхідністю діяти часовий проміжок становить частки секунди або, максимум, кілька секунд, тоді людина може скористатися тільки своїм особистим досвідом, засвоєним на підсвідомому рівні. Тут також важливо відзначити, що спонтанна поведінка не може відбуватися без проявів емоційного змісту людської душі.

Тільки емоційно закріплений життєвий досвід людини може виявитися в умовах гострого дефіциту часу, відведеного для реагування на ситуацію. Це може бути не тільки особисто набутий життєвий досвід, а й досвід, відомий з культурних джерел, таких як: твір мистецтва, книги, фільми, вистави тощо, а також досвід усього людства, що зберігається в генетичній пам’яті кожного з нас.

Імпровізація – це вищий прояв творчого (креативного) початку, який є в кожній людині з народження. У процесі соціалізації більшість людей втрачає здатність до прояву закладеного в них природою таланту.

Креативні здатності в сучасному світі сприймаються як рідкісний виняток, або навіть як аномалія.

Прояв творчості в різних видах діяльності, не тільки пов’язаних з мистецтвом, є генетично закладеною потребою кожного здорового індивіда. Загальновідомим є той факт, що діти в період молодшого шкільного віку (тобто в той самий період життя, коли основною діяльністю дитини є пізнання навколишнього світу, і від них не потрібні результати праці), виявляють свої творчі здатності з легкістю й невимушеністю. Діти, порівняно з дорослими, геніальні. Вони легко придумують нове, швидко вирішують складне, миттєво орієнтуються в змінах ситуацій, емоційно мобільні й позитивно настроєні.

Чи можна зберегти дорослій людині творчу мобільність і обдарованість, властиву дітям? Так, можна. Це доводить досвід цілого ряду педагогів театральної школи, що розвивають напрям імпровізації протягом усього ХХ ст. та аж до наших днів.

Людству необхідна “швидка театральна допомога”, а актори-імпровізатори повинні грати важливу соціальну роль. Для того, щоб зрозуміти, чим же може допомогти імпровізація, просто перелічимо її особливості:

1. Достовірність. Імпровізація – відбувається в режимі реального часу.
2. Реактивність. Імпровізація – реактивна поведінка на зміну ситуації.
3. Розкутість. Імпровізація – це мотивована, спрямована діяльність, що стимулює використання всього обсягу свідомості, включаючи всі неусвідомлювані процеси. (Довіра собі й своїй підсвідомості).

4. Сприйнятливість. Імпровізація неможлива без занурення індивіда в процес сценічної дійсності, соціальної дійсності.

5. Об'єктивність. Імпровізація стимулює об'єктивне інтегрування в усіх проявах життєдіяльності, уяву особистості, її місце й значення в навколишньому світі. (Прийняття себе й злиття з природою й соціумом).

6. Лабільність. Імпровізація відмова від соціальних ролей, уміння привласнювати нові запропоновані обставини. (Відсутність стереотипів поведінки).

7. Адекватність. Імпровізація розвиває готовність до багатоваріантності при вирішенні будь-якого завдання, на основі актуальної на сьогодні, реалістичної моделі світу.

8. Уважність. Імпровізація виявлення проблемної ситуації, як наслідок безперервності сприйняття інформації із ситуації, яка виникає на сцені (у навколишньому середовищі).

Система театральної освіти передбачає вдосконалення методів навчання, активізацію процесу освоєння знань, професійних навичок і вмінь. Серед багатьох методичних прийомів освоєння психотехніки актора, затребуваних сучасною театальною школою, – застосування імпровізації.

Імпровізація (фр. improvisation від лат. improvisus – несподіваний). У театрі імпровізацією називають сценічну гру, не обумовлену драматургічним текстом і не підготовлену на репетиціях. Це визначення наведено в театральній енциклопедії. У словнику театру Патріса Пави дається таке визначення: “Імпровізація – це акторська техніка, що передбачає введення в гру елементів непередбаченого, не підготовленого заздалегідь, а народженого по ходу дії” [3].

Існує безліч рівнів імпровізації: придумування тексту на основі відомої чіткої канви (commedia dell'arte), драматична гра на задану тему або відповідь на вказівку, повна пластична й розмовна імпровізація при відсутності моделі, всупереч умовності й правилам (Гротовський), відступ від тексту й пошук нової “фізичної мови” (Арто).

Всі напрями у філософії творчості відштовхуються від ідеї імпровізації. Мода на практику імпровізації в наш час пояснюється відмовою від тексту й пасивної імітації, вірою у визвольну міць тіла й спонтанність творчої вигадки (вправи Гротовського).

Як же розвивати дар імпровізації в театральній школі. Які умови сприяють виникненню імпровізаційного самопочуття на різних етапах навчання майбутнього актора.

На думку Є.Б. Вахтангова, цьому сприяє особливий етичний, творчий мікроклімат, творча атмосфера, яку педагог створює разом зі студентами на занятті.

Висновки. Спілкування педагога й студентів – це творчий процес. Його успіх багато в чому зумовлений формою та способом спілкування. Це спілкування повинно мати живий імпровізаційний характер. Уміння вільно й артистично вести діалог зі студентами, використовувати їхню живу реакцію – необхідні елементи творчої атмосфери уроку.

Література

1. Вахтангов Е.Б. Записки. Письма. Статьи / Е.Б. Вахтангов. – М. : Искусство, 1939. – 278 с.
2. Гротовский Е. Гольый актер / Е. Гротовский // Актер в современном театре : сб. науч. тр. – Л. : ЛДИТМИК, 1989. – 111 с.
3. Пави Патрис. Словарь театра / Патрис Пави. – М. : Прогресс, 1991.
4. Товстоногов Г.О. Замітки про театральну імпровізацію / Г.О. Товстоногов // Театр. – 1985. – № 4.

5. Чехов М. Литературное наследие : у 2 т. / М. Чехов. – М. : Искусство, 1986.
6. Ерберг К. Цель Искусства / К. Ерберг. – Томск : Водолей, 1997. – С. 61–156.
7. Крег Г. Искусство театра / Г. Крег. – СПб., 1911. – 57 с.
8. Кнебель М.О. О действующем анализе роли и пьесы / М.О. Кнебель. – М. : Искусство, 1971. – 276 с.
9. Мейерхольд В.Е. Статьи. Письма. Выступления. Беседы / В.Е. Мейерхольд. – М. : Искусство, 1968.

ПОПОВА Г.Д.

ПРОБЛЕМА КРЕАТИВНОСТІ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ І ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ

Останнім часом у зв'язку з розвитком технологій спостерігається прискорення всіх процесів, що відбуваються в суспільстві.

Щоб вижити в цьому нестримно змінному світі, необхідно самому постійно змінюватися, знаходити щось нове, творити. Творчість тепер вже не є фахом людей мистецтва. Бути творцем життєво необхідно кожному: педагогу, менеджеру, програмісту, маркетологу, тренеру, торговельному представнику тощо. Все частіше працедавці вказують таку вимогу до кандидата, як творчий підхід, креативність. Остання стала запорукою успішної діяльності в нашому світі. Отже, з'ясуємо, що таке креативність.

Мета статті – висвітлити на основі аналізу наукових досліджень сутність поняття “креативність”.

До вивчення проблеми креативності зверталось багато відомих західних та вітчизняних науковців, а саме: Т. Амабайл, Ф. Баррон, Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, В.Ф. Вишнякова, Дж. Гілфорд, О.Н. Лук, А. Маслоу, А.М. Матюшкін, Ж. Піаже, Я. Пономарьов, Д. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, Р. Стернберг, Б. Тэплов, Е. Торренс, З. Фрейд, Д. Харрінгтон та ін.

Слово “креативність” (від лат. creatio в значенні “творіння”, запозиченого багатьма індоєвропейськими мовами, англ. creation “створення, створення, твір (науки, мистецтва)”; фр. une création “творення, творчість, творіння, твір”) – творчі здібності індивіда, що характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей, які відхиляються від традиційних або прийнятих схем мислення та входять до структури обдарованості як незалежний чинник, а також самоздатність вирішувати проблеми, що виникають усередині статичних систем. Це поняття аналогічне українському “творчість”, яким зазвичай позначають діяльність зі створення чогось нового, такого, чого ніколи не було раніше.

Креативність – це процес подолання затвердіння в мисленні, відчуттях, спілкуванні. Креативна людина завжди терпиміша до тих, хто її оточує. Вона готова визнати, що звичний для неї спосіб поведінки, можливо, не найкращий, але прийнятний для неї саме через звичку, що кожна людина живе у своєму світі й бачить цей світ по-своєму, самостійно, а не так, як диктує оточення [7, с. 87].

Деякі вчені пов'язують креативність з інтелектуальними здібностями, але розглядають їх як незалежні та ортогональні фактори. Зокрема, Дж. Гілфорд запропонував модель інтелекту, в якій об'єднав п'ять великих груп інтелектуальних здібностей (факторів):

- пізнання – сприйняття та розуміння матеріалу;
- пам'ять – запам'ятовування й відтворення інформації;
- конвергентне мислення – логічне, послідовне, односпрямоване мислення, яке виявляється в розв'язанні задач, що мають єдину правильну відповідь;

– дивергентне мислення – альтернативне, яке відступає від логіки й виявляється під час розв’язання задач, що допускають існування багатьох правильних відповідей;

– оцінка – судження про правильність розв’язання задачі.

Запропонований Дж. Гілфордом поділ мислення на конвергентне та дивергентне фактично поклав початок розмежуванню понять “інтелектуальна обдарованість” та “творча обдарованість” [6, с. 2–3].

За Дж. Гілфордом, креативність – це процес дивергентного мислення, яке характеризується такими властивостями:

1. Прудкість – здатність висловлювати максимальну кількість ідей (у цьому випадку важлива не їх якість, а їх кількість).

2. Гнучкість – здатність висловлювати широке різноманіття ідей.

3. Оригінальність – здатність породжувати нові нестандартні ідеї (це може виявлятися у відповідях, що не збігаються із загальноприйнятими).

4. Закінченість – здатність удосконалювати свій “продукт” або надавати йому закінченого вигляду [2].

Ідеї Дж. Гілфорда продовжені та розвинуті в працях Е. Торренса, який визначив креативність як процес прояву чутливості до проблем, дефіциту або дисгармонії наявних знань, визначення цих проблем, пошуку їх рішень, висунення гіпотез, перевірок, змін і повторних перевірок гіпотез, нарешті, формулювання й повідомлення результату рішення. Розгляд креативності як творчого процесу дає змогу виявити її структуру та виділити ряд етапів, а саме:

– сприйняття проблеми;

– пошук рішення;

– формулювання гіпотез;

– перевірка гіпотез;

– знаходження результату.

У тестах креативності, розроблених Е. Торренсом, використані моделі творчих процесів, що відображають їх складність у різних сферах діяльності: словесної, образотворчої, звукової, рухової. На основі проведених спостережень дослідник дійшов висновку, що такі показники, як навчальна діяльність та високий інтелект, можуть бути наявні, але вони не є єдиною умовою для творчості [6, с. 4]. Тести лише оцінюють креативність у показниках побіжності, гнучкості, оригінальності й розробленості ідей.

Вітчизняний дослідник проблеми творчості О. Лук, спираючись на біографії видатних учених, винахідників, художників і музикантів, виділяє такі творчі здібності, що характеризують креативність:

1. Здатність бачити проблему там, де її не бачать інші.

2. Здатність згортати розумові операції, замінюючи декілька понять одним і використовуючи все більш місткі в інформаційному плані символи.

3. Здатність застосувати навички, набуті при вирішенні однієї задачі, до вирішення іншої.

4. Здатність сприймати дійсність цілком, не розділяючи її на частини.

5. Здатність легко асоціювати віддалені поняття.

6. Здатність пам’яті видавати потрібну інформацію в потрібну хвилину.

7. Гнучкість мислення.

8. Здатність вибирати одну з альтернатив вирішення проблеми до її перевірки.

9. Здатність включати знову сприйняті відомості в уже наявні системи знань.
10. Здатність бачити речі такими, якими вони є, виділити спостережуване з того, що привноситься інтерпретацією.
11. Легкість генерування ідей.
12. Творча уява.
13. Здатність доопрацювання деталей, до вдосконалення первинного задуму [3, с. 6–36].

Отже, постає питання: креативність є природженою якістю чи її розвиток залежить від виховання або навчання? Чому дії однієї людини – це постійне джерело нових ідей, підходів, рішень, інший же, навпаки, відрізняється стандартністю в усьому: думках, діях, рішеннях?

Справді, креативність багато в чому залежить від природжених якостей, проте розвиток у людини творчого мислення в основному визначається тим, в якому середовищі розвивалася людина, наскільки це середовище стимулювало творчість, підтримувало й розвивало індивідуальність людини.

Свого часу відомий швейцарський психолог Ж. Піаже, розглядаючи питання про природу креативності, визнав: “Витоки виникнення креативності залишаються для мене нез’ясовною загадкою. Проте, в кожного, хто здійснив будь-яку роботу, є нові ідеї, нові продукти діяльності, і якими б скромними вони не були, він створює їх власними зусиллями” [4, с. 243].

У свою чергу, П. Джексон і С. Мессик виділили такі критерії креативного продукту, підкресливши тим самим необхідність комплексної процедури його опису:

- оригінальність (статистична рідкість);
- свідомість (наприклад, рідкісний спосіб використання канцелярської скріпки “скріпку можна з’їсти” не є креативним);
- трансформація (міра перетворення вихідного матеріалу на основі подолання конвенціональних обмежень);
- об’єднання (утворення єдності та зв’язності елементів досвіду, що дає змогу виразити нову ідею в концентрованій формі).

Ряд учених вважає, що оригінальні ідеї не можна розглядати у відриві від їх корисності. Якщо оригінальні ідеї розглядати безвідносно до їх корисності, неможливо буде відокремити креативні ідеї від ексцентричних, які також можуть бути оригінальними, але при цьому неефективними.

Так, Е. Кроплі вважає за необхідне відрізнити справжню креативність від “псевдокреативності” і “квазікреативності”. Псевдокреативність має ознаку новизни як наслідок лише нонконформізму та недоліку дисциплінованості, сліпого неприйняття того, що вже існує, або просто бажання несподівано поставити справу “з ніг на голову”. Такого роду “новизна”, на його думку, не має жодного стосунку до креативності [5].

Квазікреативність містить деякі елементи справжньої креативності, як, наприклад, високий рівень фантазії. Проте в цьому разі виникає проблема зв’язку квазікреативності з реальністю: це “креативність снів наяву, марень або мрійнь”.

Л.С. Виготський про проблему творчості писав: “Творчою діяльністю ми називаємо таку діяльність людини, яка створює щось нове, все одно, чи буде це створене творчою діяльністю якою-небудь річчю зовнішнього світу або відомою побудовою розуму чи відчуття, що живе й виявляється лише в самій

людині. Всяка така діяльність людини, результатом якої є не відтворення вражень, що були в його досвіді, або дій, а створення нових образів або дій, і належатиме до цього другого роду творчої або комбінуючої поведінки. Мозок – це орган, який не лише зберігає й відтворює наш колишній досвід, він також комбінує, творчо переробляє та творить з елементів цього колишнього досвіду нові положення й нову поведінку. Якби діяльність людини обмежувалася лише відтворенням старого, то людина була б істотою, зверненою лише до минулого, і вміла би пристосовуватися до майбутнього лише постільки, оскільки воно відтворює це минуле. Саме творча діяльність людини робить її істотою, що звернена до майбутнього, творить його й видозмінює своє сьогодні” [1, с. 97].

Висновки. Отже, у сучасному розумінні креативність – це здібність людини до нестандартного, оригінального мислення та поведінки. При цьому необхідно відзначити творчий, конструктивний характер такого мислення й поведінки. Креативність виявляється багатогранно: це оригінальність і швидкість мислення, здатність знаходити несподівані рішення, здавалося б, у безвихідній ситуації, багата уява, почуття гумору, створення нових оригінальних продуктів (фізичних та інтелектуальних).

Література

1. Выготский Л.С. Психологические основы творческой деятельности / Л.С. Выготский // Свободное развитие личности школьника: философские и психолого-педагогические основы образования / [сост. В.И. Аксенова, Р.Г. Карандашова]. – Ставрополь : СКИПКРО, 2000.
2. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М. : Прогресс, 1965.
3. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М. : Наука, 1978.
4. Пиаже Ж. О природе креативности / Ж. Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии : сб. статей. – М., 2001. – 624 с.
5. Разумникова О.М. Личностные и когнитивные свойства при экспериментальном определении уровня креативности / О.М. Разумникова, О.С. Шемелина // Вопросы психологии. – 1999. – № 5.
6. Савенков А.И. Современные концепции одарённости / А.И. Савенков // Обдарована дитина. – 2001. – № 6. – С. 2–10.
7. Шурухт С.М. Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности / С.М. Шурухт. – СПб. : Речь, 2006.

РАШКОВСЬКА В.І.

МОДЕЛЬ ПОЕТАПНОГО ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ПРАВОСЛАВНОЇ СПАДЩИНИ

У сучасній освіті актуалізується проблема збереження історичної спадкоємності й примноження духовних надбань як світової, так і національної мистецької спадщини. Враховуючи дієвий вплив мистецтва на внутрішній світ особистості, доцільно зосередити увагу освітян на педагогічному потенціалі образотворчої православної спадщини (далі – ОПС) та її використанні в духовному розвитку майбутнього вчителя як детермінанти його професійної підготовки.

Сучасні концепції духовного розвитку майбутнього вчителя як детермінанти його професійної підготовки засвідчують значний інтерес науковців до питань духовності й духовної культури, але проблема духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС практично не розглядається. Мистецько-педагогічний аналіз доводить наявність високого професійно-освітнього потенціалу ОПС у духовному розвитку майбутнього вчителя.

Аналіз навчальних програм, підручників, навчальних посібників, навчальних планів зі спеціальності 6.0205 – Мистецтво. Образотворче мистецтво (1996, 1998, 2000, 2004, 2006 рр.) засвідчує, що з метою духовного розвитку майбутнього вчителя здобутки ОПС фрагментарно включено до змісту професійної підготовки майбутнього вчителя з I до V курсу. Найбільшою мірою їх відображено в дисциплінах професійно орієнтованих циклів (“Педагогіка”, “Психологія”, “Історія світової культури”, “Історія української культури”, “Основи мистецтвознавства”, “Історія художньої культури”, “Історія світового та вітчизняного образотворчого мистецтва”, “Етнокультурологія”, “Етнопсихологія”, “Методика образотворчого мистецтва”, “Психологія мистецтва”, “Кольорознавство” IV–V курси) і частково в дисциплінах гуманітарного та соціально-економічного циклів (“Філософія”, “Історія України”, “Культурологія”, “Релігієзнавство”, “Етика і естетика”, I–II курси).

Доцільність включення ОПС до процесу духовного розвитку майбутнього вчителя не викликає сумніву, проте відсутність наукового обґрунтування теоретико-методичних основ його використання перешкоджає впровадженню в навчальний процес. З огляду на наведене актуалізується проблема розроблення та впровадження в практику професійної освіти вищих навчальних закладів моделі поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя як детермінанти його професійної підготовки.

Мета статті – обґрунтувати та проаналізувати модель поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС як детермінанти його професійної підготовки.

Проблема духовного розвитку майбутнього вчителя знайшла відображення при вирішенні широкого кола теоретико-методичних питань, спрямованих на дослідження духовності як детермінанти професійної підготовки майбутнього вчителя, формування його педагогічної майстерності та педагогічної культури (Б. Вульфів, В. Гриньова, Л. Губерський, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Н. Корякіна, Л. Крамущенко, О. Олексюк, Г. Сагач, О. Сухомлинська, Н. Тарасевич, А. Ткаченко та ін.), зокрема в контексті особистісно орієнтованого (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, М. Євтух, В. Кремінь, О. Пехота, В. Пономаренко, В. Серіков, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, А. Сущенко, Т. Сущенко, Н. Щуркова, І. Якиманська та ін.) та інтегративного підходів (А. Алексеєнко, В. Братусь, В. Зеньковський, М.І. Пірогов, С. Пролєєв, Л. Сурова, Т. Тхоржевська, К. Ушинський, Т. Флоренська, Є. Шестун, О. Шикуча та ін.).

Модель поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС включає розуміння духовності як категорії людського буття. “Духовність – категорія людського буття, якою виражається його здатність до самотворення та творення культури. Духовність є вищим рівнем розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєвої діяльності є вищі людські цінності. Це рівень найбільш зрілої та відповідальної (перед собою й іншими) особистості, здатної не тільки пізнавати та відображати навколишній світ, а й творити його. Дух об’єктивується в артефактах. Результатом творення є культура” [3, с. 244].

Науково-методичні основи розробки моделі поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС базуються як на загальноприйнятих вимогах, що висувуються до педагогічних моделей, так і на напрацюваннях православної традиції духовного розвитку засобами ОПС. Серед останніх варто навести “філософію серця” як теоретичну та “художню православну антропологію”, як

практичну основу духовного розвитку; символічне мислення як засіб духовно-онтологічного спілкування з ОПС. З огляду на наведене, в основу використання ОПС з метою духовного розвитку студентів покладені як загальнопедагогічні, так і специфічні принципи. Серед загальнопедагогічних використано такі принципи:

- цілеспрямованості та цілісності, що забезпечують єдність і взаємозв'язок усіх варіативних компонентів педагогічного процесу;
- культуровідповідності, який передбачає залучення кожного студента до предметного світу національних культурних цінностей; збагачення історико-етнічними напрацюваннями; виховання толерантного ставлення до інших культур та конфесій;
- комплексності, який передбачає використання різноманітних форм і методів навчання, де пріоритетного значення набуває духовний розвиток особистості;
- індивідуального підходу, що здійснюється на основі визначення рівнів готовності студентів до сприйняття ОПС і добору диференційованих завдань;
- зв'язку теорії з практикою в духовному розвитку особистості (професійна діяльність, духовний розвиток, перенесення набутого духовного досвіду в професійну діяльність).

Серед специфічних використано такі принципи:

- пріоритетності духовного розвитку майбутнього вчителя як детермінанти його професійної підготовки;
- поетапності духовного розвитку, що виходить з православного розуміння духовного сходження особистості до досконалості й образно зображується в іконописі як “лествиця”;
- соборності як практичного прилучення до духовного досвіду православної традиції;
- ієрархізації внутрішнього світу особистості майбутнього вчителя;
- діалогічності художнього спілкування, яке уможливорюється через духовно-онтологічні характеристики ОПС.

Мета моделі – формування духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС. Модель розроблено за трьома взаємопов'язаними етапами: пропедевтичним, аскіологічним, духовно-праксіологічним. Завдання першого етапу – пропедевтичного – формування готовності майбутнього вчителя до духовного розвитку; теоретичні знання про шляхи духовного розвитку. Другого – аскіологічного – поповнення знань тезаурусу з теоретико-концептуальних, мистецько-естетичних і психолого-педагогічних основ духовного розвитку. Третього – духовно-праксіологічного – узагальнення та систематизація теоретичних знань; формування практичних умінь духовно-онтологічного спілкування з ОПС; набуття практичного духовного досвіду; здатність перенесення його в професійну діяльність.

Кожен з етапів моделі поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС відображає реалізацію програмно-методичного навантаження: мету, завдання та процесуальну спрямованість етапу, духовно-онтологічні характеристики ОПС стосовно формування окремих складників духовного розвитку майбутнього вчителя, характер дидактичних завдань. Зміст етапів побудовано відповідно до основних структурних компонентів навчального процесу: цільового, мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, результативно-коригувального.

Враховуючи складність викладення всього матеріалу з аналізу моделі поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС обсягом однієї статті, обмежимося аналізом цільового компонента моделі.

У цільовому компоненті визначаються конкретні завдання для кожного етапу відповідно до цілей, визначених Державним стандартом та освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця – майбутнього вчителя. Із цією метою нами розроблено топоніміку цілей духовного розвитку майбутнього вчителя засобами використання ОПС в змісті професійної підготовки. Дисципліни державного стандарту згруповано за трьома етапами розробленої моделі: пропедевтичним (“Філософія”, “Історія України”, “Культурологія”, “Релігієзнавство”, “Етика і естетика”, I–II курси); аксіологічним (“Педагогіка”, “Психологія”, “Історія української культури”, “Етнокультурологія”, “Етнопсихологія”, “Історія світової культури”, “Історія художньої культури”, “Історія світового та вітчизняного образотворчого мистецтва”, “Основи мистецтвознавства”); духовно-практичним (“Методика образотворчого мистецтва”, “Кольорознавство”, “Перспектива”, “Психологія творчості”).

Топоніміку цілей духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС в змісті його професійної підготовки подано в таблиці. На першому етапі – пропедевтичному – у процесі вивчення дисципліни “Філософія” відбувається розширення семантичного поля пізнання людини та світу, уможлиблюється образне сприйняття античної й середньовічної філософії; здобутки ОПС стають засобом синтезу знань філософії, мистецтва, релігії, культури, науки. Зокрема, зображення Платона та Аристотеля зустрічаються на давніх фресках християнських храмів з надписом: “І во святих, Отець наш, Платон” (Собор Святої Софії, м. Київ) [1, с. 72].

Таблиця

**Топоніміка цілей духовного розвитку майбутнього вчителя
засобами ОПС в змісті професійної підготовки**

Етапи духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС		
ПРОПЕДЕВТИЧНИЙ	АКСІОЛОГІЧНИЙ	ДУХОВНО-ПРАКТИЧНИЙ
Завдання: формування готовності майбутнього вчителя до духовного розвитку; теоретичні знання про шляхи духовного розвитку	Завдання: поповнення знань тезаурусу з теоретико-концептуальних, мистецько-естетичних і психолого-педагогічних основ духовного розвитку	Завдання: узагальнення та систематизація теоретичних знань; формування практичних умінь духовно-онтологічного спілкування з ОПС; набуття практичного духовного досвіду; здатність перенесення його в професійну діяльність
Філософія – збагачення філософських шляхів пізнання матерії та свідомості; світу явищ і причин, світу речей та ідей, феноменів і ноуменів, світу видимого й невидимого як підґрунтя для усвідомлення духовних основ життя, прояв бажання до духовного розвитку	Педагогіка – поглиблення та інтеграція з науково-педагогічних напрацювань за православною традицією. Психологія – доповнення змісту дисципліни онтологічними вимірами внутрішнього світу майбутнього вчителя засобами ОПС	

Етапи духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС		
ПРОПЕДЕВТИЧНИЙ	АКСІОЛОГІЧНИЙ	ДУХОВНО-ПРАКСІОЛОГІЧНИЙ
<p>Історія України – доповнення невербальними джерелами православного мистецтва історичної інформації; збереження, спадкоємності духовних національних цінностей, зокрема православної традиції, відродження національного ідеалу як підґрунтя для виявлення духовних потреб і запитів.</p> <p>Культурологія – поглиблення культурологічних знань та їх онтологічне спрямування на духовний розвиток художніми засобами</p>	<p>Історія української культури – збагачення духовного змісту української культури через аксіологію іконопису як підґрунтя для розвитку вмінь осмислювати цінність і спрямованість життя.</p> <p>Етнокультурологія – збереження національної ідентичності; поглиблення знань з етнічних моральних цінностей національної культури та їхня інтеріоризація майбутнім учителем як основи для побудови ієрархії педагогічних цінностей.</p> <p>Етнопсихологія – розширення знань етнічного “коду” національної психології: вміння “дивитися на світ душею”, панестетизм, “кордоцентризм” як підґрунтя для духовного розвитку майбутнього вчителя</p>	
<p>Релігієзнавство – збагачення знань через: розширення образного розуміння основ християнського вчення (“ікона – книга для неграмотних”); сприяння доступності та зрозумілості текстів Біблії; спрощення розуміння догматичних розбіжностей західного та східного християнства; тлумачення Біблії та Євангелій як книг символічних; образне доповнення положень християнської етики; виховання толерантності до всіх конфесій</p>	<p>Історія світової культури – збагачення релігійною складовою як інтеграцією духовних цінностей світової й православної культури, втілених у мистецтві.</p> <p>Історія художньої культури – доповнення онтологічним змістом понять: “художній образ”, “художня краса”, “художня картина світу”, “художня концепція людини”, “художня аксіологія”, “художній смак”.</p> <p>Історія світового та вітчизняного образотворчого мистецтва – збагачення компаративним аналізом світського і релігійного, католицького і православного образотворчого мистецтва та їх педагогічним потенціалом</p>	<p>Методика образотворчого мистецтва – узагальнення та систематизація здобутих теоретичних знань та їх залучення до поглибленої методики читання творів ОПС як засобу духовного розвитку; напрацювання діалогічного спілкування з ОПС через збагачення духовно-онтологічних характеристик ОПС; набуття практичного духовного досвіду та здатності перенести його в професійну діяльність.</p> <p>Кольорознавство – систематизація знань з колористики: зв’язок психолого-педагогічного і духовного виміру мистецьких здобутків (ікона – “філософія у фарбах”) та перенесення в професійну діяльність.</p>

Етапи духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС		
ПРОПЕДЕВТИЧНИЙ	АКСІОЛОГІЧНИЙ	ДУХОВНО-ПРАКСІОЛОГІЧНИЙ
		Перспектива – узагальнення знань з композиційно-просторових прийомів іконопису (зворотна перспектива); розширення художніх можливостей духовно-онтологічного введення в аксіологію духовного простору та усвідомлення себе в її вимірах. Психологія творчості – систематизація й узагальнення знань студентів з психологічно-духових вимірів поняття “творчість” та відповідальності митця за духовний зміст його творіння
Етика й естетика – актуалізація усвідомлення етично-естетичного виміру православного мистецтва; художня ілюстрація образного втілення провідних категорій етики – добра і зла та естетики (образне – безобразне, низьке – піднесене, прекрасне – потворне) як підґрунтя для розвитку здатності до естетичного й духовного виміру православного мистецтва	Основи мистецтвознавства – поглиблення знань з мистецької аксіології через образотворчі прийоми: емоційно-психологічні, колористично-світлові, композиційно-просторові, іконічно-часові	

Використання викладачем прикладів храмової архітектури, наприклад готичної й давньоруської, збагачує та спрощує збагнення середньовічної філософії. Так, готика втілює через архітектурні форми ідею маніфестації віри через розум, тобто головний принцип схоластики – принцип *manifestare* (“виявлення”, “демонстрації”), який визначав напрям думки головного постулату – “роз’яснення заради самого роз’яснення” [2, с. 72]. У давньоруській архітектурі луковичний купол символізує “сходження духового вогню у світлицю душі”, який визначає концепцію “філософії серця” [4, с. 31].

Впровадження ОПС доповнює дисципліну “Історія України” художньою інформацією розвитку й становлення української народності, народу, його самосвідомості, національного ідеалу. Ікона долає час, несе світло вічності, оскільки канонічний іконопис не підлягає змінам, а отже, несе історичну правду, історичну істинність зображень. Наприклад, залучення Київської школи іконопису розширює джерела історичної інформації, зокрема й про витoki духовності русичів, які не відтворила писемність.

Використання ОПС при вивченні “Культурології” збагачує більш глибоким вивченням і збагненням аксіології стародавньої та середньовічної культури. Зокрема, компаративний аналіз античного храму і православного засвідчує, що храми в Давній Греції будувалися з головним акцентом на фасаді будівлі. Античні храми (Парфенон, Ерехтейон, храм Зевса, храм Артеміди тощо) являють собою вівтар, перед яким на площі, перед храмом, здійснювалися богослужіння, містерії, жертвоприношення, свята. Портики із величною колонадою були чудовими лаштунками для релігійних і громадянських дійств. В середині, як правило, храм був порожнім, у ньому була лише статуя божества, якому він присвячений. На відміну від античного, найголовніше багатство й велич християнського храму зосереджені в середині цього, чим акцентується думка про домінування внутрішнього світу людини над її зовнішнім оточенням. Цим підкреслюється православне твердження, що головними в духовному розвитку майбутнього вчителя є цінності його внутрішнього світу, а не соціуму.

Пропедевтичний етап духовного розвитку особистості майбутнього вчителя є необхідним, але недостатнім. Наступний його етап – аксіологічний, до якого віднесено ряд дисциплін, предметний зміст яких суттєво збагачується педагогічною аксіологією через використання ОПС.

Важливість посилення аспекту педагогічної аксіології, актуальність життєвих орієнтирів особистості підкреслено в “Енциклопедії освіти”: “Онтологічним контекстом формування та розвитку духовності є культурна реальність... Для того, щоб людина духовно зростала, творила себе, вона має осмислювати культуру як умову своїх життєвих орієнтирів” [3, с. 244].

При введенні ОПС у дисципліну “Педагогіка” відбувається суттєве доповнення та інтеграція науково-педагогічних надбань з православною традицією; ієрархізація духовно-моральних цінностей студента та його педагогічних цінностей як майбутнього фахівця; формування ідеалу духовної особистості. Залучення мистецьких православних здобутків сприяє прояву бажання до духовного розвитку, здатності переносити набутий досвід духовного розвитку в професійну діяльність. За умов використання ОПС здійснюється: прилучення до напрацьованої в здобутках ОПС ієрархії художніх та педагогічних цінностей; поглиблення поняття “учительство як служіння”; виявлення духовних потреб і запитів, стимулювання бажання до духовного розвитку, здатності переносити набутий духовний досвід у професійну діяльність.

Використання ОПС при вивченні “Психології” сприяє в психолого-педагогічному напрямі розвитку волі до добра, набуттю здатності та вмінь протистояти злу не стільки зовнішньому, скільки внутрішньому, яке “гніздиться в глибинах внутрішнього “Я”. Проходить усвідомлення шляхів становлення духовного досвіду, який сприймається людиною *per centrum* – через серце, оскільки воно є осередком доторку до духовного світу. Варто підкреслити, що серцю притаманна антиномічна спрямованість, воно одночасно може стати і джерелом ненависті, “затмареним”, “озлобленим”, коли чинитиме опір духовному розвитку (Єфрем Сиріянин, Лука (В.Ф. Войно-Ясенецький), Г. Сковорода та ін.). Наведене положення має суттєве психологічне значення в процесі духовного розвитку майбутнього вчителя мистецькими засобами (зокрема, “естетизація зла” в мистецтві).

Використання іконопису при вивченні дисципліни “Етнокультурологія” розкриває етнос і характер людей місцевості, де писалися ікони, через колорит зобра-

жень. Ікони Київської землі через колорит добре передають притаманну українцям національну толерантність, неприйняття насильства, високу релігійність наших співвітчизників. Іконопис Суздальської землі відрізняється вишуканістю, витонченістю пропорцій та ліній, що втілює холодний, блакитний, срібний колорит ікон. Новгородський іконопис відображає ідеал новгородців – красу духовної сили, яка відтворена яскравим колоритом через сильні, сміливі, чисті фарби, в яких домінують життєствердні червоний, зелений, жовтий кольори [5, с. 342].

Викладачі дисципліни “Етнопсихологія”, використовуючи ОПС, розширюють знання студентів через засвоєння самобутнього світорозуміння свого народу, його духовного архетипу, необхідності збереження його спадкоємності як гарантії зречення духовних і етнічних основ життя народу незалежно від місця й країни проживання. Варто підкреслити, що знання іконопису сприяє духовній єдності нації на мистецькому ґрунті, поза простором і часом.

Пропедевтичний та аксіологічний етапи духовного розвитку майбутнього вчителя засобом ОПС стають підґрунтям для напрацювань третього – духовно-практичного етапу моделі. На цьому етапі найбільшою мірою залучається художня православна антропологія як практична основа духовного розвитку майбутнього вчителя в його фаховій підготовці.

Використання ОПС у дисципліні “Методика образотворчого мистецтва” надає можливість узагальнити та систематизувати здобуті теоретичні знання й залучити їх до оволодіння практичною методикою символічного читання творів ОПС (Ноевий ковчег, фрески, іконопис, мозаїка, вітражі, храмова архітектура тощо). На ґрунті цієї методики уможлиблюється опанування духовно-діалогічним спілкуванням з ОПС, набуття практичного духовного досвіду та перенесення його в професійну діяльність. Оволодіння методикою надає можливість провести компаративний аналіз мистецьких здобутків світського, католицького та православного мистецтва з метою з’ясування професійно-освітній потенціалу й використання в педагогічній практиці.

Викладачі з дисципліни “Кольорознавство” використовують знання з психологічних аспектів впливу кольору на становлення складників духовного розвитку майбутнього вчителя: розуму, почуттів та волі через колорит іконопису.

Викладачі дисципліни “Перспектива” наголошують на композиційних засобах іконопису, що здатні художніми засобами онтологічно “включити” споглядача в духовне поле ікони. Варто підкреслити, що багато сучасних митців шукають нових художніх засобів приєднання глядача до живописної чи сценічної дії. В іконописі така можливість реалізована багато віків тому (відсутністю профільних ликів святих, методом “зворотної” перспективи тощо). Так, використання “зворотної” перспективи в “Трійці” А. Рубльова – це не просто композиційний прийом, а приєднання до смислу життя. Лінії, які розгортаються в іконі, ідуть у нескінченність. Людині, яка ввійшла в цей духовний простір, розкривається інший світ й інший вимір буття. Ікона вводить у духовний простір, залучає до духовного діалогу, в якому бере участь не лише той, хто говорить, а й той, хто слухає. Стається доторк до духовного світу та введення до його онтологічного виміру художніми засобами іконопису.

При проведенні знять з дисципліни “Психологія мистецтва” викладачі, залучаючи ОПС, збагачують дисципліну психологічними шляхами впорядкування емоцій особистості майбутнього вчителя через вплив мистецтва на внутрішній

світ, як “храму душі”, який не можна руйнувати зайвими емоціями, тобто пристрастями. Впорядкування емоційного складника є дуже важливим у духовному розвитку. У Старому Заповіті пророк Ієремія оплакував розорення чудового Єрусалимського храму. Проповідник Нового Заповіту – Іоанн Златоуст плаче над розоренням храму душі свого ближнього, вважаючи, що це горе є незмірно більшим, ніж руйнація храму. Наведений приклад підтверджує, що впорядкування емоційного складника є дуже важливим у духовному розвитку майбутнього вчителя.

Висновки. Високий професійно-освітній потенціал ОПС засвідчує доцільність включення православних мистецьких надбань до процесу духовного розвитку майбутнього вчителя як детермінанти його професійної підготовки.

Впровадження моделі поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС суттєво поглиблює зміст дисциплін, визначених Державним стандартом та освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця – майбутнього вчителя.

Використання моделі поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС сприяє формуванню його світоглядних позицій, здатності до морально-естетичного самовдосконалення, підвищенню особистісної та професійної культури.

Впровадження моделі поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС може бути використаним не лише у вищих педагогічних навчальних закладах з метою духовного розвитку майбутнього вчителя як детермінанти його професійної підготовки, а й в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти для вдосконалення професійної діяльності педагогів та науково-методичних центрах вищої школи для подальшого вдосконалення теоретичної й практичної підготовки майбутніх учителів шляхом збагачення змістового компонента підготовки, педагогічної практики та самостійної роботи.

Література

1. Асеев Ю.С. Мистецтво стародавнього Києва / Ю.С. Асеев. – К. : Жовтень, 1969. – 240 с.
2. Богословие в культуре Средневековья / [ред. Л. Лутковского]. – К. : Путь к Истине, 1992. – 384 с.
3. Енциклопедія освіти / [ред. В.Г. Кремінь]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Лествичник И. Лествица, возводящая на небо / И. Лествичник. – М. : Правило веры, 1999. – 672 с.
5. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень / О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова. – К. : Педагогіка, 1998. – 148 с.
6. Успенский Л.А. Богословие иконы Православной церкви / Л.А. Успенский. – М. : Изд-во Западно-Европ. экзархата. Моск. Патриархат, 1999. – 474 с.

СКИРКО Р.Л.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В ОСВІТНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Однією з умов підвищення якості освіти майбутніх психологів є ефективне формування в них професійної компетентності, підготовка до всіх форм психологічної практики та видів діяльності, які передбачаються функціональними обов'язками.

Аналіз галузевого стандарту, освітньо-кваліфікаційної характеристики, програми підготовки практичних психологів доводить, що майбутній спеціаліст-психолог має оволодіти компетентністю в різноманітних сферах діяльності, серед яких значущою є соціальна сфера, зокрема соціальна взаємодія. З іншого

боку, проблема формування соціальної компетентності майбутніх психологів не дістала свого вирішення в сучасній науці.

Мета статті – проаналізувати проблему формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів.

Для визначення сутності, змісту та структури процесу ефективного формування соціальної компетентності майбутніх психологів треба здійснити детальну конкретизацію теоретичної основи, методологічної орієнтації дослідження, розглянути визначені попередніми дослідниками моделі та умови формування професійної й соціальної компетентності фахівців.

У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” слову “формування” надається значення “вироблення в кого-небудь певної якості, риси характеру”, “набування рис завершеності, визначеності внаслідок розвитку змін” [3].

В.В. Ягупов визначає “формування” як “надання певної форми, завершеності, процесу становлення особистості, досягнення нею рівня зрілості та стабільності” [13].

А.І. Кузьмінський вважає, що формування – це складний процес становлення людини як особистості, який відбувається в результаті розвитку й виховання; цілеспрямований процес соціалізації особистості, який характеризується завершеністю. Проте про завершеність цього процесу можна говорити лише умовно [7].

Обґрунтовуючи основи педагогіки й психології, О.М. Степанов і М.М. Фіцула зазначають, що формування особистості є становленням людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища й виховання на внутрішні сили розвитку [12].

Формування пов’язують зі змінами, удосконаленням, які відбуваються не в умовах пристосування суб’єкта до вимог середовища, а в умовах постійної його творчої активності, спрямованої на перетворення і середовища, і самого себе, про що свідчать праці Л.І. Божович. Формування, на думку деяких учених, як педагогічне поняття є умовним. Завдання цього педагогічного впливу вбачають не у прямому впливі на особистість з метою досягнення певних результатів, а у створенні необхідних умов для самопізнання, саморозвитку, самовиховання.

Враховуючи висновки вчених про сутність терміна “формування”, ми розглядаємо його як процес цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, соціальний зокрема. Якщо говорити про формування соціальної компетентності майбутнього психолога, то такий вплив здійснюється в умовах навчання у ВНЗ, а його зміст та особливості треба ґрунтовно дослідити з теоретичної й експериментальної точки зору.

Визначимо вікові передумови формування соціальної компетентності в майбутніх психологів. На сьогодні психологічну освіту здобувають найчастіше в студентському віці (17–23 роки). Юнацький вік є найбільш сприятливим для розвитку соціальної компетентності, як свідчає сучасні дослідники О.О. Бодальов, Н.М. Васіна [2].

Крім того, цей вік є найбільш сприятливим для досягнення соціальної зрілості, становлення готовності до суспільно корисної виробничої праці, розвитку почуття громадянської відповідальності. У цей період студенти здобувають певну незалежність від батьків, відбувається активне вироблення соціальної позиції, визначення свого місця в суспільстві, що сприяє формуванню соціальної компетентності в умовах вищого навчального закладу.

Наступним кроком до уточнення сутності формування соціальної компетентності майбутнього психолога є вивчення результатів педагогічних досліджень умов і чинників впливу на відповідні особистісні та діяльнісні характеристики студентів, зокрема психологів.

Процес формування компетентності спеціаліста спрямований на досягнення мети особистісного прийняття й присвоєння наукових знань, практичних умінь, накопичення професійного досвіду, засвоєння способів діяльності та формування професійно значущих якостей.

Базуючись на дослідженнях І.Я. Лернера, можна стверджувати, що зміст освіти для забезпечення формування професійної й соціальної компетентності передбачає наявність чотирьох компонентів: пізнання (знання), здійснення відомих способів діяльності (вміння діяти за взірцем), творчості (вміння приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях), встановлення емоційно-ціннісних ставлень (гуманістичний характер особистісних орієнтацій) [8].

У практиці підготовки психологів застосовують кілька освітніх підходів. Формування соціальної компетентності студентів, з погляду Н.В. Ляхової, має базуватися на вихідних позиціях компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів до організації освітнього процесу у ВНЗ. Перспективними в цьому напрямі сучасні науковці вважають ще системний, гуманістичний, екофасилітативний підходи тощо.

Беручи за основу компетентнісний підхід в освіті, звернемось до визначення мети формування компетентності майбутнього фахівця, якою, на думку Е.Ф. Зеєра, має бути “не формування особистості з раніше визначеними якостями й властивостями, навченістю та підготовленістю. Вона має створювати умови для повноцінного розвитку потенційної можливості стати особистістю, реалізації потреби особистості в самозміні, самовизначенні, самореалізації” [4].

Особливістю професійної освіти психологів є її гуманістична спрямованість, яка визначає пріоритетними в усіх сферах життєдіяльності майбутнього психолога загальнолюдські принципи, цінності, ідеали.

У сучасній освіті спостерігається тенденція використовувати особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип у підготовці майбутніх спеціалістів, що обґрунтовують такі науковці, як: І.В. Дударенко, О.М. Ігнатович, В.В. Рибалка, С.К. Шандрук, Н.В. Чепелева та ін. У процесі розвитку соціальної компетентності майбутнього психолога особистісний підхід, як методологічний інструмент, є важливим, оскільки, за свідченням В.В. Рибалки, “складається з концептуального уявлення про особистість, з комплексної діагностики якостей особистості, з концептуальної інтерпретації отримуваних при цьому даних, з комплексу методів цілісного, всебічного розвитку якостей особистості та умов цілісної реалізації цих якостей у відповідних видах сукупної діяльності та соціальної поведінки” [11].

Застосування діяльнісного підходу в підготовці майбутніх психологів дає змогу створити умови для активності студента як суб'єкта пізнання, праці, спілкування, свого особистісного розвитку. В.І. Лозова наголошує, що актуальним є особистісно-діяльнісний підхід, який дає можливість створити єдність, інтеграцію особистісного й діяльнісного аспектів, що спрямовують суб'єкта навчання на саморух, самозростання, самореалізацію можливостей особистості.

Одним із нових підходів до формування компетентності студентів-психологів є екофасилітативний підхід, розроблений П.В. Лушиним, який психологам

дає змогу в груповій роботі розвинути навички критичного, толерантного, творчого мислення; формувати особисту рефлексивну позицію; виробити концепції особистого світосприйняття, особистої культурної професійної орієнтованості (яка пов'язана з компетентністю професіонала); засвоїти етичні критерії професійної діяльності; обрати особистий стиль здійснення психологічної допомоги як напряму майбутньої діяльності; відчути перспективність майбутньої професії. Важливим є створення певних ситуацій у груповому процесі для активізації навчання, акцентування уваги на подіях, що відбуваються в цей момент [9]. Означені підходи психологів дають змогу організувати соціальну взаємодію для розвитку соціальної компетентності студента.

Формування соціальної компетентності відбувається в ході розвитку професійної компетентності майбутнього психолога в умовах навчальної та позанавчальної роботи у ВНЗ. Із цією метою в процесі професійної підготовки організують суттєві впливи на становлення професійної та соціальної позиції, інтеграцію соціально й професійно важливих якостей, умінь і навичок; процеси соціально-професійної адаптації, самовдосконалення студента як громадянина і спеціаліста. Пріоритетне значення надається загальнокультурній та морально-духовній складовим цього процесу.

Соціальна компетентність формується паралельно з процесами становлення соціального досвіду, розширення простору міжособистісного спілкування, розвитку соціального інтелекту, просоціальних якостей особистості майбутнього психолога.

У професійній підготовці майбутнього психолога важливим є налагодження його взаємодії із середовищем, емоційних зв'язків зі Світом Іншого шляхом засвоєння професії у творчому просторі освітнього співтовариства, реалізації соціально значущих проектів, групової та індивідуальної проблемно-пошукової діяльності в умовах соціально-ціннісних відносин. З метою подальшого вивчення основ формування соціальної компетентності майбутнього психолога варто звернутися до детального розгляду розвитку професійної компетентності, різновидом якої є соціальна.

Теоретичною основою розробки проблеми формування соціальної компетентності майбутніх психологів є соціально-філософське дослідження становлення професійної компетентності, яке являє собою процес формування професійної позиції, гармонізації соціально та професійно важливих якостей, умінь і навичок (як стійких професійно значущих комплексів), що забезпечують виконання професійної діяльності.

Л.О. Колбасова розглядає становлення професійної компетентності як професіоналізацію особистості, процес діяльнісного розгортання сутнісних сил людини шляхом оволодіння знаннями, вміннями, навичками, необхідними для технологічного здійснення суспільних обов'язків з професії, процес "набуття", "оволодіння" предметним баченням світу на основі знання про нього, а також "єднання" себе з однією з предметних сфер навколишнього світу. Професіоналізація, на думку Л.О. Колбасової, поєднує індивідуальні інтелектуальні можливості, моральне обличчя людини, опосередкований вплив соціального й природного середовища, умов життєдіяльності та побуту, процеси професійного навчання й виховання з метою формування активного діяльнісно-творчого ставлення до професійної діяльності; процеси професійної адаптації та підвищення кваліфікації, процеси самовиховання як прагнення до самовдосконалення як громадянина й спеціаліста.

У результаті професіоналізації як становлення професійної компетентності підвищується ефективність впливу людини на природне та соціальне середовище, формується установка на самоосвіту й саморозвиток у професійному, загальнокультурному та особистісному плані, успішність засвоєння й здійснення певного роду діяльності. Найбільш значущим фактором професіоналізації є сутнісна взаємодія суб'єкта із середовищем, налагодження різноманітних відносин і зв'язків, яке відбувається шляхом засвоєння професії [5].

Концептуальні основи становлення професійної компетентності, які представлені положеннями І.Ю. Белової, свідчать про необхідність єдності навчальної та дозвіллевої сфери майбутнього спеціаліста; організації специфічного простору соціальних цінностей особистості, який уможлиблює вибір власної позиції саморозвитку [1].

Важливою для нашого аналізу є модель становлення професійної компетентності спеціаліста, яку пропонує І.Ю. Белова. Модель містить змістовно-процесуальний компонент і неперервну професійно орієнтовану практику. Змістовно-процесуальний компонент реалізується в чотири етапи: етап “входження” в освітнє середовище ВНЗ, майбутню професію, становлення комунікативної взаємодії й першого досвіду соціальної практики (волонтерської); етап “просування”, на якому вибудовуються відносини суб'єктів, здійснюється заглиблення в проблеми майбутньої професії; етап “міждисциплінарного занурення”, етап професійного самовизначення. В умовах навчального процесу використовують технології проблемних лекцій і семінарів, тематичних дискусій та “круглих столів”, “мозкового штурму”, ігрових вправ, лекцій удвох, інтегрованих предметних занять, ігрового проектування й ділових ігор. У позааудиторній роботі використовують “Школу професійного становлення”, роботу над проектами, змагання [1].

Експериментальне дослідження Ю.В. Корнеєва показало, що сутність розвитку професійної компетентності педагогів треба розглядати як інтегроване явище, яке виявляється в цілеспрямованій єдності діяльності керівників і педагогічного колективу. Розроблена ним особистісно розвивальна модель підвищення професійної компетентності педагогів побудована на основі сучасних принципів соціально-педагогічного, системного, особистісно орієнтованого, особистісно розвивального, управлінсько-технологічного підходів, ідеї розвитку й саморозвитку; орієнтується на формування нового світогляду педагога [6].

Висновки. Розглянувши основні підходи, моделі формування соціальної компетентності як складової професійної компетентності, ми дійшли висновку, що майбутній психолог має оволодіти компетентністю в різноманітних сферах діяльності, серед яких значною є соціальна, однак проблема формування соціальної компетентності майбутніх психологів недостатньо розроблена в сучасній науці.

Література

1. Белова И.Ю. Становление профессиональной компетентности специалистов адаптивной физической культуры в системе вузовского образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Ирина Юрьевна Белова ; Забайк. гос. гуманитар.-пед. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Чита, 2008. – 21 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М. : Международная педагогическая академия, 1995.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
4. Зеер Э.Ф. Обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода / Э.Ф. Зеер // Профессиональное образование. – 2007. – № 4. – С. 9–10.

5. Колбасова Л.О. Профессиональная компетентность (социально-философский анализ) : автореф дис. ... канд. филос. наук : спец 09.00.11 "Социальная философия" / Людмила Олеговна Колбасова ; ФГОУ ВПО "Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова". – Чебоксары, 2009. – 16 с.
6. Корнеев Ю.В. Развитие профессиональной компетентности педагогов учреждений среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Юрий Владимирович Корнеев ; НИИ развит. профес. образ. – М., 2008. – 19 с.
7. Кузьмінський А.І. Педагогіка : підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
8. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И.Я. Лернер. – М. : Изд-во РОУ, 1995. – 48 с.
9. Лушин П.В. Психологія педагогічної зміни (екофасилітація) : наук.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / П.В. Лушин. – Кіровоград : Имекс ЛТД, 2002. – 76 с.
10. Ляхова Н.В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического ВУЗА : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Наталья Викторовна Ляхова. – Красноярск, 2008. – 159 с.
11. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології / В.В. Рибалка. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
12. Степанов О.М. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / О.М. Степанов, М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 520 с.
13. Ягунов В. Педагогіка : навч. посіб. / В. Ягунов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

СОВВА С.М.

ОСОБЛИВОСТІ, СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ МІЖНАРОДНОЇ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У Концепції розвитку Державної прикордонної служби України на період до 2015 р. визначено основні напрями її реформування. Одним з них є розвиток прикордонного та міжнародного співробітництва, що передбачає участь у завершенні договірно-правового оформлення державного кордону; здійснення заходів для зміцнення довіри та розвитку співробітництва з прикордонними службами суміжних держав на різних рівнях з протидії протиправній діяльності на державному кордоні. Для виконання всіх цих завдань офіцер-прикордонник повинен мати високий рівень сформованості міжнародної правової культури.

Мета статті – визначити складові, зміст та особливості міжнародної правової культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Вчені по-різному трактують явище правової культури. Зокрема, К. Абульханова зазначає, що сучасне право вбирає в себе цілий комплекс принципів, на яких будується виховання культури та відносин сучасних спеціалістів. Для правника важливе значення має посадова субординація, виконавчість, професійна етика, колективізм, честь і гідність, ввічливість, гуманізм та соціальна справедливість [6, с. 171].

С. Демський, В. Ковальський, А. Колодій, В. Копейчиков зазначають, що правова культура має певну структуру, яка охоплює правову психологію (правові почуття, емоції; оцінні поняття щодо права чинного та права бажаного; елементи настрою стосовно конкретних правових явищ і правових ситуацій), правову ідеологію (правові ідеї, правові теорії; правові поняття й категорії; правові принципи) та елементи поведінки (вміння й навички ефективної реалізації норм права в повсякденному практичному житті; правову активність громадян) [4, с. 122].

За визначенням С. Сливки, правова культура юриста має такі компоненти: 1) за змістом – правова коеволюція, знання джерел позитивного права та правової культури (коеволюція – це зв'язок з природою, космосом, без чого існування лю-

дини неможливе). Юристові, на думку С. Сливки, важливо правильно налагодити свій коеволюційний зв'язок, уміти бачити правові явища в природі, розуміти й оцінювати їх; б) за суб'єктивною стороною – почуттєве й раціональне; правова культура існує як єдність чуттєвого та раціонального. Правове почуття є результатом правової свідомості або її дією, зовнішньою оболонкою. У правовій культурі юриста чуттєве й раціональне взаємодіють, що пов'язано з формуванням поваги до права (позитивного), духовності й моральної відповідальності. У юриста повага до права виявляється тоді, коли він усвідомлює його цінність, важливе значення тут має також совість юриста, його особистісні духовно-моральні якості; в) за об'єктивною стороною – гармонійність юридичної практики [7, с. 188–191].

На думку С. Гусарева та О. Тихомирова, серед вимог, що висуваються до кандидатів на посаду за однією з юридичних спеціальностей, важливі такі: глибоке знання, розуміння та повага до права; наявність системи базових юридичних знань; наявність навичок організаторської роботи в забезпеченні діяльності колективу, навичок особистої підготовки документів юридичного змісту; володіння навичками юридичного діалогу в спілкуванні з іншими суб'єктами юридичної діяльності або особами, що мають до неї опосередковане (непрофесійне) відношення [1, с. 323–324].

На думку І. Зеленко, правоохоронна правова культура як різновид професійної правової культури складається із загальних результатів професійної підготовки, освіти та діяльності [2, с. 11–12]. І. Зеленко в структурі правової культури працівників органів внутрішніх справ (ОВС) виокремлює такі елементи: 1) знання та розуміння правової дійсності й законодавства, чітке усвідомлення функціональних прав та обов'язків працівника ОВС; 2) творче використання правового інструментарію, юридичної та інформаційної техніки, наукових і практичних рекомендацій у повсякденній правоохоронній діяльності; 3) розуміння соціально-правової значущості та цінності прав і свобод людини; 4) розвинуте професійне правове мислення на основі систематичного підтримання професійної правової форми, проведення атестації, підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації; 5) ставлення до права з повагою; 6) правова активність, звички та внутрішня усвідомлена потреба дотримання правомірної поведінки, навіть в умовах ускладнення оперативної обстановки [2, с. 14–15].

М. Щербань у правовій культурі студентів виокремлює такі компоненти: професійно правові знання, правову свідомість, правничу етику, культуру спілкування, моральну культуру, психолого-педагогічну культуру, інтелектуально-інформаційну культуру, національну самосвідомість [11, с. 13]. Л. Твердохліб складовими правової культури старшокласників називає цілемотиваційний, змістовний (знання), практично-дійовий (уміння) компоненти та індивідуально-типологічний компонент (психологічні якості особистості) [8, с. 10–11].

Н. Коваленко зазначає, що міжнародна правова культура майбутнього пілота – це компонент тезауруса професійного інтелекту пілота, що містить юридичні знання, навички й уміння, а також професійно важливі якості, які дають змогу приймати й реалізовувати рішення на міжнародних повітряних трасах в очікуваних умовах та екстремальних ситуаціях [3, с. 44–47].

Отже, найчастіше вчені спираються на психологічну теорію діяльності (В. Андрєєв, Н. Кузьміна, К. Платонов та ін.), враховуючи у правовій діяльності такі її етапи: визначення мотивів та цілей, планування (прийняття рішення й вироблення

програми діяльності), виконання рішення, аналіз та оцінювання результатів, а також корекція діяльності. У культурі особистості виокремлюють чотири функціональні якості: знання, почуття або ставлення, мотивація вибору або інтерес, дія.

На основі цього з урахуванням мотивів діяльності в структурі міжнародної правової культури майбутнього офіцера-прикордонника можна виокремити правосвідомість, інтерес до міжнародного права, потребу в засвоєнні досвіду міжнародної правової діяльності, сприйняття міжнародно-правових цілей. Для таких етапів діяльності, як цілепокладання й планування, у структурі міжнародної правової культури важливе значення мають міжнародно-правові знання та міжнародно-правові розумові вміння, тобто міжнародно-правове мислення (аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація, класифікація, аргументування, обґрунтування, оцінювання), на етапі реалізації рішення – суспільно-правова активність (розуміння й відстоювання громадських прав, обов'язків, міжнародно-правова поведінка, засвоєння міжнародно-правового досвіду). Щодо етапу аналізу, оцінювання та корекції, у структурі міжнародно-правової культури треба виокремити міжнародно-правовий самоконтроль (здатність до правової самооцінки, рефлексії – контролю за своїми правовими судженнями, оцінками, послідовністю в правових діях).

Крім цього, важливе значення для з'ясування сутності міжнародної правової культури офіцерів-прикордонників є врахування специфіки їх професійної діяльності. Державна прикордонна служба України – це правоохоронний орган спеціального призначення, який забезпечує охорону кордону та охорону суверенних прав держави в її виключній (морській) економічній зоні [5]. Для того, щоб на високому професійному рівні виконувати покладені на прикордонника завдання, він повинен бути переконаним у необхідності й соціальній корисності законів і підзаконних актів національного та міждержавного права, у цінності права як міри свободи й справедливості. У цьому разі важливе значення має міжнародно-правовою свідомість офіцера-прикордонника. Це специфічна форма суспільної свідомості, система понять, переконань, поглядів, уявлень, почуттів і дій щодо чинного або бажаного міжнародного права.

В. Царенко визначає професійну правосвідомість військовослужбовця-прикордонника як оцінне відображення специфіки нормативно-правового регулювання у сфері здійснення його оперативно-службової діяльності, що формується на основі психічних, інтелектуальних, емоційних і вольових процесів та станів, має здатність до збагачення внаслідок вільної взаємодії з іншими формами свідомості та здійснює регуляторний вплив на його поведінку при виконанні обов'язків з охорони державного кордону України [9, с. 6–7]. Правосвідомість виявляється через загальну міжнародно-правову оцінку соціальних фактів, через судження про їхню відповідність ідеї правового й законного, через почуття права та законності, тому впливає на вольову спрямованість, поведінку офіцера-прикордонника. Через міжнародну правосвідомість виробляються критерії правильності, соціальної виправданості поведінки офіцера-прикордонника в міжнародно-правовому аспекті.

Таким чином, важливою складовою міжнародної правової культури офіцера-прикордонника є мотиваційний компонент, тобто правосвідомість, інтерес до міжнародного права, переконаність у необхідності й соціальній корисності законів і підзаконних актів національного та міждержавного права, потреба в засвоєнні досвіду міжнародної правової діяльності.

Для того, щоб надійно охороняти кордон, офіцер-прикордонник повинен мати відповідний запас знань національного та міжнародного права. У протилежному разі той, хто не знає закону, не може бути його охоронцем, охороняти права й свободи громадян. Звідси ще одна складова міжнародної правової культури офіцера-прикордонника – інтелектуально-інформаційний компонент, тобто міжнародно-правові знання, правові ідеали, що ґрунтуються на міжнародних актах. У теоретичному, системному вираженні міжнародно-правові знання становлять правову теорію, що є провідною стороною міжнародної правової культури.

Відбір знань та вмій зумовлюється, насамперед, специфікою професійних завдань офіцерів-прикордонників. Вимоги до знань та вмій офіцера-прикордонника викладено в керівних документах з професійної підготовки, директивах і наказах Адміністрації Державної прикордонної служби та регіональних управлінь, Статуті Державної прикордонної служби з охорони державного кордону України, Освітньо-кваліфікаційній характеристиці, у статутах Збройних сил України. Передбачено, що для того, щоб належним чином виконувати свій професійний обов'язок з охорони державного кордону, офіцер-прикордонник повинен знати: загальні положення міжнародного права, його основні поняття й категорії; суб'єктів міжнародного права, основні принципи сучасного міжнародного права; особливості сучасного міжнародного права та його джерела; міжнародно-правовий статус держави й індивіда; практику міжнародно-правових інституцій щодо захисту прав людини як у мирний час, так і в період збройних конфліктів; місце міжнародно-правових норм у системі правового регулювання; основні тенденції розвитку міжнародного права; право міжнародних договорів та міжнародних організацій; дипломатичне й консульське право; право міжнародної безпеки; галузі нормативного регулювання міжнародного права (міжнародне гуманітарне, морське, повітряне, космічне, екологічне); співвідношення міжнародного права та внутрішньодержавного права України; положення міжнародних документів щодо правового оформлення державного кордону України.

Практично-дійовий компонент міжнародної правової культури офіцера-прикордонника – це, насамперед, правова поведінка, правові відносини, правові дії та правові оцінки. Діяльнісний (поведінковий) компонент акумулює в собі навички, прийоми, способи, норми правозастосовної діяльності. Саме рівень оволодіння ними та ступінь реалізації дають остаточну відповідь про міжнародну правову культуру майбутнього офіцера-прикордонника. Загалом для того, щоб належним чином виконувати свій професійний обов'язок з охорони державного кордону, офіцер-прикордонник повинен уміти:

- здійснювати прикордонний контроль і пропуск через державний кордон України відповідно до норм чинного національного законодавства та відповідних міжнародно-правових домовленостей;
- використовувати знання Конституції, законодавства України, міжнародних договорів та угод України, керівних документів Держприкордонслужби, інструкцій, порадників при охороні державного кордону України на шляху міжнародного сполучення;
- дотримуватись вимог нормативних документів у діяльності, пов'язаній з охороною кордону на шляху міжнародного сполучення;
- користуватися міжнародно-правовими джерелами;
- застосовувати положення міжнародно-правових договорів, згоду на обов'язковість яких надано Верховною Радою України;

- характеризувати національне законодавство щодо його відповідності міжнародному праву;
- приймати й виконувати рішення при взаємодії з прикордонними службами суміжних держав, пов'язаних з міжнародним правовим супроводом громадян, які перетинають державний кордон;
- користуватися правовим інструментарієм – законами й іншими правовими актами в повсякденній діяльності, юридичною технікою, досягненнями юридичної науки та практики.

У зазначеному компоненті можна виокремити комунікативні, мовно-культурні, інформаційні вміння – залежно від завдань, що їх має виконувати офіцер-прикордонник. Наприклад, офіцери-прикордонники повинні не тільки мати ерудицію, а й уміти грамотно писати, говорити, тримати себе на людях, уміти точно й лаконічно формулювати аргументи та висновки, описувати факти, обробляти інформацію, що також визначає рівень їхньої міжнародної правової культури.

Особистісний компонент – це психологічні якості майбутнього офіцера-прикордонника, що є значущими для формування міжнародної правової культури. До психологічних елементів належать правові почуття, емоції, настрої, переживання, викликані тими чи іншими явищами міжнародно-правового життя. Це також висока повага до міжнародного права та глибока переконаність у необхідності свідомого виконання його вимог, сприйняття міжнародного права і права в цілому як найвищої соціальної цінності. Сюди також належать здатності, інтереси, соціальний досвід офіцера-прикордонника, ступінь його соціальної активності, індивідуальне трактування ним міжнародних правових норм, припустиме в нормативному полі.

Для офіцера-прикордонника важливе значення має позитивне ставлення до закону, національного та міждержавного права, готовність діяти відповідно до ідей, що об'єднують міжнародне правове поле, впевненість у справедливості міжнародного права, установка на активну правомірну й професійно значущу поведінку, яка передбачає готовність до виконання професійного обов'язку, точне та неухильне застосування вимог правових норм, принциповість у боротьбі з правопорушеннями, прагнення до справедливості, визнання необхідності самовдосконалення тощо [1, с. 343].

В особистісному компоненті можна також виокремити комунікативні, творчі, соціальні якості залежно від завдань, що їх має виконувати офіцер-прикордонник. Важливе значення мають такі якості офіцера-прикордонника, як: активність, відповідальність, самостійність, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, енергійність. Діяльність офіцера-прикордонника часто пов'язана зі здійсненням особливих владних повноважень, унаслідок чого важливе значення має професійне почуття підвищеної відповідальності та патріотизму.

Важливу роль у діяльності офіцера-прикордонника відіграє, крім знання закону та його виконання, дотримання норм професійної етики, моральних норм. В. Царенко, М. Поліщук та В. Мірошніченко зазначають, що право й мораль є важливими елементами людської культури [10, с. 134]. Мораль і моральна основа права безпосередньо позначаються на правосвідомості офіцера-прикордонника. Як зазначає С. Сливка, “правник завжди й скрізь має бути носієм морально-правових норм, виступати творцем нових моральних цінностей у праві, пропагувати й доводити на власному прикладі, що життя треба будувати за моральними законами [7, с. 179].

Про професіоналізм і справедливість у юридичній практиці можна говорити лише тоді, коли офіцер-прикордонник як служитель закону чесно виконує свій професійний морально-правовий обов'язок. Поняття професійного морально-правового обов'язку є центральним поняттям професійної моралі прикордонника й тісно пов'язане з поняттям відповідальності. Професійний обов'язок прикордонника полягає, насамперед, у сумлінній, старанній і відповідальній праці. Моральний обов'язок – це також ставлення прикордонника до праці, до колег за професією, до людей, що перетинають державний кордон, до суспільства загалом.

Успішність професійної діяльності персоналу ДПСУ великою мірою залежить від дотримання ним моральних норм і принципів. Основний принцип роботи прикордонника – повага до прав людини та її гідності. Етика та етикет службових відносин зобов'язують персонал ДПСУ бути однаково ввічливим і уважним до всіх людей, щиро готовими взяти участь у вирішенні їх проблем. У службовому спілкуванні офіцер-прикордонник має чітко дотримуватись моральних принципів та норм. Це такі моральні цінності, як: добро, совість, чесність, порядність, справедливість, повага, самоповага й любов до себе та інших людей. Саме такі особистісні якості мають характеризувати офіцера-прикордонника з високим рівнем міжнародно-правової культури.

Крім цього, необхідно враховувати, що офіцер-прикордонник часто працює в умовах значного інтелектуального, емоційно-вольового та фізичного навантаження. Зокрема, при перевірці документів у громадян, які перетинають державний кордон у пункті пропуску, він повинен мати добре натреновану пам'ять та увагу. Для більшості видів правоохоронної діяльності характерна висока емоційна напруженість, яка пов'язана з негативними емоціями, необхідністю їхнього стримування, недостатніми умовами для психоемоційної розрядки. У всіх цих випадках важливе значення має розвиток звичок вольового саморегулювання в психологічно складних ситуаціях. Вольове саморегулювання необхідне офіцеру-прикордоннику і для того, щоб свідомо спрямовувати свої зусилля на підвищення рівня знань з міжнародного права, тобто саморозвитку й самовдосконалення в міжнародно-правовому аспекті, щоб формувати ті життєві цілі та моральні ідеали, які лежать в основі програми самовдосконалення і є спонукальними мотивами професійної діяльності.

Отже, ці особливості професійної діяльності офіцера-прикордонника зумовлюють необхідність виокремлення ще одного компонента його міжнародної правової культури – морально-вольового, тобто дотримання у професійній діяльності моральних, професійно-етичних норм та спроможність свідомо контролювати результати професійної діяльності й рівень прояву професійно важливих якостей в аспекті вимог національного та міжнародного права.

Висновки. Таким чином, міжнародна правова культура офіцера-прикордонника – це складне особистісне інтегративне утворення, що містить знання норм та інститутів міжнародного права, оволодіння сукупністю видів і способів професійної діяльності в аспекті дотримання та виконання норм міжнародного права при охороні державного кордону. З урахуванням загального поняття правової культури особистості та основних функціональних обов'язків офіцера-прикордонника, у структурі міжнародної правової культури офіцера Державної прикордонної служби України можна виокремити мотиваційний, інтелектуально-інформаційний, практично-дійовий, особистісний та морально-вольовий компоненти.

Література

1. Гусарев С.Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності) : навч. посіб. / С.Д. Гусарев, О.Д. Тихомиров. – 2-ге вид., переробл. – К. : Знання, 2006. – 487 с.
2. Зеленко І.П. Правова культура працівників органів внутрішніх справ (загальнотеоретичний аспект) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 “Теорія та історія держави і права” / І. П. Зеленко ; Харківський національний ун-т внутрішніх справ. – Х., 2006. – 20 с.
3. Коваленко Н.О. Формирование международной правовой культуры у будущих пилотов в высших учебных заведениях : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теория и методика профессионального образования” / Н.О. Коваленко ; Государственная летная академия Украины. – Кировоград, 2009. – 168 с.
4. Правознавство : підручник / [авт. кол.: С.Е. Демський, В.С. Ковальський, А.М. Колодій (керівник авт. кол.) та інші ; за ред. В.В. Копейчикова]. – 5-те вид., перероб. та доп. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 736 с.
5. Про Державну прикордонну службу України : Закон України від 03.04.2003 р. № 661-IV [Електронний ресурс] // Комп’ютерна інформаційно-правова система “Ліга”. – Режим доступу: www.liga.net.
6. Психология и педагогика : учеб. пособ. / [под ред. К.А. Альбухановой и др.]. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
7. Сливка С.С. Юридична деонтологія : підручник / С.С. Сливка. – 3-є вид., перероб. і доп. – К. : Атіка, 2006. – 296 с.
8. Твердохліб Л.В. Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Л.В. Твердохліб ; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 1999. – 17 с.
9. Царенко В.І. Формування правосвідомості особистості військовослужбовців-прикордонників України : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 “Теорія та історія держави і права; історія політичних та правових учень” / В.І. Царенко. – К., 2003. – 18 с.
10. Царенко В.І. Деонтологія правоохоронної діяльності офіцерів-прикордонників : навч. посіб. / В.І. Царенко, М.М. Поліщук, В.І. Мірошніченко. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2005. – 144 с.
11. Щербань М.П. Формування правової культури студентів вищих аграрних навчальних закладів I–II рівнів акредитації : автореф. дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / М.П. Щербань ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.

СУЛІНА Л.В.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

На сучасному етапі розвитку суспільства особливого значення набуває проблема якісної підготовки випускників ВНЗ природничого профілю (зокрема, зі спеціальності “Біологія”) у зв’язку з їхньою майбутньою багатофункціональною діяльністю, участю в розвитку освіти, науки, духовного життя суспільства. Необхідність входження вищої школи України в Болонський процес викликано потребами нового інформаційного суспільства, це потребує володіння іноземними мовами.

Однією з головних тенденцій у сучасній освітній політиці України є спрямованість на інтеграцію у світове та європейське товариство, що вимагає володіння іноземними мовами для забезпечення спілкування й взаєморозуміння між народами. Характерною рисою ділового й повсякденного життя є вимога знання хоча б однієї з основних європейських мов міжнаціонального спілкування. У зв’язку із цим необхідно підвищити рівень підготовки вчителів іноземної мови. Побудова вищої школи, котра готувала б конкурентоспроможного на ринку праці фахівця з природничих спеціальностей, забезпечувала умови для його професійного зростання, передбачає перехід від знаннево орієнтованої моделі дидактичної системи його підготовки до діяльнісно-компетентнісної моделі, згідно з якою студент є творчою особистістю. Простежуються суперечності, що вимагають пошуку практичних ефективних рішень для реалізації завдання забезпечення якісної підготовки фахівців цих спеціальностей, а саме: на суспільно-політичному рівні – між процесами інтеграції, глобалізації та рівнем підго-

товки громадян до спілкування в глобальному світі; на організаційно-педагогічному рівні – між сприйняттям дисципліни “Іноземна мова” як обов’язкової складової змісту освіти та невідповідною сучасним вимогам якістю розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів, нездатністю вітчизняної школи забезпечити оволодіння іноземними мовами на такому рівні, що передбачений чинними міжнародними освітніми стандартами за об’єктивних умов. Необхідність застосування інтерактивних технологій під час викладання іноземної мови є найважливішою вимогою до викладачів. Але це практично неможливо здійснити, якщо немає відповідного підручника або методичного посібника, розроблених з урахуванням інтерактивних технологій навчання.

Теоретичні й методичні засади організації інтерактивного навчання викладено в працях вітчизняних учених: О. Пометун, Л. Пирожко, О. Пехота, С. Сисоєвої, Є. Селевко [3; 4], а також у багатьох зарубіжних дослідників, таких як: Г. Фріц, Х. Дуглас, К. Роджерс, Ч.К. Бонуел, Т.Е. Сазерленд. Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Ми дотримуємось думки, що технологію інтерактивного навчання можна визначити як сукупність способів цілеспрямованої посиленої міжсуб’єктної взаємодії викладача і студентів, послідовна реалізація яких створює оптимальні умови для розвитку та саморозвитку особистості професіонала.

Мета статті – визначити категоріальний апарат, значущий для використання інтерактивних технологій у процесі проектування змісту навчального підручника з англійської мови; узагальнити існуючі тлумачення й класифікації інтерактивних технологій; виокремити з усієї сукупності інтерактивних технологій ті, які забезпечують особистісно орієнтований характер проекту навчального підручника.

Інтерактивний підхід до викладання англійської мови на немовних факультетах передбачає активну взаємодію всіх учасників навчального процесу, при якому відбувається обмін автентичною інформацією іноземною мовою й вироблення вмінь успішної комунікативної взаємодії для вирішення навчальних та професійних завдань. До комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей входить енциклопедичний (когнітивний), лінгвістичний, інтерактивний компоненти при провідній ролі інтерактивного [1, с. 196]. На нашу думку, педагогічна технологія із застосуванням інтерактивного методу, маються на увазі аудиторні групі інтерактивні заняття, підвищує пізнавальний інтерес студентів, розширює професійно-особистісний потенціал майбутніх спеціалістів, дає їм більше можливостей для успішного оволодіння іноземною мовою, сприяє раціональному використанню часу занять, що є дуже важливим в умовах нефілологічних факультетів.

Необхідність розробки, обґрунтування й реалізації інтерактивних теоретичних і технологічних засобів формування іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей зумовлена об’єктивними суперечностями між:

- потребою педагогічної практики в науковому осмисленні процесу формування іншомовної компетентності й недостатнім опрацюванням наукових уявлень про цей процес;
- високим рівнем вимог до викладання іноземної мови у ВНЗ і низькою технологічністю процесу формування іншомовної компетентності;
- визнанням значущості інтерактивного методу в процесі викладання іноземної мови й недостатнім умінням застосовувати цей метод.

Ключовим поняттям, що визначає сенс інтерактивних методів, є “взаємодія”. Під взаємодією ми розуміємо безпосередню міжособистісну комунікацію,

найважливішою особливістю якої є здатність людини “приймати роль іншого”, уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню або група, і відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії.

Інтерактивна педагогічна взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування його учасників, їх комунікації, обміну діяльностями, зміною й різноманітністю їх видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності та взаємодії, що відбулась. Інтерактивна педагогічна взаємодія, реалізація інтерактивних педагогічних методів спрямовані на зміну, вдосконалення моделей поведінки і вчинків студентів, підготовку їх до майбутньої професійної діяльності.

Провідними ознаками й інструментами інтерактивної педагогічної взаємодії є: полілог, діалог, миследіяльність, смислотворчість, міжсуб’єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія тощо [2].

У педагогічній інтерпретації полілог – це можливість кожного учасника педагогічного процесу мати свою індивідуальну думку щодо будь-якої проблеми; готовність і можливість для учасників висловити її; до того ж будь-яка думка, якою б вона не була, має право на існування.

Діалог передбачає сприйняття учасниками педагогічного процесу себе як рівних партнерів, суб’єктів взаємодії.

Миследіяльність як сутнісна ознака інтерактивних методів полягає в організації інтенсивної розумової діяльності викладача та студента; не трансляція викладачем у свідомість студентів готових знань, а створення умов для самостійної пізнавальної діяльності; організація проблемного навчання; самостійне виконання студентами різноманітних розумових операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація тощо; поєднання різних форм організації розумової діяльності студентів (індивідуальної, парної, групової); процес обміну думками між учасниками педагогічної взаємодії.

Смислотворчість є процесом усвідомленого створення студентами й викладачем нових для себе сенсів, змісту предметів і явищ навколишньої дійсності крізь призму своєї індивідуальності, вираз свого індивідуального ставлення до явищ і предметів життя.

Свобода вибору студентів і викладача полягає в їх свідомому регулюванні й активізації своєї поведінки, педагогічної взаємодії, які сприяють оптимальному розвитку, саморозвитку.

Створення ситуації успіху полягає в цілеспрямованому створенні викладачем комплексу зовнішніх умов, що сприяють отриманню студентами задоволення, радості, прояву спектра позитивних емоцій і відчуттів. Успіх розглядається як мотив до саморозвитку, самовдосконалення. Для створення ситуації успіху використовують різноманітні педагогічні засоби та умови. Найголовніші з умов – це позитивність, оптимістична оцінка студентів.

Позитивність та оптимістичність оцінювання учасниками педагогічної взаємодії один одного виявляється в їх прагненні до підвищення своїх досягнень, здійснення оцінювання себе та іншого як умови саморозвитку. Це вимагає наявності у викладача вміння, оцінюючи діяльність студента, підкреслити цінність, неповторність, значущість його результатів, індивідуальних досягнень

особистості, прагнення відзначити та підкреслити позитивні зміни в стані розвитку особистості студента.

Рефлексія є самоаналіз, самооцінка учасниками педагогічного процесу своєї діяльності, взаємодії. Це актуалізація викладачем і студентами своїх знань, досвіду діяльності в тій чи іншій педагогічній ситуації. Це їх потреба і готовність зафіксувати зміни стану розвитку, визначити причини таких змін, дати оцінку ефективності педагогічної взаємодії, що відбулася, створення умов для подальшого саморозвитку.

Класифікувати інтерактивні технології можна за їх провідною функцією в педагогічній діяльності на типи:

- створення сприятливої атмосфери, організації комунікації;
- організація обміну діяльностями;
- організація мислєдіяльності;
- організація смислотворчості;
- організація рефлексивної діяльності [2].

Механізм формування іншомовної компетентності вивчений недостатньо, тому ми зробили припущення, що розвиток комунікативних умінь у студентів немовних спеціальностей відбуватиметься успішніше, якщо при застосуванні інтерактивного методу розробити комплексний і поетапний цикл занять, які сприяють не тільки оволодінню англійською мовою, а й професійно-особистісному становленню кожного студента. Актуальність створення методичного посібника для студентів біологічного факультету ДонНУ визначається не тільки низьким рівнем сформованості іншомовної компетентності майбутніх фахівців, а й дефіцитом аудиторного часу.

При створенні посібника ми враховували загальні дидактичні принципи та загальні принципи навчання іноземних мов. Будь-який навчальний процес має бути побудованим максимально економно, забезпечуючи мінімальні витрати часу при максимальній ефективності навчання того чи іншого предмета. У нашому випадку під максимальною ефективністю навчання розуміємо набуття студентами міцних навичок, умінь та способів іншомовної комунікативної діяльності, передбачених як мета навчання.

Цей посібник був розроблений на основі використання автентичного матеріалу “Reading Essentials for Biology The Dynamics of Life” (The Interactive Students Textbook) [5]. Він має на меті допомогти студентам денного й заочного відділення біологічного факультету в аудиторній і самостійній роботі над розвитком практичних навичок і вмінь читання, розуміння, спілкування англійською мовою зі спеціальності, містить такі завдання та види діяльності, за яких усі студенти виявляються залученими в процес пізнання, при цьому кожний робить свій індивідуальний внесок у спільну справу. Посібник складається з 20 глав, кожна з яких поділена на три частини: Before You Read, Read to Learn and After You Read. Before You Read допомагає студентам висловити свою думку з поданої проблеми, використовуючи попередні знання чи ставлячи запитання, щоб зрозуміти нову інформацію, або знаходячи ключові слова для з'ясування теми тексту (здійснюється інтерактивна взаємодія за допомогою полілогу, діалогу тощо, створення сприятливої атмосфери, організації комунікації). У частині Read to Learn подано текст як примірник мовленнєвого продукту носіїв мови, що вивчається. Усі тексти, присвячені питанням біології, несуть у собі дефініції біологічних термінів. Ця

частина має примітки на полях, що дає змогу студентам розуміти, організувати й усвідомлювати інформацію, не перериваючи процесу смислотворчості. Глава *After You Read* являє собою міні-словник, який виділяє основні біологічні поняття й терміни з наданої проблеми, а також пропонує додаткові види діяльності, що допомагають студентам організувати, проаналізувати та зробити висновки з розглянутої теми. Цей етап характеризується миследіяльністю, свободою вибору й рефлексією всіх учасників навчального процесу.

Висновки. У цей період проводиться апробування посібника “Інтерактивний практикум з англійської мови для аудиторної і самостійної роботи студентів денної і заочної форми навчання біологічного факультету”. На цьому етапі ми можемо констатувати, що така організація навчального процесу залучає кожного студента в колективний процес навчального пізнання, заснований на взаємодії всіх його учасників. Необхідним кроком для ефективного досягнення мети навчання є створення в аудиторії таких умов, де обмін знаннями, ідеями, думками відбувається в доброзичливій атмосфері, у дусі взаємної підтримки, взаєморозуміння, взаємодії.

Використання інтерактивних методів у педагогічному процесі спонукає викладача до постійної творчості, вдосконалення, професійного й особистісного зростання, розвитку. І ця інноваційна діяльність не залишає викладача, поки він усвідомлює, що інтерактивні методи навчання є дієвим педагогічним засобом, а використання в педагогічному процесі технології інтерактивного навчання – необхідна умова розвитку і тих, хто вчиться, і тих, хто вчить.

Розробка й апробування посібника є першим етапом проектування повноцінного підручника з англійської мови для фахівців з природничих наук біологічного напрямку, а також початковим етапом формувального експерименту.

Література

1. Астафуров С.В. Формирование иноязычной профессиональной компетенции у студентов нефилологических специальностей / С.В. Астафуров // Профессиональная коммуникация: проблемы гуманитарных наук. – Волгоград : Нива, 2005. – Вып. 1 (1). – С. 196.
2. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения / С.С. Кашлев. – Мн. : Белорусский вересень, 2005. – 176 с.
3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А. С. К., 2004. – 192 с.
4. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002.
5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// science. glencoe.com](http://science.glencoe.com).

СУЩЕНКО Т.И.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ВОСПИТАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ ИМ

Любое творчество можно рассматривать как ту меру свободы, до которой созрело общество, встав на путь демократизации и гуманизма, при которых человек становится “мерой всех вещей”.

В огромном потоке литературы, посвященной этому явлению, нет единого подхода к творчеству. Трактовки этого явления зависят от мировоззренческих установок, культурно-исторических условий, специфических особенностей прикладного характера и пр. Вероятно, поэтому творчество не получает единообразной методологической интерпретации, что сказывается на объяснении его механизмов в рамках специальных наук. Однако некоторые тенденции общефи-

лософского плана выделить все же можно. В их основе лежит соотношение двух аспектов творчества – сознательного, связанного с деятельностью мышления, и подсознательного, определяющегося глубинными, скрытыми от непосредственного рассмотрения процессами (интуиция, воображение, озарение и пр.).

Повышение внимания к человеку обострило потребность в изучении социальной, духовно-нравственной природы педагогического творчества, которое осуществляется во имя человека и социальная высота которого напрямую зависит от моральной зрелости и глубины осознания творческими педагогами своей связи с обществом.

Доминирующим ориентиром педагогического творчества на всех уровнях его развития выступает благо общества и каждого конкретного человека. Благодаря этому и само это творчество побуждает педагога к активной деятельности без сложной внутренней борьбы мотивов, оно является естественной реакцией на то, что стало высшей духовной потребностью. Современные исследователи истории и психологии творчества (М.Б. Кедров, М.М. Карпов, В.В. Клименко, Е.З. Мирская, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, А.И. Розов, В.А. Роменец, С.А. Сысоева и др.) указывают на необходимость создания определенной среды соответствующих условий (как моральных, так и материальных, как внешних, так и внутренних) для реализации творческих потенциалов личности. Особое внимание уделяется созданию оптимальной рабочей атмосферы, творческого климата. В их работах описывается глобальный, локальный и микроклимат, соотносящиеся друг с другом как всеобщее, особенное и единичное, с одной стороны, универсальное (социальное) и индивидуальное (личностное) – с другой. Глобальный творческий климат представляет собой совокупность общественных условий, влияющих на творческий процесс. Локальный ограничивается конкретикой. Здесь играют роль культурно-историческая ситуация, научные традиции определенного региона. Микроклимат рассматривается как комплекс условий, сформировавших личность ученого, характер его воспитания, образования, окружающей среды, оказывающих влияние на его творческий путь и определяющих его творческий потенциал. Однако все это “работает” лишь в том случае, если прилагается к творческой личности. Вопросы, связанные с исследованием творческой личности, в нашей философской литературе не разработаны должным образом, хотя в последние годы” было привлечено особое внимание исследователей в сфере художественного творчества. В существующих подходах характеристика творческой личности объединяет определенный перечень качеств, с которыми трудно не согласиться, однако степень их обобщения и систематизации, описывающая целостность объекта, не представлена в психологической и педагогической литературе.

Актуальность, специфичность и сложность проблем творческой деятельности на современном этапе привели к появлению новой отрасли научного знания – эвристике, которая занимается творчеством и активизацией существовавших ранее в педагогике и психологии творчества прикладных дисциплин: художественное, изобразительное, педагогическое и прочее творчество.

Анализ работ, проведенных на стыке этих наук, показывает, что практически все они в той или иной мере реализуют деятельностную модель творчества, то есть творчество рассматривается как определенный вид деятельности. Особое внимание уделяется его процессуальной стороне. Авторы выделяют и обосновывают ее этапы, исследуют механизмы, делают попытки выявления закономернос-

тей и пр. В основном, с небольшими отклонениями, в литературе описывается следующая структура творческой деятельности: возникновение проблемной ситуации, рождение замысла; осознание замысла, постановка цели; теоретическая разработка замысла; воплощение созданной модели в деятельности; анализ и оценка результатов. В основу этого кладутся следующие звенья творческого процесса: столкновение с новой проблемой, которое переживается как творческое затруднение; творческая неопределенность, осознаваемая как “тупик” (скрытая неосознанная подготовка личности к работе по решению проблемы); “скрытая работа” (включение неосознанных элементов психики, когда человек постоянно думает о предмете творчества); “эврика” – нахождение решения, когда осознается общая идея выхода из проблемной ситуации; звено развития, представляющее собой детальную разработку решения; подведение итогов, критика и подтверждение.

И все же не все существенно значимое в понимании особенностей развития педагогического творчества исследовано и отражено, что требует разработки не только самой идеи развития педагогического творчества, а и технологии ее внедрения.

Цель статьи – уточнить некоторые методологические понятия творчества в приложении к педагогическому труду, определить содержание феномена “педагогическое творчество”, его специфические стороны.

Особенности педагогического процесса как творческой деятельности заключаются в следующем.

И субъектом, и объектом педагогического творчества являются люди: педагог и воспитанник – две саморазвивающиеся, взаимовлияющие системы. Поэтому вопросы их взаимодействия имеют определяющее значение. Высшей формой этого взаимодействия является сотворчество, выступающее одновременно как предпосылка, условие и результат педагогического процесса. Педагогическое творчество реализуется в двух направлениях: как сотворчество с учениками и как сотворчество с коллегами [1, с. 52]. Первое решает стратегическую задачу педагогического процесса, оно направлено в будущее, второе, создавая оптимальные условия для творческой деятельности в настоящем, – тактическую.

Консервативная часть старой системы образования негативно воспринимает педагогов-новаторов, усматривая в них прямую угрозу существующей педагогической системе.

Особенно остро и резко воспринимается в стране авторское видение воспитательной системы. Это объясняется тем, что в период обновления всех сфер жизни общества оно как никогда злободневно и объективно приоритетно.

Многие прогрессивные педагоги принимают новые духовно-нравственные ориентиры во имя детей, ради их будущего.

Такие ориентиры становятся нравственной позицией многих педагогов, отказавшихся от “Я” в пользу “ОНИ” (дети) во имя реализации высоких духовно-нравственных ценностей.

В воспитании происходит переход возможностей в действительность. Новаторы воспитания от способности “встать над всем” приобретают высшую способность “встать над собой”, “повести за собой”, “стать движущей силой интенсивных и духовно-нравственных преобразований”.

Это и есть достойная цель педагогического творчества. Движение к такой цели связано с рядом факторов, обеспечивающих успех продвижения.

Один из них – духовно-нравственная готовность воспитателей к работе и борьбе за лучшую жизнь детей.

История подтвердила факт: наиболее талантливые педагоги появляются в момент их самой большой необходимости для детей. Так появились Песталоцци, Корчак, Макаренко, Сухомлинский и др. Их педагогические открытия в области воспитания не были для них праздниками. Скорее, это была изнурительная, мужественная будничная работа по спасению детей, осмыслению, облегчению, преобразованию их будущей жизни.

История свидетельствует о том, что большинство педагогов, в высшей степени осчастлививших детей, во все времена при жизни не были признанными, некоторые из них умирали в нищете.

Творчество этих педагогов работало на завтрашний день, намного опережало время, рассматривало такую организацию жизни детей, момент истины которой в то время еще не наступил.

В таком творчестве всегда присутствует элемент риска и беспокойства. По мнению М.М. Поташника, вокруг него всегда возникала наиболее жесткая борьба между творцами и консерваторами [3, с. 249].

Случалось, что противники не вели споров о несовершенстве предложенных педагогических новаций, они говорили о ненужности, ложности практических решений и даже об их вредности. Очень часто наиболее прогрессивные педагогические идеи объявлялись преждевременными.

Так случилось с одним из самых известных педагогов XX в., педагогом огромной внутренней свободы и риска, оказавшимся в тисках жестокого режима только за то, что он выстроил уникальную, логически четкую систему воспитания, которую и сегодня не может осилить наше общество. Это А.С. Макаренко. Многие его новаторские идеи и поныне носят характер методологических положений и законов. Вот уже, сколько лет эта воспитательная система является источником новизны и все еще не близкой перспективой ее реализации.

Многих сегодня удивляет, за что критиковали В.А. Сухомлинского. И критика эта была, что называется, убийственной, сократившей на много лет жизнь замечательного педагога.

Дело все в том, что в 1950-е гг. многие идеи и практические рекомендации В.А. Сухомлинского были многим не понятны, потому что он старался реализовать такие педагогические мысли, момент истины которым тогда еще не наступил. Его идея человеколюбия и реального гуманизма опережала время, и многие его современники ее не воспринимали, не были готовы усмотреть в ней необходимое прогрессивное и ценное начало.

Разумеется, и сегодня консервативные силы тормозят продвижение свежих педагогических мыслей в сфере воспитания, требуется настоящая борьба с теми, кто сдерживает развитие созидательных творческих сил в педагогике, кто мешает “переводить мир детства на новые рельсы” (Ю. Рюриков).

Общество нуждается в незамедлительном и новаторском решении таких важнейших и злободневных вопросов, как:

1. Что собой представляет воспитывающая школа, как растить в ней поколение спасателей человечества?
2. Как сделать воспитание творческим обновлением и улучшением жизни и самих себя?
3. Как сделать друзьями тех, кто учит и кто учится?
4. Как работать педагогу, следуя не за программой, а за ребенком?

5. Как создать условия для полного самосоздания творческих начал каждого ребенка в юные годы?

6. Как использовать педагогическое творчество в целях гуманизации образования, в интересах развития гармонически целостной, счастливой личности?

7. Как создать школу, в которой любят и понимают детей?

В решении всех этих и других вопросов воспитания как никогда требуется “творческое непослушание”, которое на порядок повышает духовно-нравственный потенциал страны и народа.

И не так важно сегодня предложить оригинальную и новаторскую идею. Труднее ее отстаивать и защитить.

Преодоление противоречий между творческим педагогом, предлагающим народу результаты своей работы, и косностью системы, не принимающей, отвергающей ее, – важнейший этап становления творческой личности педагога-новатора.

Именно творческому педагогу, чтобы не стать “как все”, не остановиться на пути к достойной цели, не отступить, необходимо уметь “держат удар”, не сворачивая с избранного пути. Цендер, например, называл такое поведение педагогов долгом перед человечеством.

Не случайно многие исследователи, прогнозирующие реальные пути формирования творческой личности, напрямую связывают решение этой проблемы с воспитанием бойцовских качеств, с духовно-нравственным воспитанием самих воспитателей.

Неоднократно доказано: когда творчество в запустении, слабеет общество, начинают господствовать стереотипы в воспитании. Эта закономерность в истории, к сожалению, повторяется.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский однажды в беседе с педагогами заметил, что ни одно воспитание не нарушает так страшно равновесие в детском организме, ни одно так не раздражает нервную систему детей, как наше русское. У нас, по его мнению, куда все внимание обращено единственно на учение, и лучшие дети проводят все свое время только в том, что читают да учатся, учатся да читают, не пробуя и не упражняя своих сил и своей воли ни в какой самостоятельной деятельности, даже в том, чтобы ясно и отчетливо передать, хоть на словах, то, что они выучили или прочли; они (дети) рано делаются какими-то только мечтающими пассивными существами, все собирающимися жить и никогда не живущими, все готовящимися к деятельности и остающимися навсегда мечтателями. Развитие головы и совершенное бессилие характеров, способность все понимать и обо всем мечтать, неспособность что-нибудь делать – вот плоды такого воспитания. Добавим от себя: тем более, что-то преобразовывать или творить, изменять, совершенствовать.

Это предупреждение было сделано К.Д. Ушинским более ста лет тому назад. Он даже оставил ответ на вопрос: как быть? По его мнению, в человеке взаимодействуют три определяющих силы: ум, чувства и практическая деятельность. В формировании человека должны участвовать на равных все эти три силы, и каждая по-своему.

Динамика глубоких изменений, происходящих в современном обществе, новые высоты социального прогресса невозможны без воспитания личности педагога, способного к быстрым социальным и психологическим перестройкам, к отказу от устоявшихся стереотипов воспитания, поиску новых педагогических решений. Нужна личность воспитателя с обостренным восприятием нового, по-

стоян­ной по­треб­но­стью в творче­ских за­мыс­лах и ис­ка­ни­ях, по­вы­шен­ной пред­рас­по­ло­жен­но­стью к смелым ре­ше­ни­ям и рис­ку, лич­ность гу­ман­ная и хо­ро­шо об­ра­зо­ван­ная. То­лько та­кая лич­ность спо­соб­на про­явить со­ци­аль­ную ак­тив­ность в без­гра­нич­ном раз­ви­тии все­сторон­них творче­ских спо­соб­но­стей де­тей во имя до­стой­ных це­лей, стать пре­об­ра­зо­ва­те­лем и улу­ч­ша­те­лем жи­зни на зем­ле.

Через вос­пи­та­ние си­сте­мы со­ци­аль­ных свя­зей, через учеб­ную, тру­до­вую, об­щес­вен­ную де­ятель­ность, ин­тен­сив­ное пре­об­ра­зо­ва­ние ус­той­чиве­го укла­да школь­ной жи­зни, при ко­то­ром де­ти яв­ля­ют­ся пас­сив­ными “глотате­лями ин­фор­ма­ции, пусть и очень по­лез­ной”, через пло­до­твор­ное творче­ское со­творче­ство пе­да­го­гов и де­тей, бес­ком­про­мис­сную борьбу с не­га­тив­ными яв­ле­ни­ями и за­щиту де­тских ин­те­ре­сов можно и не­об­хо­ди­мо пре­об­ра­зо­вы­вать и очеловечивать са­ми об­щес­вен­ные от­но­ше­ния.

Недо­оцен­ка об­щес­вен­ного при­оритета вос­пи­та­ния в этих во­про­сах, творче­ского раз­ви­тия его ме­то­до­ло­гичес­ких ос­нов чре­вата нрав­ствен­ным кри­зисом об­щес­тва, о ко­то­ром во весь го­лос за­гово­ри­ли от­но­ситель­но не­дав­но (поз­же, чем о кри­зисе э­ко­но­мичес­ком).

Ста­ло оче­вид­ным, что не од­ними то­лько со­ци­аль­ными при­чи­нами сле­дует об­ъяс­нять мно­гие со­вре­мен­ные па­то­ло­гии де­тства, став­шие боль­ю на­шего об­щес­тва: раз­гул пре­ступ­ности, про­сти­ту­ция, нар­ко­ма­ния и др. При­чи­на то­му – кри­зис вос­пи­та­ния.

Про­ис­хо­дит опас­ное угасание вос­пи­ты­ва­ющей функ­ции шко­лы. Ис­по­кон ве­ков шко­ла вос­пи­ты­вала и обу­чала. В об­щес­вен­ном соз­на­нии со­вет­ская шко­ла все­гда была учеб­ным за­ве­де­нием. Это от­разилось на тен­ден­ци­оз­ном от­но­ше­нии к ее гло­баль­ным про­бле­мам. Не слу­чай­но, на ад­ми­ни­стра­тив­ном уровне ут­вер­дилось та­кое по­ня­тие, как “не­прерыв­ное об­ра­зо­ва­ние”, но не “не­прерыв­ное вос­пи­та­ние”. В выс­ших пе­да­го­гичес­ких учеб­ных за­ве­де­ниях бу­ду­щие вос­пи­та­те­ли по­лу­чают спе­ци­аль­ное об­ра­зо­ва­ние без спе­ци­аль­ного вос­пи­та­ния.

Та­кое по­ня­тие, как “творче­ство вос­пи­та­ния”, от­сут­ствует да­же в пе­да­го­гичес­кой эн­ци­кло­педии. Для удо­бства при­шлось при­бе­гнуть к соб­ствен­ному ра­бочему оп­ре­де­ле­нию ука­зан­ного по­ня­тия. Мы его по­нимаем, как:

- осо­бое про­фес­си­ональ­но зна­чи­мое ка­че­ство, выра­жа­юще­еся в уме­нии пе­да­го­га от­кры­вать чрез­вы­чай­но цен­ные идеи вос­пи­та­ния;
- ори­гиналь­ные при­емы ре­ше­ния пе­да­го­гичес­ких про­ти­во­ре­чий, ре­зуль­та­том ко­то­рых яв­ля­ются со­ци­аль­но прив­лекатель­ные по­ступ­ки де­тей, их творче­ское от­но­ше­ние к дей­стви­тель­ности, пре­об­ра­зо­ва­нию соб­ствен­ного по­ве­де­ния.

По на­шему г­лу­бо­ко­му убе­жде­нию, оце­ни­вать пе­да­го­гичес­кое творче­ство сле­дует по тем це­лям, ко­то­рые вос­пи­та­тель перед со­бой ставит. Ибо творче­ство не то­лько акт сво­боды, но и акт от­вет­ствен­ности. Это от­но­сится к лю­бому творче­ству. Но, ко­гда речь идет о творче­стве вос­пи­та­ния, этот ак­цент еще более уси­ливается.

По спра­вед­ли­вому за­ме­ча­нию Ге­те, при­нимая че­лове­ка, ка­ким он есть, мы де­лаем его хуже, чем он есть, при­нимая же его та­ким, ка­ким он дол­жен быть, мы за­ста­вляем его быть та­ким, ка­ким он может быть.

Вот по­че­му творче­ство вос­пи­та­ния – это все­гда вы­ход пе­да­го­га за пре­делы са­мого се­бя, воз­мож­ность под­нять­ся над со­бой и над си­ту­а­цией. В этом смы­сле творче­ство вос­пи­та­ния все­гда осмы­слено. Оно слу­жит до­стой­ным це­лям.

Творче­ский вос­пи­та­тель обы­чно об­ла­дает ка­кой-то волшеб­ной си­лой и вла­стью ре­шать, ка­ким бу­дет его про­дукт вос­пи­та­ния, с точ­но­стью зная, что он

в состоянии сделать в ответственный для ребенка момент или период, как качественно повлиять на его жизнь. Здесь действительно трудно переоценить глубину ответственности за то, что воплотится в ближайшее время в жизни и поступках ребенка и за то, каким будет следующий его день.

В этой ситуации воспитатель похож на скульптора, который работает с бесформенным камнем с тем, чтобы его материал приобрел все более зримую форму. Разница лишь в том, что воспитатель созидает личность из того материала, который дан ребенку природой. Он не может его поменять, он может его только совершенствовать. Эта важнейшая диалектическая сторона воспитательного творчества философами и социологами пока не исследована.

В воспитательном творчестве, в собственных переживаниях воспитатель созидает и ценности своей жизни, по мере сил своих шлифует собственное творчество.

В этом смысле воспитательное творчество представляет собой особый вид бытия, непохожий на все остальные. Воспитатель создает нечто совершенное в себе и добивается в творчестве лишь собственной ответственности.

Процесс этот невозможен без собственной совести. Совесть воспитателя – не компонент, скорее – показатель творчества. Творческий замысел должен быть педагогом найден им самим, а не кем-то дан. Этим объясняется тот факт, что предметом тревоги творческого воспитателя становится не его работа, а судьба ребенка [3].

В этом мы усматриваем уникальность воспитательного творчества, которую никто еще из ученых-педагогов и психологов глубоко не осмыслил и не исследовал, а только указал на ее необходимость.

Обнаружен еще один феномен творчества воспитания. Состоит он в том, что трансцендирование, превосхождение педагогом самого себя происходит в момент прикосновения его к внутреннему миру других “Я”. Именно в эти моменты наиболее ярко и точно проявляется этот феномен. Простым наблюдением невозможно увидеть, понять или воссоздать причину, благодаря которой творческий воспитатель без крика и каких-либо особых педагогических приемов может легко повести за собой разбушевавшихся в драке мальчишек, неуправляемую толпу, в один миг справиться с существующей годами расхлябанностью и т. д.

Особенность воспитательного творчества состоит в том, что вереница уникальных жизненных ситуаций и проблем решается благодаря уникальности творческих качеств воспитателя. В этом смысле у исследователей творчества воспитания большая перспектива.

Творчество воспитания по праву рассматривают как одну из сторон общественной деятельности. По мнению С.Т. Шацкого, “воспитание, прежде всего дело жизни, очень глубокой и разнообразней, а поэтому оно не укладывается в определенные рамки, да и нельзя быть достаточно опытным в этом деле: чем больше этой опытности, тем больше и ясного понимания, чего еще можно достигнуть; да и мало того, что можно, но и нужно. Иначе получится остановка и уничтожение жизненности, работа перейдет в шаблон, в повторение того, что было раньше, замкнется в определенные неподвижные формы. Чтобы избежать этого, надо призвать на помощь личное творчество и вызвать такое же у детей. По нашему глубокому убеждению, зачатки творческой силы существуют почти у всех, у маленьких и у больших людей, – надо лишь создать для проявления ее подходящие условия” [2, с. 150].

Вот почему все исследователи педагогического творчества на первое место ставят так называемую сверхнормативную активность во всех сферах жизни,

и прежде всего – в воспитательной. Под сверхнормативной активностью подразумевают такие действия педагогов, которые не являются строго обязательными, но которые отвечают идеалам и высшим ценностям общества. Именно они, эти действия, генетически возникшие из самой сути, творчества, и являются результатом трансформации тех ценных творческих отношений, которые способствуют достижению прогресса.

С другой стороны, в наращивании темпов общественного прогресса решающую роль приобретают такие качества воспитателя, как обостренное чувство ко всему новому, способность отказываться от устоявшихся стереотипов поведения, утверждать свой, самостоятельный, а не заимствованный способ взаимодействия с окружающей средой. Предполагается не овладение “устойчивыми шаблонами поведения”, а принятие неожиданных решений, непривычных позиций, продиктованных страстным желанием ускорить темпы прогрессивных личностных изменений. Именно они и делают творческую деятельность воспитателя наиболее адекватной общественным потребностям сегодняшнего дня.

Таким образом, творческий воспитатель должен четко видеть перспективу, проектировать достигнутое в будущем как реальное. Это и есть проявление воспитательного творчества как высшей личностной и педагогической потенции.

Как уже говорилось, поиск новых воспитательных решений неизбежно сопровождается преобразованием самой личности воспитателя, изменением его прежних нравственных норм и свойств, возникновением, трансформацией новых внутренних связей и отношений к окружающей среде и к самому себе и, что особенно важно, к воспитательному процессу.

Вот почему подготовка педагогов к воспитательному творчеству не может осуществляться односторонне, “сверху”, от преподавателя к воспитателю. Задача состоит в том, чтобы будущий воспитатель перестал быть “глотателем” педагогической информации, а был способен вместе с преподавателем своевременно определять стержневые, установочные направления ее творческого применения. Тогда только творчество воспитания будет наращивать силу, становиться серьезным стимулом качественно нового преобразования педагогического сознания, совершенствования общественных отношений.

То есть необходимо новое, качественно иное профессиональное общение с будущим воспитателем, ведущее к плодотворному творческому процессу воспитания самого воспитателя.

Все это ставит целый ряд новых организационных, экономических и социальных задач, направленных на непосредственное включение всех педагогических служб и институтов в массовое творчество. Интеллектуально полноценной должна стать жизнь всех без исключения педагогов.

Но и этого недостаточно, требуются серьезные эксперименты по нахождению действенных форм психологической подготовки каждого учителя к воспитательному творчеству, особенность которого состоит в умении воспитателя видеть в педагогическом процессе те противоречия, которые мешают ребенку двигаться в своем развитии к достойной цели.

Это задача задач. Методикосочинительство здесь не поможет. Требуется новая стратегия воспитания воспитателя, иные критерии результатов его труда, оплата этого труда с учетом таких, например, критериев, как способность определять свое место в мире, понимание общественных человеческих ценностей и

отношений, учет тенденций их развития в каждодневной воспитательной практике, умение распорядиться открывшимися возможностями для разностороннего сотрудничества с детьми всех стран мира и др. [5].

Такая задача может быть решена только в том случае, если воспитательное новаторство станет важнейшим курсом профессиональной подготовки каждого учителя.

И еще одно неперемное условие – чтобы учеба в педвузах стала для студентов школой воспитательного сотворчества, нужны преподаватели не как передатчики знаний, а как крупные специалисты по организации воспитательной работы. Тогда только педагогическая практика будет производительной, организованной не на примитивной полуструктурной, ремесленной основе, а на современной теоретической базе, включенной в систему профессиональной подготовки.

Студенты должны быть уверены, что с ними не играют в воспитание, и что их дело есть государственная потребность; что результаты их воспитательной практики включены в общий государственный план вуза и что им доверяют безоговорочно. Тогда только они поймут и осознают всю полноту ответственности за дело воспитания и качество своей профессиональной компетентности [4].

Дело должно быть организовано так, чтобы в этой работе будущий воспитатель не чувствовал сам себя объектом воспитания. Наставник и студент должны быть полноправными и ответственными коллегами, одинаково подотчетными перед государством за качество совместной педагогической работы.

В пединституте или в университете будущий воспитатель должен научиться открывать ребенку красоту активной жизни в обществе, давать возможность искать, ошибаться, творить, спорить со сверстниками и со взрослыми, активно утверждать свои представления о красоте жизни человека среда людей, лучшие человеческие качества, разрабатывать систему жизненных ситуаций, по лесенке которых ребенок должен быть проведен, чтобы все его представления стали убеждениями.

Всему этому можно и нужно учить, но только в условиях поощрения самобытности будущего педагога. В атмосфере творческого воодушевления можно способствовать максимальному раскрытию вершин профессиональных педагогических возможностей. К великому сожалению, это пока далекая перспектива нашей вузовской системы.

Овладение педагогической профессией – это непрерывное изменение профессиональных качеств и педагогического мышления, движение, обновление, развитие и постоянное духовное самосовершенствование. Это своего рода опережение.

Если же педагог начинает работать на повторяющихся стандартных методических формах, он утрачивает способность адекватного видения своего профессионального предназначения, становится ремесленником. Отсюда вывод: творчество в педагогике предусматривает высочайшей пробы профессионализм, сформированный на богатой базе всесторонней образованности, высшей степени оригинальности, самобытности творческого самовыражения в учебно-воспитательном процессе.

По мнению В.И. Загвязинского [2], воспитание и обучение никогда нельзя сводить к типовым алгоритмам. Это всегда поиск, связанный с нестандартными ситуациями, предвидением, импровизацией, эмоциональной раскованностью, гибкостью мысли, находчивостью, богатством целесообразных воспитательных приемов и вариантов и, наконец, с риском.

Здесь нельзя ориентироваться на научное творчество. Воспитательное творчество особое. Тут в первую очередь работают законы вечного нравственного поиска, выражающиеся в глубоко личностном, самобытном отношении к миру, вечной потребности к изменениям по законам правды, добра и красоты, способности и умению проверять вновь начатое, возвращаться назад, многократно исправляя и подбирая новые варианты и способы воспитательного воздействия на ученика [3].

Выводы. Безусловное правило воспитательного творчества – улучшать личностный статус каждого ребенка в коллективе, создавать реальные условия для полноценного его самовыражения, развития лучших личностных характеристик и возможностей; востребовать его инициативу и творчество, не допуская при этом гипертрофированного развития одной стороны личности в ущерб другим.

Сегодня, когда мир неотвратимо становится все более единым, когда высшим смыслом цивилизованных отношений между людьми становятся общечеловеческие ценности, творчество воспитания следует рассматривать как двигатель общественного прогресса.

Литература

1. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М., 1990. – С. 52.
2. Загвязинський В.І. Педагогічна творчість учителя. Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / В.І. Загвязинський ; [уклад. Н.В. Гузій]. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.
3. Поташник М.М. Требования к современному уроку : методическое пособие / М.М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2007. – 272 с.
4. Шацкий С.Т. Бодрая жизнь : пед. соч. / С.Т. Шацкий. – Т. 1. – С. 450.
5. Шубинский В.С. Предмет, задачи, сущность педагогики творчества / В.С. Шубинский // Новые исследования в педагогических науках, 1967. – Вып. 2 (50).
6. Творчество в научном познании // Диалектика процесса познания / [под ред. М.Н. Алексева, А.М. Коршунова]. – М. : МГУ, 1985. – С. 229–235.

ТАРХАН Л.З.

РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Сокращение времени на существование массовых профессий наряду с повышением требований рынка труда к образовательному уровню новых работников обусловили постоянные изменения образовательных систем практически всех стран мира, связанные с ускорением развития общественных отношений в заключительной трети XX – начале XXI в.

Одним из требований к современному специалисту, обусловленных научно-техническим и социальным прогрессом, является сочетание высокого профессионализма в избранной области и профессиональной мобильности.

Интенсивно формирующийся рынок труда выдвигает все новые требования к содержанию и процессу подготовки рабочих – профессионально и социально мобильных; которые имеют глубокие профессиональные знания из интегрированных профессий, владеют экономическими и правовыми знаниями, основами научной организации труда и культуры производства; способных к техническому и социальному творчеству, самосовершенствованию; готовых к работе при разных формах организации производства и труда в условиях конкуренции.

Заметим, что долгие годы бытовала установка, что молодым людям достаточно дать знания, благодаря которым они станут успешными и в бизнесе, и

на госслужбе. В результате такого подхода возникла ситуация избытка специалистов с высшим фундаментальным образованием, а реальная экономика стала испытывать нехватку квалифицированных практико-ориентированных кадров.

Мировым банком в 2004 г. было проведено сравнительное исследование выпускников высших учебных заведений постсоветских (Россия, Беларусь, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль). Анализ показал, что студенты постсоветских стран показывают очень высокие результаты (9–10 баллов) по критериям “знание” и “понимание”, но при этом очень низкие баллы – по критериям “применение знаний на практике”, “анализ”, “синтез”, “оценивание” (1–2 балла). Студенты из развитых западных стран демонстрировали диаметрально противоположные результаты, то есть они показали высокую степень развития навыков анализа, синтеза, высокий уровень умений принимать решения при относительно невысоком уровне показателя “знание” [1].

Цель статьи – рассмотреть развитие современных требований к подготовке инженера-педагога.

Анализ отечественного опыта, изучение опыта других стран, обсуждение стратегии и направлений реформирования профессионально-технического образования – системы подготовки квалифицированных рабочих – при участии специалистов стран-партнеров позволяют выделить первоочередные задачи в общей стратегической задаче модернизации системы профессионально-технического образования, повышения качества квалификации рабочего в Украине. Это – развитие стратегии непрерывности профессионально-технического образования и обучения на протяжении всей жизни; внедрение предпринимательского подхода в профессиональном обучении; формирование у молодежи знаний и навыков поведения в новой экономической среде; широкое внедрение в учебный процесс новых прогрессивных методов обучения и новых технологий подготовки квалифицированных рабочих; создание нового поколения учебников, учебных пособий, методических материалов, эффективных средств обучения; обучение и повышение квалификации педагогов и администраторов профессионально-технического образования в соответствии с новыми условиями; разработка и внедрение новой модели ресурсного обеспечения профессионально-технического образования в современной информационной среде. Выполнение этих требований в значительной мере определяется уровнем квалификации преподавателей – инженеров-педагогов, осуществляющих подготовку рабочих, обеспечивающих адекватный этим требованиям уровень организации учебного процесса.

Очевидно, что сегодня формирование образовательных целей происходит не на уровне государства, а на межгосударственных, межнациональных уровнях, так как основные приоритеты образования и цели провозглашаются в международных конвенциях и документах и являются стратегическими ориентирами для международной общественности. Государства формируют образовательную политику, непосредственно направленную на интеграцию ее в международные сообщества [2, с. 7].

Осознание широких возможностей образования в формировании современного научного мировоззрения, а также возможности, в частности ее профессионально-технического звена в формировании компетентных специалистов, с характерными качествами современного человека, актуализировали будущее образования на Втором международном конгрессе ЮНЕСКО по техническому и

профессиональному образованию, прошедшем в апреле 1999 г. в Сеуле: XXI в. провозглашен эрой знаний, информации и коммуникации.

Профессиональное образование как целостный компонент обучения в течение всей жизни играет решающую роль. Аналогичная роль развития отводится профессионально-техническому образованию.

Системы профессионального и профессионально-технического образования следует реформировать так, чтобы дать жизнь новой парадигме путем достижения гибкости, инновации и продуктивности. Они должны не просто обеспечивать учащихся знаниями и умениями специфической работы, а давать им нечто большее и более тщательно готовить личность к миру труда, быть рассчитанными на личную, социальную и экономическую выгоду.

Новые подходы к обучению необходимо применять без потери ценных аспектов традиционных подходов.

Профессиональное и профессионально-техническое образование должны быть ориентированы на установку развития.

Необходимо совершенствовать и укреплять персональную природу отношений “учитель – обучающийся”. (Заметим, что в свете информатизации обучения появилась тенденция устранения педагога, преподавателя и перевод отношений из системы “преподаватель – учащийся” в систему “учащийся – компьютер”, то есть укрепление технократического подхода).

Главенствующее значение в процессе образования отводится инноватике.

Роль преподавателя в профессиональном и профессионально-техническом образовании остается первостепенной [3].

Исходя из мировых тенденций изменений в образовательном процессе, можно заключить, что ведущая роль в профессиональном образовании принадлежит педагогу, подготовленному к выполнению своей миссии на основе нового профессионализма. Следует отметить, что реформирование образования в Украине является частью процессов обновления образовательных систем, которые осуществляются в последние 20 лет в европейских странах и связаны с осознанием знаний как двигателя современного благополучия и прогресса. Эти изменения касаются создания новых образовательных стандартов, обновления и пересмотра учебных программ, содержания учебно-дидактических материалов, учебников, форм и методов обучения.

Сегодня европейские страны начали фундаментальную дискуссию о том, как вооружить человека необходимыми умениями и знаниями для обеспечения ему гармоничного взаимодействия с технологичным быстроразвивающимся обществом. Поэтому правильным является осознание понятия компетентности в обществе, которое базируется на знаниях. Важно понять, каким компетентностям необходимо научиться и как, что должно стать результатом обучения. Нельзя не согласиться с пониманием ученых европейских стран, что целенаправленное приобретение знаний, умений и навыков, их трансформация в компетентности способствуют культурному личностному развитию, развитию технологий, способности быстро реагировать на требования времени.

Анализ современной системы подготовки рабочих кадров свидетельствует о необходимости поиска новых подходов к подготовке педагогических кадров для системы профессионально-технического обучения, то есть инженеро-педагогов. По нашему мнению, разработка четких концептуальных и методологических ориентиров, определения предметного поля и очерчивания статуса

компетентности в системе научного знания будут способствовать как совершенствованию процесса сознательного приобретения обучающимися знаний, так и повышению его эффективности.

Теоретики, аналитики и практики профессионального образования отмечают психолого-педагогическую некомпетентность преподавателей профессиональной школы, подвергают критике существующую систему производства и повышения квалификации педагогических кадров, указывают на просчеты управления кадровой политикой, в результате которых большинство преподавателей профтехшколы в условиях изменившихся квалификационных требований оказались профессионально некомпетентными в деле реализации главной цели – создания условий для развития личности обучающегося [4, с. 16]. Основная проблематика образования выражается в отставании методологической и технологической культуры, разрыве между теорией обучения и практикой преподавания: преподаватели не всегда понимают логику функционирования педагогических систем, не четко владеют методами управления ими, не умеют компетентно провести анализ и обобщение результатов профессионально-педагогической деятельности.

Ведущей детерминантой целей и сущности профессионального образования выступает понятие “образованность” и дедуцируемое из него понятие “профессиональная подготовка”. Образованность, определял Г. Гегель, – это “то, благодаря чему индивид обладает значимостью и действительностью” [5, с. 150]. Теоретические основы понятия “подготовить” определены белорусским ученым А.И. Левко: “Подготовить – значит выработать, сформировать определенную готовность к действию, наладить механизмы ориентации, адаптации, коммуникации, продуцирования ценностей в той или иной сфере деятельности” [6, с. 123]. Таким образом, если абстрагироваться от понимания образованности Г. Гегелем, жившим на рубеже XVIII–XIX вв., то специалист, подготовленный на основе репродуктивно-познавательной функции, знаниевый комплекс которого постоянно обесценивается в силу стремительного обновления системы знаний, не является образованным, так как не обладает значимостью и действительностью в современной социокультурной ситуации, которая требует не только репродуктивных знаний, умений и навыков, но и мышления, интеллекта, компетентности, креативности, проектно-деятельностной позиции, социальной активности, способности к саморазвитию и самоактуализации.

Общество предъявляет образованию социальный заказ на комплекс востребованных в данной социокультурной ситуации социальных, в том числе профессиональных качеств личности. К элементам, составляющим социальные качества человека, относятся: социально определенные цели его деятельности и способы их реализации; занимаемые социальные статусы и выполняемые роли, а также ожидания в отношении этих статусов и ролей; нормы и ценности, которыми субъект руководствуется в процессе своей деятельности; используемая им знаковая система; совокупность знаний, уровень образования и специальной подготовки, позволяющих оптимально реализовать свой статус и роли, а также ориентироваться в окружающем мире; социально-психологические особенности; активность и степень самостоятельности в принятии решений и др. Вызовы времени востребовали творчески-деятельный, социально-активный тип личности. Общественный заказ на подобный тип должно обеспечить образование, но оно способно выполнить эту общественную потребность, только будучи социальной общностью креативно мыслящих, творчески деятельных и социально активных людей.

Но приходится констатировать, что социальная роль преподавателя не осознается в качестве первостепенного фактора общественного развития, его социальный статус остается непрестижным. В образовательной среде существует мнение, что большинство преподавателей, получивших профессиональную подготовку в репродуктивной модели образования, воспроизводят опыт прошлого и только небольшая часть, преодолевая устаревшие стереотипы, выходит в режим рефлексии, проектирования, инноватики. Широкой ориентации в окружающем мире препятствует локализация мышления и деятельности в определенной отрасли или учебной дисциплине, неразвитость философско-методологического мышления, неподготовленность к выходу в глобальное информационно-образовательное пространство. Причиной тому является невладение большинством преподавателей элементарной компьютерной грамотностью в силу различных обстоятельств. Необходимо создание достаточной, гибкой, поливариативной, динамичной, непрерывной системы профессионально-педагогической подготовки, особенно для профессионально-технического образования.

Как показывает практика, инженерно-педагогическое образование объективно востребовано, так как оно имеет собственную, присущую только ему ролевую функцию, заменить которую не способна ни одна иная отрасль образования из-за дуальной его природы. Заключается эта функция в воспроизводстве профессионально-педагогических кадров для профессионального образования всех ступеней на основе принципов непрерывности, открытости, диверсификации и поливариативности, форм и способов повышения профессиональной компетентности, в удобном для обучающегося режиме. Гибкая квалификация инженера-педагога, его бипрофессионализм позволяют использовать инженерно-педагогические кадры во всех отраслях производства, где инженерная деятельность протекает не только в системе “человек-машина”, но и в системе “человек-человек”, и психолого-педагогические, социальные, управленческие способности (компетентности), развитые в процессе фундаментальной базовой подготовки, существенно обогащают инженерную и управленческую деятельность. Можно утверждать, что инженер-педагог как специалист с двойной квалификацией более востребован и более адаптивен к рынку труда, чем специалист с моноквалификацией.

Таким образом, можно обозначить главную цель инженерно-педагогического образования – это удовлетворение потребностей общества в высококвалифицированных педагогических кадрах, которые способны выполнять определенные производственные функции:

- прогностическую – определение путей достижения цели профессионально-технического образования, изучение рынка труда и прогнозирование новых профессий, анализ профессиональной деятельности рабочих с целью проектирования программы их подготовки, прогнозирования учебно-воспитательных ситуаций и личного профессионального поведения;

- дидактическую – проектирование содержания образования на всех уровнях (ОКХ, ОПП, учебного плана, программы дисциплины, занятия); выбор учебного материала и средств его преподавания на основе результатов прогнозирования учебной деятельности реального контингента обучающихся, установления логики преподавания учебного материала и его содержания, разработка технологий обучения, создание дидактического обеспечения учебного процесса, научная организация деятельности;

– учебно-методическую – конструирование и проведение разных видов и типов занятий по теоретическому и производственно-практическому обучению, разработка методик профессионального обучения и организация профессионального общения с обучающимися, использование возможностей дидактических и технических средств в их комплексном взаимодействии повышения эффективности учебного процесса;

– воспитательную – изучение личности обучающихся, постоянное совершенствование работы с ними и учебной группой, развитие совместного руководства и самоуправления в группе, формирование интереса к учебной дисциплине, стойкой ориентации на избранную профессию;

– производственно-техническую – эксплуатация оборудования заведений образования и производства, пользование технической документацией и ее составление, проектирование и расчеты систем, узлов, деталей, технологических процессов и решение других технических задач;

– контрольно-диагностическую – проведение разных контрольно-диагностических мероприятий при теоретическом и практическом обучении, оценка качества обучения; разработка и применение разнообразных средств диагностики качества знаний профессиональной и практической подготовки обучаемых;

– организационную – организация и реализация процесса профессионального обучения учащихся образовательных заведений, рабочих и служащих на производстве, а также незанятого населения в учебных центрах, организация управления подразделениями учебных заведений и предприятий.

Дуальность профессии инженера-педагога также имеет отражение в стандартных производственных функциях – проектировочной, технической, организационной, управленческой, исполнительской (учебной), заключающие в себе типичные задачи деятельности, которые выполняются специалистами, как в образовании, так и на производстве. Это способствует, кроме повышения качества подготовки специалистов, еще и социальной защите выпускников инженерно-педагогических специальностей, предоставляя возможность работать как в образовании, так и на производстве. Учитывая, что основное назначение инженера-педагога – образовательно-просветительская деятельность, большое значение имеют, кроме профессиональных, также мировоззренческие и культурологические его качества.

Поэтому инженер-педагог должен владеть умениями решать проблемы и задачи социальной деятельности:

– уметь давать оценку и прогнозировать социально-экономические, политические и культурные явления;

– в совершенстве владеть государственным языком и уметь общаться, как минимум, на одном из иностранных языков;

– уметь принимать решение и выбирать стратегию деятельности с учетом общечеловеческих ценностей, государственных, производственных и личных интересов;

– быть готовым к активному участию в улучшении состояния жизни, обеспечения здоровья человека, безопасности его жизнедеятельности на основании стратегии развития человечества;

– уметь защищать свои права на базе действующего законодательства и демократических принципов;

– уметь пользоваться, жить и работать в современном информационном пространстве.

Выводы. Система инженерно-педагогического образования уникальна по сути своей. Ее природа позволяет сформировать гармонично развитого специалиста, совмещающего в себе инженерно-педагогические умения, связанные со способностью решать технические задачи, системно мыслить, проектировать и конструировать технические устройства, разбираться в вопросах экономики; умения работать с людьми, организовывать учебный процесс в профессиональном учебном заведении, воспитывать молодежь, быть руководителем и воспитателем.

Литература

1. Краевский В.В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования [Электронный ресурс] / В.В. Краевский. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/conf/>.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [за ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Образование и подготовка в течение всей жизни – мост в будущее : материалы II Международного конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию, Сеул, 1999 / [пер. под ред. Э.М. Калицкого]. – Мн. : РИПО, 1999. – 34 с.
4. Цырельчук Н.А. Инженерно-педагогическое образование как стратегический ресурс развития профессиональной школы : монография / Н.А. Цырельчук. – Мн. : МГВРК, 2003. – 400 с.
5. Задорожнюк И. Философия образования сегодня / И. Задорожнюк // Высшее образование в России. – 1997. – № 2. – С. 150–155.
6. Левко А.И. Проблема ценности в системе образования / А.И. Левко, Л.В. Ахмерова. – Мн. : НИО, 2000. – 311 с.

ТЕРНАВСКАЯ Л.М.

ПРОБЛЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Образование – социально-историческое явление. Оно живет, развивается, меняет свой облик вместе с социальными и экономическими изменениями общественной жизни. Причем эти изменения носят то медленный, эволюционный, то взрывоподобный, революционный характер. В процессе исторического развития образование ставило перед собой различные задачи, к числу которых относится и задача непрерывного образования, или “обучение всю жизнь”.

Цель статьи – выявить тенденции развития непрерывного образования в зарубежной литературе.

Э. Кинг в статье “Пересмотр образования в изменяющемся мире”, отмечая факт все большего распространения теории “обучения всю жизнь” в современном мире, подчеркивает, что концепция появилась еще в XIX в. и с тех пор развивается, находя все большую поддержку. Развивая далее эту мысль, он подчеркивает тот факт, что в настоящее время помимо усложнения общественной структуры внутри государства, требующей постоянного овладения новыми навыками, набирает силу и глобализация образования, которая еще больше увеличивает эту потребность. Одним из основных минусов существующей системы образования является то, что она базируется на положении о предсказуемости карьеры человека, что нельзя считать правильным [6, с. 115].

По мнению П. Джарвиса, идея “образования всю жизнь” предполагает, что человек получает новые знания по мере необходимости на протяжении всей карьеры. У этой идеи, подчеркивает он, достаточно глубокие корни, однако развитие она получила только в современном мире, когда на первый план в профессиональной подготовке вышла необходимость непрерывно пополнять свои знания [13, с. 252].

В метафорическом ключе значение понятия “непрерывное образование” выразил английский ученый Ф. Джессап: “Если временный перерыв в образовании естественен, то его окончательное прекращение равносильно ампутации мышления” [15, с. 48].

В США была даже установлена своеобразная единица измерения устаревания знаний специалистов – так называемый “период полураспада компетентности”, термин, заимствованный из ядерной физики и означающий продолжительность времени (с момента окончания вуза), когда с появлением новой научной и технической информации компетентность специалистов снижается на 50% [5, с. 28].

Действительно, сегодня происходит слишком много значительных изменений, которые невозможно игнорировать. Более того, сам процесс изменения жизни стал ее неотъемлемой частью и задача образования – приспособиться к этим изменениям, отбросить устаревшее, сосредоточиться на новых общественных тенденциях и попытаться отразить их в максимальной степени. Кроме того, чрезвычайно важно подготовить человека именно к процессу этих перемен, чтобы он встречал их во всеоружии.

Джозеф Зайда, анализируя проблему обучения взрослых и “образования всю жизнь” в России [8, с. 151–163], приходит к выводу, что в процессе исторического развития образование ставило перед собой четыре основных задачи: повышение грамотности, развитие общества, расширение сферы образования, компенсационное образование, введенное для завершения высшего образования без отрыва от производства. По его мнению, “в России концепция постоянного образования имеет давние традиции, восходящие к Петру I. В период коммунистического правления существовало достаточно много его видов, включая образование для работающих и массовую ликвидацию неграмотности. При этом непрерывное образование всегда использовалось для выполнения широкого спектра целей, как образовательных, так и экономических и политических” [8, с. 158].

Проблема непрерывного образования возведена в ряде стран в ранг государственной политики. Высокоразвитые страны осознают тот факт, что лидирует тот, кто может обеспечить высокую образованность людей в соответствии с требованиями этой эпохи. В отставании образования видят главную причину экономических, социальных и политических трудностей. “Плохие школы – плохая экономика”. Еще в 1960-х гг. Дж. Кеннеди утверждал, что образование является самым доходным вкладом [16]. Американский президент начала 1990-х гг. Дж. Буш боролся за место в Белом доме как “президент образования”, для которого “образование – главное в качестве нашей жизни; оно в сердце нашего экономического могущества и безопасности, наших успехов в искусстве и литературе, наших изобретений в науке; образование – ключ к международной конкурентоспособности Америки” [9]. Б. Клинтон подчеркивал, что: каждый 8-летний ребенок должен уметь читать; каждый 12-летний ребенок должен уметь подключаться к системе Интернет; каждый 18-летний человек должен иметь возможность учиться в колледже; каждый взрослый американец должен иметь возможность продолжать обучение и образование на протяжении всей жизни [2, с. 75].

Новое столетие активизировало теоретическую мысль и законодательную деятельность в целях определения оптимальных путей развития образования, адекватных требованиям XXI в. Появились официальные и полуофициальные документы: “Образование американцев для 21-го века” (США), “Образование

будущего” (Франция), “Поиск модели образования для 21-го века” (Япония). Лейтмотив этих документов составляет идея непрерывности образования. Она направляет стратегию школьной политики высокоразвитых стран [4, с. 3].

Исторически Франция явилась первой страной, где идея непрерывного образования была сформулирована в политическом документе. Проект программы развития национального образования, разработанный Кондорсе в эпоху французской революции, содержит идеи, которые до сих пор актуальны для педагогической науки. Весь проект фактически основывается на идее непрерывности образования: “Наконец мы отмечаем, что образование индивидуумов не должно прекращаться в момент, когда они покидают школу, что оно должно охватывать все возрасты, что нет такого возраста, когда не было бы полезно и возможно учиться, и что это последующее образование тем более необходимо, что образование детей заключено в узкие рамки” [3, с. 162]. Впервые была выделена структура новой системы, включающая пять ступеней: начальная школа; средняя школа; институты; лицеи; национальное общество наук и искусств.

Уже в 1970-х гг. Министерство образования Японии предложило в качестве цели образования “непрерывное образование”. Целью всех изменений, осуществляемых в японском образовании, является ориентация на человека и непрерывность образовательного процесса, который должен продолжаться в различных формах всю жизнь [10, с. 251–263].

Правительство Англии, разрабатывая документ о реформе школы “Национальная программа 5–16”, исходит из тезиса, что экономические трудности страны связаны с недостатком образования и главная задача – постоянно поднимать уровень образования, как это делают страны-конкуренты [11].

Сегодня непрерывное образование рассматривается в Европе не как роскошь, а как индивидуальная и национальная стратегия выживания в современной высококонкурентной глобальной экономике. Власти этих стран считают непрерывное образование также одним из средств борьбы с безработицей, уровень которой в Европе весьма высок – в среднем он достигает около 10% (в США – 4,3%) [20, с. 87].

В 1991 г. была создана Сеть непрерывного образования европейских университетов (European Universities Continuing Education Network), объединяющая 160 учреждений высшего образования из 27 стран. Эта организация помогает своим членам разрабатывать программы непрерывного образования и лоббировать их продвижение на национальном и европейском уровнях. Ассоциация европейских университетов также уделяет все большее внимание непрерывному образованию. На заседании этой Ассоциации в 1998 г. министр образования Франции заявил, что на смену традиционному высшему образованию должно прийти обучение, организуемое в разных местах и в разное время на протяжении всей жизни. В течение двух лет Министерство образования и исследований проводит конкурс на получение грантов для финансирования организации новых университетских программ непрерывного образования. Таким образом, развитие непрерывного образования – это не только реакция на изменяющиеся потребности современного общества.

Оно создает условия для модернизации исследовательской деятельности университетов и обновления вузовских учебных программ.

В 1999 г. в США был опубликован доклад, посвященный организации “обучения в течение жизни”. Он был подготовлен специальной комиссией, созданной в 1996 г. для изучения роли государственных высших учебных заведений. В состав

этой комиссии входили руководители этих учебных заведений. В докладе отмечалось, что высшие учебные заведения должны внести изменения в учебный процесс с тем, чтобы уделять больше внимания подготовке студентов к продолжению обучения в течение всей жизни. Необходимо более широко использовать интерактивные методы обучения, вкладывать больше средств в техническое переоборудование учебных аудиторий и переподготовку преподавателей. В докладе приведено описание “обучающегося общества”, в котором образование будет доступно всем, а процесс непрерывного обучения охватит и детей, и взрослых. Это станет возможным в результате развития современных информационных технологий, обеспечивающих организацию дистанционного обучения. Авторы доклада рекомендуют государственным учебным заведениям сделать “обучение в течение жизни” одной из своих основных задач. Университетам предлагается увеличить доступность как традиционного, так и дистанционного обучения, а также устанавливать партнерские отношения с учреждениями школьного образования, представителями деловых кругов и правительства с тем, чтобы подготовить детей к “обучению в течение жизни” и предоставить работающим людям возможность продолжать учебу [12, с. 39].

Даже в мусульманских странах, отмечает Г. Меран (О. Мепгап), “обучение на всю жизнь” открывает новые возможности для женщин, несмотря на сохранение некоторых традиционных ценностей (домашний очаг, семья) [18, с. 201]. В ряде стран созданы специальные университеты для пожилых людей, главная задача которых состоит в передаче опыта от старшего поколения к младшим [14, с. 236]. Ряд европейских исследователей (П. Беманже, Ж. Дюмазедье и др.) подчеркивали в 1980-е гг., что по мере старения населения и увеличения свободного времени интеграция образования с жизнью возрастает [1; 7; 19]. Эта идея получила распространение в Африке, где концепция “обучения на всю жизнь” включает в себя три основных этапа: начальное образование, когда закладывается общеобразовательная база, обучение взрослых, когда курсы затрагивают в основном прикладные проблемы и общее обучение – приобретение знаний вне учебных заведений [17, с. 220].

Выводы. Анализ литературы свидетельствует, что пока отсутствует целостная теория непрерывного образования, которая давала бы ответы на вопросы о том, как обеспечить преемственность всех звеньев образования на уровне целей, содержания и методов обучения, как разжечь и поддерживать в людях не иссякающее стремление к образованию, самовоспитанию и саморазвитию.

Литература

1. Беланже П. Образование взрослых в промышленно развитых странах / П. Беланже // Перспективы. – 1992. – № 4.
2. Зайцев В.Н. Эскиз методологии для министра / В.Н. Зайцев // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С. 70–88.
3. Капралов Н.О. Проблемы и перспективы развития образования за рубежом (на материале японской школы) / Н.О. Капралов, Т.В. Галкина // Перспективы и проблемы развития системы непрерывного образования : сб. науч. тр. / [ред. Б.С. Гершунского]. – М. : Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 69–178.
4. Малькова З.А. Педагогика и народное образование за рубежом. Экспресс-информация / З.А. Малькова, Р. Рапез. – М. : НИИ теории и истории педагогики, 1992. – Вып. 1 (169). – 15 с.
5. Филлипов Л.Д. Высшая школа США / Л.Д. Филлипов. – М. : Наука, 1998.
6. Edmund King. Education Reversed for a World in Transformation / Edmund King // Comparative Education. – 1999. – V. 35. – № 2. – June. – P. 109–119.
7. Lengrand P. Introduction a l'education permanente / P. Lengrand. – Paris : Unesco, 1970.
8. Joseph Zajda. Adet Education and Lifelong learning: new developments in Russia / Joseph Zajda // Comparative Education. – 1992. – V. 2. – № 2. – June. – P. 151–163.
9. National Education Goals, PDK, 1990.
10. Nagahame H. Japenes educational and learning systems in postindustrial Society / H. Nagahame // Journal of human and machin intelligence. – Berlin (West). – 1998. – V. 12. – № 4. – P. 251–263.

11. The National Curriculum 5–16. – London, 1987.
12. McCollum K. Colleges urged to use to pronome “lifelonf learning” / K. McCollum // The chronical of higher education, 1999. – September 24. V. XLVI. – № 5. – P. 39.
13. Peter Jarvis. Global Trends in Lifelong Learning and the Response of universities / Peter Jarvis // Comparative Education. – 1999. – V. 35. – № 2. – June. – P. 249–259.
14. Richard Swindell. U3A in Australia and New Zeland: Societys S-4 million bonanza / Richard Swindell // Comparative Education. – 1999. – V. 35. – № 2. – June. – P. 235–249.
15. Leadership Skills You Never Outgowsow. Leadership Project. Book III University of Illinious, Urbana, 1987. – 131 p.
16. The President’s Message on Education // School Life. – 1963.
17. Shirley Walters. New challenges and Opportunites for Lifelong Learning in South Africa / Shirley Walters // Comparative Education. – 1999. – V. 35. – № 2. – June. – P. 217–225.
18. Golnar Mehran. Lifelong Learning: new opportunites for women in Muclin country (Iran) / Golnar Mehran // Comparative Education. – 1999. – V. 35. – № 2. – June. – P. 201.
19. Dumazedier J. L’education permanente / J. Dumazedier // Convergenle. – Toronto, 1970. – V. III. – № 1.
20. Bollag B. In Europe, workerks and proffessional head back to the classroom / B. Bollag // The chronicle of hingers education. – N. Y., 1999. – September 3. – V. XLVI. – № 2. – P. 87–88.

ТИМЧЕНКО-МІХАЙЛІДІ Н.С., ПУГАЧ В.Б.

ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ САМОРОЗВИТКУ, САМОРЕАЛІЗАЦІЇ Й САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО МИТНИКА В РІЗНОВИДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Докорінні перетворення в нашому суспільстві зумовили глибокі зміни в системі освіти, викликавши зміну освітніх парадигм, пошук нових цільових і стратегічних настанов, розробку сучасних педагогічних технологій для реалізації інноваційних ідей, упровадження нових методів навчання. В умовах підвищення вимог до професіоналізму й особистості митника особливої значущості набула проблема модернізації комунікативної професійної підготовки майбутніх митників, бо саме під час комунікації здійснюється самовираження особистості майбутнього митника як професіонала, розв’язується низка питань різного характеру, відбувається обмін інформацією та визначаються шляхи взаємодії.

Значну увагу у процесі професійної підготовки студентів ВНЗ науковці приділяють застосуванню різноманітних вправ. Основою для цього є дослідження А.П. Гройсмана, А.А. Кидрона, В.Г. Прянікова, М.Ю. Шейніса та ін. Вправи широко відображені в психолого-педагогічній літературі (О.О. Григор’єв, Б.М. Мастеров, Ю.В. Пахомов, В.А. Кан-Калік, Г.А. Ковальов, Л.О. Савенкова, Ф.М. Рахматулліна, А.Т. Курбанова) та в працях з театральної педагогіки (В.Ц. Абрамян, Б.Є. Захарова, М.О. Кнебель, К.С. Станіславський).

Незважаючи на значний інтерес дослідників до проблеми комунікації, питання про використання вправ з метою комунікативної підготовки майбутнього митника потребують поглибленого вивчення.

Мета статті – на підставі аналізу наукових підходів розкрити власний досвід використання вправ у структурі комунікативної підготовки майбутніх митників як засобу їх саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення.

Вправи – цілеспрямоване, багаторазове повторення студентами певних дій та операцій (розумових, практичних) для формування навичок і вмій [2, с. 287]. У процесі виконання вправ відбувається з’ясування змісту дії, її закріплення, узагальнення. Це положення було зафіксоване ще С.Л. Рубінштейном: “Вправи... послуговуються не тільки зміцненню знань, а й повнішому та глибшому усвідомленню їх... Застосування правила або принципу приводить до його

розвитку, зміни, збагачення. Вправа, призначена для вироблення автоматичних умінь, може разом з тим підвищувати свідомість виконання дій; послуговуючись закріпленню знань, збагачує та поглиблює ці знання” (цит. за [7, с. 78]).

Результатом виконання вправ стають навички та звички. Цей процес потребує самоконтролю, оцінювання й уточнення кожної повторюваної дії. Багатозовість виконання вправ формує певні нормативи правильності дій, у подальшому – точності, а потім – швидкості. Засвоєння дії до рівня правильності засвідчує наявність уміння, а точність і швидкість – сформованість навички.

На підставі аналізу здобутків науковців щодо ефективності використання вправ у процесі професійної підготовки фахівців доходимо висновку, що цей метод навчання “запускає” внутрішні механізми саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості майбутнього митника в різновидах професійної комунікації, надає можливість студентові відчувати задоволення від усвідомлення власного зростання й розвитку.

Власне розуміння цієї проблеми запропонував О.О. Леонтєв. Він виділив вправи на розвиток умінь докомунікативного орієнтування, встановлення контакту та організації спілкування [6, с. 39–43]. Наведемо деякі з них, які, на нашу думку, виявилися найефективнішими.

Комунікативні вправи – відтворюють реальний процес комунікації, серед яких виділено:

- тренувальні вправи (наприклад, заповнити пропуски в реченні, навести приклад речення за поданим зразком, закінчити речення тощо. Завдання характеризуються високим ступенем “вимушеності”, передбачають наявність зразка, за яким курсант продукує вислів. Згодом це вже групова участь у доборі необхідних мовних одиниць, одночасне виконання завдання в мікрогрупах і перевірка “підсумків” спілкування);

- елементарно комбіновані вправи (скласти професійно спрямований діалог за поданою структурою, провести діалог з використанням підстановлювальної таблиці тощо);

- комбіновані вправи (провести професійно спрямований діалог відповідно до окресленої ситуації, скласти коротке висловлювання з використанням певної групи слів тощо);

- творчі вправи (провести діалог на вільну тему, особисто вибравши й обґрунтувавши необхідні мовні засоби; скласти розповідь на будь-яку виховну тему, обґрунтувавши вибір вербальних та невербальних засобів тощо. Забезпечують вільне експериментування з навчальним матеріалом, виявлення ініціативи, власних творчих здібностей тощо).

Значне місце відведено ситуаційним вправам, що забезпечують створення суб’єкт-суб’єктних відносин між викладачем і курсантом. В основі – зображення реальної професійної події, в якій необхідно проаналізувати дії героїв або прийняти необхідне рішення (залежно від мети). Курсанти отримують можливість взяти безпосередню участь у розв’язанні проблем, з якими вони зіткнуться у професійній діяльності, розвинути мислення, мовні навички, здатність рефлексії та саморегуляції емоційних станів. Проведення ситуаційних вправ передбачає як взаємодію курсантів між собою, так і взаємодію з викладачем. Акцентуємо на доцільності ситуаційних вправ на прийняття рішення, оскільки вони спонукають курсантів поглянути на дилему ізсередини, з позиції особи, яка приймає рішення, а не тіль-

ки виступати в ролі судді чи критикувати інших; істотно допомагають курсантам досягти високого рівня навчальних результатів (критичне мислення, навички вирішення проблем і прийняття зважених рішень); слугують потужним педагогічним засобом у формуванні в них комунікативних умінь і навичок.

Доцільним є широке використання спеціальних комплексів (при підборі вправ до таких комплексів використовувалися матеріали з робіт [1; 3; 4; 5]) психотехнічних вправ, націлених на комунікативний розвиток майбутніх митників. Так, один з комплексів вправ мав за мету розвиток в учасників експериментального навчання рефлексії та емпатії, уміння подумки поставити себе на місце іншої людини, “думати за неї”, “вжитися” в її психоемоційний стан, співпереживати їй. Ось приклади таких вправ:

Вправа 1. Учасники сідають колом. За командою ведучого кожен вказує на когось, з ким він хотів би виконувати певне доручення. Завдання полягає в тому, щоб домогтися вибору, при якому вся група розбилася б на пари, в яких партнери взаємно обрали один одного.

Треба мати на увазі, що це психологічно не зовсім приємна вправа, оскільки знову й знову утворюються не пари, а “багатокутники”, а деяких учасників так ніхто і не обирає. Часто потрібно досить багато спроб, поки партнери, нарешті, “знайдуть” один одного.

Вправа 2. Учасники розподіляються парами й сідають обличчям один до одного. Завдання одного з партнерів полягає в тому, щоб зосередитися на якомусь образі та спробувати “подумки передати” його напарнику. Відповідно той прагне зрозуміти, на чому ж зосереджена увага його колеги. Потім учасники обмінюються завданнями.

Вправу можна модифікувати, і тоді один і той самий образ “транлює” виконавцю вся група.

Вправа 3. Виконавці намагаються мімічно продемонструвати різні емоційні стани (гнів, радість, здивування, страх тощо), контролюючи себе за допомогою дзеркала. Звертається увага на ту обставину, що в роботі беруть участь усі групи м’язів (лоба, повік, очей, губ, щелеп тощо).

Під час виконання вправи учасники намагаються знайти нові, несподівані, незвичні вирази обличчя та мімічні рухи, які б виражали ті чи інші психоемоційні стани. Звертається увага на взаємозв’язок переживання людиною тих чи інших психоемоційних станів і їх зовнішніх проявів.

Інша серія вправ мала за мету розширення особистісної самосвідомості учасників, поглиблення рівня прийняття ними власної особистості, розвиток у них позитивної Я-концепції, утвердження права кожної особи на самоповагу та повагу з боку інших. Наведемо приклади таких вправ:

Вправа 1. Виконавців знайомлять з інструкцією такого змісту: “Уявіть собі, що Ви стали світилом, на різній віддалі від якого знаходяться планети (інші виконавці). Ті, притягання кого Ви відчуваєте сильніше, займуть, природно, місця ближчі до Вас. Ті, хто притягується на так сильно, розмістяться далі, або взагалі “відірвуться” від Вас. Закрийте очі. Зосередьтесь... Тепер відкрийте очі. Повільно повертайтеся навколо осі. Кожному, хто перебуває біля Вас, повідомте, куди йому треба переміститися. Поки інші виконавці не відійдуть на відстань, яка відповідає Вашим відчуттям, керуйте їх рухами: “Ще... Ще... Досить!.. Стій!..”. Ті, кому Ви так і не сказали “Стій!”, узагалі залишають ігрове поле.”

Після цього одному з виконавців пропонуємо зайняти місце посеред приміщення, решта тісно скупчується навколо нього. Вправа розпочинається.

Для формування в курсантів умінь установлювати контакт, орієнтуватися в ситуаціях спілкування доцільним є застосування таких вправ:

1. “Зіпсований телефон”. П’ять учасників, що вийшли з кабінету, заходять по черзі. Першому з них зачитується невеликий текст чи показується репродукція картини. Він повинен відтворити почуте чи побачене іншому учаснику, а той наступному і т. д. Останній учасник передає інформацію всій групі. Після закінчення виконання вправи курсанти, що залишилися в групі, аналізують вербальні й невербальні засоби комунікації учасників вправи.

2. “Нахаба”. Курсанти розбиваються по парах. У кожній парі той, хто сидить ліворуч, “сумлінно чекає в черзі”. “Нахаба” знаходиться праворуч. Необхідно відреагувати на його вчинки.

Для навчання аргументовано, в чіткій і стислій формі формулювати та висловлювати свою думку з дискусійного питання, доцільно використовувати вправу “Прес”. Вона ефективна у випадках, коли виникають суперечливі думки з певної проблеми та потрібно зайняти й аргументувати чітко визначену позицію щодо професійної проблеми, яка обговорюється.

Для розвитку толерантності в курсантів, вміння всебічно оцінювати ситуацію, з повагою ставитися до співрозмовника можна використати вправу “Альтернатива”. Під час виконання вправи курсанти працюють парами. Пропонується ситуація, яка не має однозначно правильного варіанта вирішення. Члени пари організують дискусію, під час якої відстоюють протилежні погляди на її вирішення. Через декілька хвилин вони “змінюють” свої погляди та “переходять” на позицію свого партнера.

Для розвитку в курсантів умінь слухати співрозмовника викладачу варто познайомити майбутніх митників з деякими прийомами слухання: надання співрозмовнику можливості сказати все, що він хоче; підкреслення значущості думки партнера; виявлення інтересу до проблем партнера; підкреслення солідарності з партнером; роз’яснювальні відповіді: “Спробуйте уточнити думку співрозмовника за допомогою роз’яснювальних відповідей”; перефразовування: “Дайте знати співрозмовнику, що Ви його розумієте, використовуючи у відповідях основні моменти його повідомлення”.

Вирішення поставлених завдань можливе через групові й індивідуальні форми навчання. Під час групової форми всі курсанти працюють над одними й тими самими елементами. Для індивідуальної роботи використовуються варіативні завдання для окремих студентів, побудовані за принципом відповідності об’єктивних умов формування того чи іншого елемента невербальної поведінки суб’єктивним можливостям цього курсанта.

На першому етапі всі курсанти виконують вправи одночасно, не бачачи один одного.

На другому етапі виконуються вправи на індивідуальну передачу інформації: кожен курсант отримує завдання на картці, зміст якого аудиторії невідомий.

Висновки. Таким чином, аналіз психолого-педагогічних щодо значення й особливостей використання вправ з метою комунікативної підготовки майбутніх митників, власний досвід дав змогу дійти висновку щодо доцільності використання вправ у структурі комунікативної підготовки майбутніх митників як засобу їх саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення.

Література

1. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения / В.Ю. Большаков. – СПб., 1994. – 316 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
3. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств. Тренинг творческой психотехники / С.В. Гиппиус. – М. : Искусство, 1967. – 250 с.
4. Захаров В.П. Социально-психологический тренинг / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 55 с.
5. Книппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама / Д. Книппер. – М. : Класс, 1993. – 224 с.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
7. Станиславский К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский. – М. : Искусство, 1989. – 511 с.

ТИЩЕНКО О.І.

ФЕНОМЕН КЕРІВНИЦТВА ТА ЛІДЕРСТВА В СИСТЕМІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Діяльність керівника треба розглядати, насамперед, у рамках формальної організації. Керівник призначений формально ззовні. Лідер висувається “знизу”. Керівництво – це сукупність процесів взаємодії між керівником і підлеглим, діяльність, спрямована на спонукання співробітників до досягнення поставленої мети шляхом впливу на індивідуальну й колективну свідомість.

Ефективність управлінської діяльності керівника залежить від його здібностей, від його досвіду і від якостей особистості. Цю проблему досліджували Р.К. Сержожникова, Н.Д. Пархоменко, Л.С. Яковицька та ін.

Мета статті – розглянути здібності та психологічні якості особистості, властиві сильним керівникам.

Загальна здатність до управлінської діяльності допускає такі управлінські вміння:

– уміння вирішувати “нестандартні” управлінські проблеми (управлінські проблеми – це проблеми, що не мають готових рецептів, пов’язані з конкретними, іноді конфліктними ситуаціями). Цими вміннями володіє керівник, якому властиві такі особистісні психологічні якості, як: гнучкість, самовпевненість, оригінальність мислення, оптимальне поєднання ризикованості й відповідальності в характері;

– уміння мислити масштабно. Ця здатність визначається тим, над якими проблемами керівник працює і якими категоріями відповідно до своєї посади мислить. Ступінь легкості й ефективності перебудови колишнього масштабу мислення говорить про здатність особистості до управлінської діяльності. Масштабність мислення тісно пов’язана з такими якостями особистості: емоційна стабільність, свобода від шаблонів, володіння високим творчим потенціалом;

– уміння забезпечити позитивну самоорганізацію управлінської системи. Керівнику надано право вирішувати питання підбору й розміщення кадрів у своєму підрозділі. Ефективність цих рішень безпосередньо залежить від таких якостей особистості: реалістичність у судженнях, інтуїція, передбачення наслідків рішення. Уміння поліпшити функціональне розміщення кадрів. Сильний керівник уміє правильно оцінити ефективність діяльності підлеглих, для чого необхідні особистісні якості: комунікабельність (уміння спілкуватися, взаємодіяти, переконувати, впливати), практичність, передбачення розвитку подій.

Ключем до ефективного керівництва є ще й підтримка співробітників.

Якими б організаторськими здібностями не володів керівник, який би не був високий рівень його підготовки та досвід, він не може покладатися лише на себе й залучає до управлінської діяльності лідерів. Діяльність лідера розглядається в рамках неформальної структури, що будується на особистісних перевагах, симпатіях, інтересах, потребах індивідів. Фактор урахування думки (прямо чи побічно) неформального лідера відіграє важливу роль у стабілізації життя колективу. Лідер не тільки направляє та веде своїх послідовників, а й хоче вести їх за собою, а послідовники не просто йдуть за лідером, а й хочуть іти за ним.

Довіра до лідера – це визнання його високих достоїнств, заслуг і повноважень, визнання необхідності, правильності та результативності його дій.

Ефективність керівної діяльності багато в чому залежить від авторитету керівника, а з одержанням певної посади керівник автоматично здобуває авторитет.

Для того, щоб авторитет посади керівника поєднувався з авторитетом його особистості, він повинен об'єднати в собі лідерські й керівні функції. Чим вищий авторитет керівника, тим сильніший його вплив на співробітників.

Авторитет керівника трудового колективу має два джерела: особистий, який виражається в здібностях керівника до лідерського впливу; суспільний, який виражається у володінні керівником владою та посадовим престижем.

Якості особистості керівника переломлюються в стилі керівництва.

Розрізняють загальний та індивідуальний стилі керівництва.

Загальний стиль керівництва виявляється в науковому підході до всіх суспільних процесів, у високій вимогливості. Конкретно він може виражатися в практичному застосуванні керівником сучасних принципів управління, заснованих на положенні теорій управління, використанні стандартів з управління тощо.

Індивідуальний стиль залежить від особистих якостей керівника, його характеру, темпераменту, знань, досвіду, переконань, здібностей.

Залежно від особистих якостей індивідуальний стиль поділяється на три (що стали класичними) стилі керівництва: авторитарний, демократичний і ліберальний, котрі в результаті експериментально-дослідницької діяльності німецького психолога К. Левіна були виділені в 1930-х рр. стали класичними.

Авторитарний (директивний) стиль керівництва характеризується максимальною централізацією влади керівника в своїх руках. Керівник-автократ одноосібно вирішує всі питання, не радячись, як правило, з колективом і найближчими помічниками. Цьому стилю керівництва властивий твердий постійний контроль за виконанням рішень з погрозою покарання.

Цьому стилю відповідає суб'єкт-об'єктна модель взаємодії керівника з підлеглими, яка відзначає відсутність інтересу до працівника як до особистості.

Керівник-автократ прагне уникнути таких ситуацій, у яких могла б виявитися його некомпетентність.

Характеризуючи цей стиль керівництва категорією безсловесних дій "прибудови", можна віднести його до типу "прибудови зверху" (погляд, жести, поза – демонструють перевагу керівника над підлеглими).

Переважні методи керівництва: накази, розпорядження, зауваження, догани, погрози, позбавлення пільг.

За рахунок постійного контролю автократичний стиль керівництва забезпечує цілком прийнятні результати роботи (за непсихологічними критеріями: прибуток, продуктивність, якість продукції можуть бути гарними). Цей стиль

керівництва доцільний і виправданий у колективах, що відстають, при низькому рівні розвитку колективу, у критичних ситуаціях (аварії, бойові воєнні дії тощо), коли потрібно вживати рішучих заходів.

Демократичний (колегіальний) стиль керівництва характеризується тим, що керівник-демократ при виробленні та прийнятті рішень проводить обговорення проблеми, враховує думку й ініціативу співробітників (максимум демократії), виконання прийнятих рішень контролюється і керівником, і самими співробітниками (максимум контролю), керівник виявляє інтерес і доброзичливу увагу до особистості співробітників, до врахування їхніх інтересів, потреб, особливостей.

Цьому стилю керівництва відповідає суб'єкт-суб'єктна модель взаємодії. З позиції категорії безсловесних дій, демократичний стиль керівництва характеризується “прибудовою нарівні”.

Демократичний стиль керівництва є найбільш ефективним, тому що він забезпечує продуктивні результати праці і створює сприятливий психологічний клімат у колективі. Однак реалізація демократичного стилю можлива при високих інтелектуальних, організаторських, психологічно-комунікативних здібностях керівника.

Ліберально-анархічний (чи попускання) стиль керівництва характеризується, з одного боку, “максимумом демократії” (усі можуть висловлювати свої позиції, але реального врахування, узгодження позицій не прагнуть досягти), і з іншого – “мінімумом контролю” (навіть прийняті рішення не виконуються, немає контролю за їх реалізацією, усе пущено “на самоплив”, внаслідок чого результати роботи зазвичай низькі).

Цьому стилю відповідає об'єкт-суб'єктна модель взаємодії керівника з підлеглими, і він характеризується “прибудовою знизу” з позиції категорій безсловесних дій.

Але існує й ліберально-дозвільний (чи партисипативний) стиль керівництва, який (на думку багатьох іноземних фахівців з менеджменту) є найбільш ефективним. Йому властиві такі риси: регулярні наради керівника з підлеглими, відкритість у відносинах між керівником і підлеглими, делегування керівником підлеглим ряду повноважень, прав тощо. Роль керівника зводиться до функцій консультанта, координатора, організатора, постачальника.

Партисипативний стиль застосовують, якщо: керівник упевнений у собі, має високий освітній і творчий рівень, уміє цінувати та використовувати творчі пропозиції підлеглих; підлеглі мають високий рівень знань, умінь, потребу у творчості, незалежності, особистісному зростанні, інтерес до роботи.

Цей стиль доцільний у наукоємних виробництвах, у фірмах новаторського типу, у наукових організаціях. Модель – об'єкт-суб'єктна, характер – “прибудови-нарівні”.

Ми розглянули основні риси “ідеального” керівника й найбільш ефективні стилі керівництва. Однак було б наївно думати, що в практичній діяльності завжди ними керуються, і тільки від керівника залежить успіх діяльності, а також психологічний клімат у групі. Очевидно, саме тому в керівній роботі важко уникнути великих і тим більше дрібних службових конфліктів.

Джерелами конфліктних ситуацій у первинних трудових колективах є: розбіжність індивідуальних і суспільних інтересів; невідповідність способів дії окремих людей прийнятим у колективі нормам (невихованість, егоїстичність тощо); різка розбіжність поглядів різних членів колективу на ті самі явища дій-

сності, пов'язані з їх трудовою та позатрудовою діяльністю (особиста неорганізованість, некомпетентність, несумлінність); недоліки в організації виробництва та праці; нечіткий розподіл функцій і відповідальності між працівниками.

Конфліктні ситуації в колективі можна поділити на два види: горизонтальні (між рядовими членами, що не були в підпорядкуванні один одного) і вертикальні (між керівником і підлеглими). Трапляються і складні конфліктні ситуації “змішаного” типу.

Висновки. Залежно від особливостей поведінки керівника в конфліктних складних ситуаціях можна виділити п'ять видів: домінування, утвердження своєї позиції будь-якою ціною; поступливість, підпорядкування, згладжування конфлікту; компроміс, позиційний торг (“я тобі уступлю, ти – мені”); співробітництво, створення взаємної спрямованості на розумне і справедливе розв'язання конфлікту з урахуванням обґрунтованих інтересів обох сторін; запобігання конфлікту, відхід із ситуації, “закривання очей, начебто нічого не відбулося”.

Найбільш ефективним, хоча і важко реалізованим стилем поведінки керівника в конфліктній ситуації є стиль “співробітництво”.

Вкрай несприятливими стилями є “запобігання”, “домінування”, “поступливість”, а стиль “компроміс” дає змогу досягти лише тимчасового недовговічного вирішення конфлікту, пізніше він може з'явитися знову.

Отже, вирішенню конфлікту повинен передувати процес пізнання та розуміння супротивника, а також процес самопізнання суб'єкта конфліктної діяльності.

Література

1. Психологія діяльності та навчальний менеджмент. Психологія суб'єкта діяльності. – К., 2000. – Ч. 1.
2. Корнев М.Н. Соціальна психологія / М.Н. Корнев, А.Б. Коваленко. – К., 1995.
3. Щербань П.Н. Національна спрямованість – неодмінна умова підвищення ефективності вищої освіти / П.Н. Щербань // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 107–110.
4. Щербань П.Н. Українська національна ідея і сучасні проблеми виховання студентської молоді / П.Н. Щербань // Вища школа. – 2008. – № 4. – С. 62–66.

ФУНТІКОВА О.О.

САМОНАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Економічні та соціальні зрушення, яких зазнає Україна сьогодні, свідчать про глибокі зміни в суспільному житті. Одним із пріоритетних напрямів розвитку вітчизняної системи вищої освіти є створення соціально-економічних, організаційних, педагогічних умов для підготовки високопрофесійних фахівців, здатних вирішувати складні завдання професійної діяльності. Це питання посилюється перспективою інтеграції в європейський освітній простір. Вхідження в європейський соціокультурний простір актуалізує проблему самонавчання, організацію самостійної роботи студентів в університетах та науково-методичне, педагогічне забезпечення суб'єктів пізнання. Тобто підвищення ефективності й результативності підготовки майбутніх фахівців до здійснення своїх професійних обов'язків можливо за рахунок теоретичного обґрунтування та практичного впровадження самонавчання студентів.

Більше ніж 300 європейських вищих навчальних закладів (Саламанка, 2001 р.) дійшли висновку про створення Зони європейського вищої освіти. Асоціація європейських університетів підтримує мету, завдання й фундаментальні

принципи функціонування вищої освіти на нових євроумовах (“Сумісна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти”, 1998 р.).

Проблема побудови системи транснаціональної освіти розглядається позитивно іншими державами, про що свідчать матеріали міжнародного семінару “Інтеграція російської вищої школи у загальноєвропейську систему вищої освіти” (Санкт-Петербург, 2001 р.).

В Україні підтримують головну мету цього процесу – консолідацію зусиль наукової й просвітницької громадськості та урядів європейських держав для підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки й вищої освіти у світовому вимірі.

Мета статті – обґрунтувати значення самонавчання майбутнього фахівця на підставі аналізу міжнародних документів та огляду літературних джерел із зазначеної науково-педагогічної проблеми.

Однією з умов, що спонукає студентів до самонавчання, виступає дистанційна освіта, яка з кожним роком поширюється у світі. Наприклад, Г. Доомен вважає, що дистанційна освіта (Fernstudium) – це систематично організована форма самонавчання, де студентське дорадництво, презентація навчального матеріалу, супервізорство проводиться командою викладачів, кожен з яких несе певну відповідальність. Протилежністю дистанційної освіти є “пряма освіта” або “face-to-face” освіта – тип освіти, що здійснюється за умов прямого контакту між лектором та студентом. Ми бачимо, що дистанційна освіта є складовою багатьох освітніх систем. Наведемо для прикладу університети, за даними О.П. Пічкара, які мають дистанційну форму організації навчання та склад контингенту студентів за даними 1995 р.: Центральний університет китайського телебачення (852 000 студ.); Турецький університет Анадола (600 000 студ.); Французький національний центр освіти (350 000 студ.); Таїландський відкритий університет Сукатаї та Матірат (350 000 студ.); Індійський національний відкритий університет ім. Індири Ганді (242 000 студ.); Іспанський національний університет дистанційної освіти (140 000 студ.) і т. д. Дистанційне навчання дає можливість забезпечити індивідуалізацію освіти, посиливши в ній значення самоосвіти й самонавчання. У вищій школі вона підпорядкована як загальним імперативам інформаційного суспільства, так і завданням конкретних соціумів, що демонструють різні можливості й ресурси для забезпечення індивідуалізації та створення умов для неперервної освіти (О.І. Навроцький, 2004).

Організація дистанційного навчання спирається на такі якості особистості, як самодисципліна, самонавчання, його самостійність на підставі зміни мотивації й цілей майбутнього фахівця.

Учені досліджували розвиток самостійності в процесі навчання (В.Ф. Горбунко, Н.І. Дідусь, С.Б. Єлканов, Г.О. Нагорна, С.І. Сокорев), аналізували пізнавальну самостійність (Т.І. Шамова), реалізацію творчої самостійності через самоосвіту, самовиховання, самоактуалізацію (М. Гарунов), самовдосконалення особистості (Ф.Н. Гоноболін, С.Б. Єлканов, І.А. Зязюн, Л.В. Сухобська та ін.).

Самостійність студента базується на відповідному рівні знань, умінь, навичок, позитивному ставленні до навчальної, дослідно-експериментальної діяльності і її результатів на підставі висунутої мети, з урахуванням умов навчання. Самостійність як здатність особи організувати та реалізувати свою діяльність за відповідними цілями без стороннього керівництва й допомоги спирається на особис-

тісну активність. Конкретним результатом самостійного здобуття знань є загальні, професійно орієнтовані знання, науково-дослідні знання, які потрібні особі для виконання відповідних функцій у духовному або матеріальному суспільстві.

Фактор навчального часу, який дуже регламентований в очній формі навчання, змінюється на індивідуальну регламентованість, яку особисто визначає студент, але не перевищує загального ліміту часу, відведеного на вивчення окремого модуля або навчальної дисципліни. Набуття системних знань у галузі науки, техніки, культури на підставі самостійного вивчення матеріалу залежить від інтересу й мотивації, а також від самоорганізації. Теоретичними основами розвитку пізнавальної самостійності особистості є праці російських учених: С.А. Дніпрова, М.П. Єрастова, О.М. Зайко, С.Є. Матушкіна, А.П. Огаркова, Г.М. Серікова та ін.

Самостійне отримання навчальних або експериментально-дослідних знань особистістю, тобто самонавчання може бути розглянуто як цілеспрямована інтелектуальна індивідуальна діяльність на підставі низки зовнішніх і глибинних навчальних мотивів, наявності волі, рівня сформованості розумових операцій, попередніх актуалізованих знань і вмій.

Педагогічною умовою успішного самонавчання є правильна попередня організація самостійної роботи як в аудиторії, так і в позааудиторний час. Низка вчених приділяла особливу увагу організації самостійної роботи студентів. Теоретично й експериментально було досліджено: педагогічні умови самостійного отримання знань на аудиторних заняттях і в позааудиторний час (Р. Нізамов, Н. Сагіна та ін.), виконання навчальних завдань під керівництвом викладача (М. Гарунов, Л. Зоріна, Н. Нікандров, П. Підласистий, М. Скаткін та ін.); організація роботи без керівництва й допомоги викладача (В. Граф, І. Ільясов, В. Ляудіс, Н. Сагіна, О. Чиж); організація роботи за індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів (С. Архангельський, Л. Деркач, Н. Сагіна, І. Шайдурта ін.).

Отже, самостійна робота студентів включає різноманітні види індивідуальної й колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі. Метою самостійної роботи студентів (СРС) є не тільки формування у студентів умінь самостійно поповнювати свої знання та вільно орієнтуватися в потоці наукової інформації, а й формування активності та самостійності як необхідної умови для подальшого самонавчання.

Управління самостійною роботою студентів (СРС) з боку керівника (викладача, педагога) на початкових етапах передбачає визначення рівня готовності до виконання самостійної роботи та визначення рівня сформованості навчальної мотивації. Методи й засоби роботи мають бути такими, щоб спонукати студентів виявити внутрішню активність і прийняти цілі та завдання навчання як особистісно значущі. На цьому етапі роботи необхідно виявити рівень підготовки студентів; визначити можливі труднощі та рівень самостійності й організованості студентів; оцінити рівень організованості та інших особистісних відносин характеристик студентів, що відображають їх ставлення до самостійної роботи; з'ясувати готовність студентів до самостійної роботи та самоконтролю.

Керівник самостійної роботи студентів час від часу стимулює навчальні дії, які спрямовані на передбачення кінцевого результату. Пропонує такі педаго-

гічні підходи, які дають змогу будувати образ мети та способи її досягнення. Керівник робить порівняльне оцінювання різних варіантів досягнення обраної мети самостійної діяльності.

На відповідному етапі організації самостійної роботи студент може визначити предметний зміст своєї самостійної діяльності з позицій наявного суб'єктивного досвіду та особистої значущості. Студент може підготувати цикл самостійних робіт і послідовно їх виконати. Керівник вирішує питання про форми надання допомоги студентам при виконанні ними самостійних робіт; вибирає стратегії й тактики оцінювання ходу та результатів самостійної роботи студентів, розробляє контрольні завдання й форми контролю за самостійною роботою студентів; на останньому етапі керівництва самостійною роботою застосовує безпосередні та опосередковані впливи, що мотивують самостійну роботу; установлює міжособистісні взаємодії та взаєморозуміння на підставі діалогу; продовжує здійснювати контроль за самостійною діяльністю. Протягом усього часу керівник (викладач, педагог) підтримує впевненість у власних силах з урахуванням суб'єктивного досвіду кожного студента, аналізує причини успіхів і невдач самостійної роботи, моделює особистісний підхід, визначає рівень засвоєння знань, сформованості навчальних дій, характер особистісних змін та їх оцінку.

Дослідник В. Козаков доводить, що самостійна робота студентів має на меті формування самостійності суб'єкта, здатність організовувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва й допомоги.

Отже, самонавчання може бути успішним, якщо виконується така педагогічна умова, як попередня організація самостійної роботи студентів. Самостійна робота студентів починається під керівництвом викладача, який на всіх етапах організації самостійної роботи виконує на високому професійному рівні мотиваційну, регульовальну, контролюючу, оцінювальну функції. Сформованість у студентів навчальних мотивів, образу мети та способів її досягнення, знань і вмінь дає змогу успішно перейти до самостійного отримання знань за певною програмою (навчальною або дослідницькою), тобто до самонавчання.

Але стан проблеми й досвід роботи вищих навчальних закладів доводить, що є суперечності між очікуванням суспільства щодо євроінтеграції й готовністю майбутніх фахівців здійснювати активну науково-дослідницьку діяльність засобом самонавчання.

Питання самонавчання відображено в працях Х. Алчевської, А. Дістервега, О. Духновича, А. Макаренка, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Вчені розглядають модель ідеального вчителя засобами самонавчання (В. Рибалка) і значення самонавчальної роботи вчителя (В. Новиков); аналізують досвід організації самонавчальної діяльності педагогів (Р. Шерайзина), професійного самонавчання (О. Борденюк, Р. Гаріф'янов), розвиток творчої особистості учителя через самонавчання (Ф. Гоноболін), формування навичок самонавчання в студентів університету (С.В. Акманова).

У педагогічних працях, присвячених самонавчанню особистості, спостерігається декілька підходів: спрямованість на формування професійної педагогічної майстерності (І. Більченко, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос); акцентування ролі особистісного розвитку, самопізнання, самовиховання (О. Борденюк, Р. Гаріф'янов, С. Єлканов, А. Кагальняк, О. Кучерявий, М. Поташник); розгляд

самоосвіти як формування окремих якостей суб'єкта (В. Буряк, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, Н. Сафонова).

Висновки. Самонавчання як засіб удосконалення підготовки майбутнього фахівця до професійної, науково-дослідницької діяльності ґрунтується на взаємодії та взаємопроникненні двох рівнозначних сторін – суб'єктивної й об'єктивної, які є нерозривними. Саморегульовальний характер самонавчання виявляється в тому, що майбутній фахівець є об'єктом управління й суб'єктом, який самостійно визначає цілі та завдання, самостійно й активно оволодіває дидактичним, науковим інструментарієм.

Література

1. Левитес Д.Г. Автодидактика: Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – М. ; Воронеж, 2003.
2. Куринский В.А. Автодидактика / В.А. Куринский. – СПб., 2001.
3. Кичева И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века / И.В. Кичева. – Пятигорск, 2004.

ЧЕРНОВА К.М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ВИТОКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

XXI століття висунуло перед людством ряд проблем, пов'язаних зі зміною соціально-економічних реалій життя, спрямування орієнтирів у бік демократизації культури, толерантності, що зумовлює потребу оновлення системи вищої освіти, насамперед, тих фахівців, які здійснюють управління на різних рівнях. Запроваджуючи таку реформу, Україна орієнтується на Європейський Союз, світове співтовариство, підвищує вимоги до якості підготовки висококваліфікованих фахівців-менеджерів. Ринкова економіка із жорсткою конкуренцією вимагає менеджерів, здатних творчо мислити, високопрофесійних, мобільних, ініціативних, самоорганізованих, комунікабельних, здатних до пошуку та реалізації нових, ефективних форм організації своєї діяльності. Ефективність реалізації творчого потенціалу майбутнього менеджера залежить від рівня розвитку культури особистості, передусім, від рефлексивної її складової. У суспільстві назріла необхідність у підготовці менеджерів з високим рівнем рефлексії, самопізнання, спроможних ставити й розв'язувати нестандартні практичні завдання.

Як свідчать результати огляду наукової літератури [2; 5; 12; 14], проблема рефлексії та рефлексивної культури посідає чільне місце серед сучасних психолого-педагогічних досліджень. Теоретичні й практичні аспекти рефлексії активно досліджувало багато вчених.

Зокрема, у психології рефлексію досліджували Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін. У педагогіці різні аспекти рефлексії знайшли своє відображення у працях К. Вербова, І. Ісаєва, Б. Ковальова, С. Кондратьєва, В. Кривошеєва, В. Сластьоніна та ін.

Так, дослідники В. Метаєва та М. Савчин розглядають рефлексивну складову в професійній діяльності фахівця; Н. Пинегін і Н. Дметерко – рефлексивну культуру психологів; І. Ворфоломєєва, В. Сластенин та Т. Щербан – Ю. Бабаян, І. Стеценко – рефлексивну культуру викладачів; рефлексивну культуру студентів педагогічних університетів.

Незважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених рефлексії та рефлексивній культурі, невирішеною залишається проблема формування рефлексивної культури майбутнього менеджера.

Мета статті – розглянути філософські й психолого-педагогічні витoki та підходи до визначення рефлексивної культури менеджера.

Поняття “рефлексія” виникло у філософії й означало процес мислення індивіда про те, що відбувалося навколо нього, в його власній свідомості. Термін “рефлексія” (лат. reflexio – обернення назад) розуміється як процес самопізнання суб’єктом внутрішнього психологічного стану та діянь. Рефлексія є одним із фундаментальних механізмів створення власне людського способу життя та організації творчого мислення й водночас критерієм розвитку цілісної особистості [15, с. 487].

Необхідно зазначити, що сутність рефлексії розглядали ще давньогрецькі філософи, адже сократівські діалоги є певною мірою організованим актом рефлексії співбесідника Сократа. Роздуми про власні переживання й відчуття, які робили Сократ і Платон, мали рефлексивний характер.

Поняття “рефлексії” вперше з’являється в Новий час. “Називаючи першоджерело (досвіду) відчуттям, – пише Дж. Локк, – я називаю друге “рефлексією” тому що воно надає тільки такі ідеї, які набуваються душею за допомогою рефлексії про свої власні внутрішні діяльності” [9, с. 7]. У працях Дж. Локка та Г. Лейбніца поняття “рефлексії” набуло психологічного відтінку й більшою мірою, ніж раніше, стало відображати самопізнання.

Класики німецької філософії (І. Кант, І. Фіхте, Ф. Шелінг, Г.В.Ф. Гегель) визначили рефлексію в діяльності самопізнання як головний механізм руху, створення нового зі старого, розкриття старого в нове.

Філософія екзистенціалізму (Ж. Сартр, М. Хайдеггер, С. Франк) відкриває новий зміст поняття “рефлексія” – вона стає голосом совісті людини, набуваючи контрольної функції. Рефлексія пробуджує в людині почуття провини, спонукає оцінювати свою моральну позицію, визначати призначення свого буття.

Отже, сучасна філософія розглядає рефлексію як:

- прийом живої природи, за допомогою якого вона щоразу підіймається на якісно новий рівень еволюції, як засіб реалізації якісного стрибка (Г. Голіцин);
- звернення свідомості на себе, мислення про мислення (Г. Антипов, В. Розін);
- засіб пізнання дійсності (О. Донських, Н. Кузнецова, С. Мітрофанова);
- компонент теоретичного мислення (Р. Давидова);
- інтелект соціальної системи, що відображає не тільки саму систему, а й інші системи, які взаємодіють з нею (М. Мамардашвілі, Є. Семенов та ін.).

Механізм формування рефлексії як особистісного утворення зумовлюється колективним характером трудової діяльності, оскільки людина пізнає себе, вдивляючись в іншу. У складному процесі рефлексії представлені майже шість позицій, які характеризують сукупне відображення суб’єктів: сам суб’єкт, яким він дійсно є в реальному житті; суб’єкт, яким він бачить себе сам; суб’єкт, яким його бачить інша людина; а також три позиції з погляду іншого суб’єкта [6].

Дослідниця М. Донченко, узагальнивши різні підходи до вивчення рефлексії, виділяє такі її аспекти: 1) інтелектуальний: обґрунтування закономірностей теоретичного мислення, 2) комунікативно-кооперативний: пояснення процесів комунікації й кооперації, пов’язаних із проблемою розуміння засад спільних дій

та підґрунтя їхньої координації, 3) особистісний: становлення самосвідомості особистості у процесі її виховання й самовиховання [5, с. 46].

У сучасних психологічних дослідженнях рефлексія розглядається як механізм свідомості та важливий компонент мислення (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.). Зокрема, Л. Виготський вказував, що “людина відрізняється від природи взагалі, головним чином, тим, що вона знає себе як “Я” [3, с. 138]. Рефлексія як психологічна основа саморегуляції людиною своєї діяльності знаходить своє відображення в тому, що людина є для себе і об’єктом управління (Я-виконавець), і суб’єктом управління (Я-контролер), який планує, організовує та аналізує власні дії.

Спираючись на результати досліджень В. Нестеренко [10], можемо стверджувати, що в психологічній реальності буття людини не ізольовано від її особистісних особливостей. В особистісній сфері людини рефлексія охоплює процеси усвідомлення, самосвідомості, а отже:

- рефлексія сприяє цілісності й динамізму внутрішнього життя людини, допомагає стабілізувати та гармонізувати свій емоційний світ, мобілізувати волевий потенціал, гнучко ним керувати (В. Столін, К. Роджерс);
- рефлексія забезпечує взаєморозуміння й узгодженість дій партнерів в умовах спільної діяльності, кооперації (В. Лефевр, Г. Щедровський);
- рефлексія є гарантом позитивних міжособистісних контактів, визначаючи такі партнерські особистісні якості, як проникливість, чуйність, терплячість, безоцінкове прийняття й розуміння іншої людини тощо (Б. Ломов);
- рефлексія як здатність людини до самоаналізу, самоусвідомлення й переусвідомлення стимулює процеси самосвідомості, збагачує Я-концепцію людини, є фактором особистісного самовдосконалення (А. Асмолов, Р. Бернс).

Із наведеного вище ми бачимо, що поняття “рефлексії” є предметом дослідження філософської та психолого-педагогічної науки, які мають власне уявлення про суть та природу цього явища.

Концептуалізація поняття рефлексивна культура майбутнього менеджера потребує розглянути психолого-педагогічний аспект формування культури особистості, який висвітлено в працях В. Гриньової, С. Іконникової, Н. Крилової, А. Мудрика, Н. Нікітіної, О. Рудницької та ін.

Поняття “культура” можна віднести до фундаментальних. Етимологічно воно відповідає латинському “cultura” (обробка, вирощування, доглядання, поліпшення), що початково означало хліборобську працю, а пізніше поширилось на інші царини людської життєдіяльності, у тому числі на розвиток, ушанування (культ), виховання, навчання самої людини. “Філософський енциклопедичний словник” визначає культуру як “специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, представлений у результатах матеріальної та духовної праці, у системі соціальних норм, духовних цінностях, сукупності ставлення людей до природи, інших людей та самого себе” [15, с. 292].

За М. Вебером, культура – це сукупність духовних символів, що не підлягають ніяким утилітарним цілям. Е. Кассіерер уявляє її як форму розумової діяльності, що спрямована на створення й усвідомлення символічних форм. Ж. Марітен в основі всього цінного в культурі вбачає релігію, К. Леві-Стросс головним проявом культури вважає мову, систему знаків, комунікацію, що може бути перекладена та зрозуміла. А. Моль визначає культуру як інтелектуальний аспект штучного середовища, що створюється людиною в процесі її життєдіяльності.

Німецький лінгвіст І. Нідерман встановив, що термін “культура” як самостійна лексична одиниця існує лише з XVIII ст., а раніше вживався лише в словосполученнях, що означали функцію чого-небудь: “cultura juris” (вироблення правил поведінки), “cultura sciential” (набування знань, досвіду) тощо. В античності поняття культури співвідносилось з освіченістю. У середні віки поширюється комплекс значень слова “культура”. Воно почало асоціюватися з міським (на противагу сільському) устроєм життя, побутом, звичаями, а в епоху Відродження – з ознаками особистої довершеності людини.

У середині XIX ст. проблеми культури, її розвитку, культурні традиції мали тісний взаємозв’язок з гострими політичними та соціально-економічними проблемами народів Західної Європи, що на той час зазіхали на першість у світі. Саме в цей час із загальних філософських уявлень виокремилось два протилежних погляди на культуру: 1) як на засіб поневолення людини, перетворення її на слухняне знаряддя ворожих до неї сил; 2) як на засіб розвитку людини, що перетворює її на власне людину, носія та джерела цивілізації.

Перший погляд бере свій початок у працях Ж.-Ж. Руссо, що розглядав людину як довершену істоту, захоплювався чистотою та простотою звичаїв народів, що перебували на патріархальній стадії розвитку. Багато послідовників Ж.-Ж. Руссо вважають, що метою культури є поневолення людини. Неповноцінність буржуазної культури й цивілізації в цілому Ж.-Ж. Руссо вбачає як в існуванні приватної власності, що робить людей нерівними, так і в державній владі, що є завжди за своєю суттю протинародною [13].

Думки про створення культури як засобу поневолення людини ми знаходимо й у працях відомого німецького філософа Ф. Ніцше. Лише завдяки культурним табу, створеним суспільством, моральним та правовим нормам формуються соціальні міфи та народжуються ілюзорні мрії про гуманізм, справедливість та волю. Викриваючи ці ілюзії, Ф. Ніцше проголошує свою філософію надлюдини, яка здатна відкинути культурні заборони, що заважають їй жити. Така надлюдина усвідомлює трагічну красу нового буття, вона пориває із суспільством, реалізуючи особисту незалежність [11].

Філософські погляди Ф. Ніцше на культуру й людину у світі культури набули подальшого розвитку у працях З. Фрейда, родоначальника психоаналіза. На його думку, людина в умовах західної культури має нестійку психіку, страждає від комплексів, що виникають через суперечності між власними бажаннями й табуйованими нормами культури: “...більшу частину провини за наші нещастя несе наша так звана культура; ми були б незрівнянно щасливіші, якби від неї відмовилися і повернулися до первісності” [17, с. 78]. Саме тому кожна людина стає або невропатом, або змушена сублимувати свою енергію лібідо в науку, мистецтво, політику тощо.

Продовження думки про культуру як засіб розвитку людини знаходимо в працях І. Канта, який вбачав основу культури не стільки в розумі, скільки в царині моральності. Культура, на його погляд, – це здатність індивіда піднятися над зумовленим його тваринною природою емпіричним чуттєвим буттям до морального існування, коли людина може діяти вільно, в ім’я тієї мети, яку вона сама ставить перед собою, узгоджуючи її з вимогами морального обов’язку [7].

Г.В.Ф. Гегель вбачав сутність культури не в наближенні існування людини до природної закономірності, не в суб’єктивних фантазіях геніїв, а в наближеності індивіда до світового цілого, або до такого універсалу, який охоплює і природу, і суспільну історію.

Серед когорти всесвітньо відомих філософів чільне місце посідає Г. Сковорода. Саме він вперше ставить питання про культуру як окрему реальність, як незалежний від природи символічний світ, в якому розкриваються й містяться вищі цінності людського буття, все святе та божественне. Пізнаючи цей символічний світ, людина пізнає всю безодню свого внутрішнього світу, “Бога в собі”. Цей внутрішній світ, інакше кажучи, душа, є сутністю людини, пізнаючи яку, ми підіймаємося до богопізнання. Подібні погляди зустрічаємо згодом у М. Гоголя, П. Кулеша, Т. Шевченка, П. Юркевича.

Сучасний філософський аналіз дефініції культури доводить, що культура постає як своєрідна форма буття, яка охоплює [16]: якості самої людини як суб’єкта діяльності; ті способи діяльності, що не є вродженими, яких людина набуває; вторинні способи діяльності, що слугують вже не опредмеченню, а розпредмеченню тих людських якостей, які зберігаються в предметному бутті культури; інша роль людини, яка в процесі розпредмечування зростає, змінюється, збагачується – сама стає предметом культури; зв’язок процесів опредмечування й розпредмечування з людським спілкуванням як особливим аспектом людської діяльності.

Так замикається коло культури – її рух від людини до людини. Отже, культура – це цілісна система, процес, який починається в людині і в ній же завершується, щоб знову початися. Така варіативність і багатозначність розуміння культури та культурного життя й визначили цілу низку підходів на напрямів до світу культури. Дослідники П. Гуревич [4] і Т. Бондаренко [2] одностайні й наводять такі підходи:

1. Філософсько-антропологічний. Культура розуміється як уособлення людської природи, такий самий давній феномен, як і людство.

2. Філософсько-історичний. Для представників цього напряму характерним було визначення культури як синоніма інтелектуального, естетичного, морального самовдосконалення особистості в процесі її історичної еволюції.

3. Соціологічний. Культура трактується як фактор організації та створення життя суспільства. Культурні цінності створюються самим суспільством, та вони ж потім і визначають розвиток цього суспільства, життя якого все більше залежить від вироблених ним цінностей. Наведемо деякі визначення поняття культури, що характерні для представників цієї школи: культура – це вірування, цінності й норми поведінки, які організують соціальні зв’язки та роблять можливою загальну інтерпретацію життєвого досвіду (У. Бекет); загальний та прийнятий спосіб мислення (К. Юнг).

Вчений А. Арнольд у розуміння культури включає суспільні відносини між людьми зі створення, засвоєння, зберігання та розповсюдження матеріальних та духовних продуктів культурної діяльності людей, з одного боку, та формування людей як суб’єктів життєдіяльності – з іншого [1].

Дослідник Д. Лалетін наголошує, що культура – це, перш за все, слово (термін), що визначає дещо, що стосується кожної людини й суспільства в цілому. Під словом “культура” розуміють не лише стан або характеристику суспільства та людини взагалі, а й конкретну сукупність технологій, звичаїв, традицій, способу життя тощо [8].

Все сказане вище є підставою для розуміння рефлексивної культури в контексті культури загальнолюдської. Взявши до уваги не всю культуру, а лише її рефлексивний аспект, необхідно абстрагуватися від деяких атрибутів цього надзвичайно широкого поняття.

На думку академіка В. Сластьоніна, рефлексивна культура об'єднує в собі сукупність індивідуальних, соціально зумовлених засобів усвідомлення й переосмислення суб'єктом власної життєдіяльності. Рефлексивна культура характеризується певним рівнем розвитку професійного самоусвідомлення та професійної компетентності, соціально й професійно зумовлених засобів усвідомлення та переосмислення змісту професійної діяльності [14, с. 37].

Як зазначає, Н. Пенегіна рефлексивна культура включає в себе: готовність діяти в ситуаціях з високим рівнем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень та інновацій, постійну націленість на пошук нових, нестандартних рішень професійних завдань, здатність до стереотипів свого професійного та особистого розвитку [12]. Рефлексивна культура є сукупністю соціально та професійно зумовлених способів свідомості, переосмислення й творчого перетворення особистого й професійного досвіду, змісту професійної діяльності. Вона забезпечує розкриття та реалізацію професійних можливостей майбутнього менеджера при постановці й вирішенні творчих завдань, що виникають у професійній діяльності. Дослідниця розуміє визначення рефлексивної культури як системи засобів організації рефлексії, що будується на основі ціннісних та інтелектуальних критеріїв. Так, у своїй праці “Рефлексивна культура психолога” Н. Пенегіна наводить таку типологізацію рефлексивних культур фахівців [12]:

- за ціннісними показниками: гуманістична і негуманістична;
- за концептуальними показниками: загальнонаукова, технічна та гуманітарна;
- за нормативними показниками: цільова, проектна, програмно-технологічна та інші типи рефлексивної культури.

Структуру рефлексивної культури фахівця ми подаємо через структуру психологічних процесів та їх властивостей, особистісних якостей, знань і вмінь. Вона є результатом синтезу цих понять. Формування рефлексивної культури особливо важливе для менеджера, тому що сприяє неперервному самовдосконаленню, підвищенню рівня його професійної культури в цілому та професіоналізму зокрема.

Висновки. Таким чином, виходячи зі сказаного вище, доходимо до висновку, що культура менеджера є складною, відносно самостійною системою. Стрижнем цієї системи можна назвати рефлексивну культуру, яка дає змогу формувати й розвивати всі види культур.

У філософському розумінні рефлексивну культуру можна розглядати як необхідну умову, що забезпечує усвідомлення та перетворення людиною навколишнього світу й себе в цьому світі, власного внутрішнього світу. З педагогічного погляду, рефлексивна культура – це інтегративне, динамічне утворення особистості, що включає в себе оволодіння комплексом рефлексивних знань та вмінь, способів самопізнання, самоаналізу, самооцінки.

Отже, рефлексивна культура майбутнього менеджера – це складна інтегральна якість, яка синтезує комплекс знань, цінностей, способів поведінки, необхідних у ситуаціях професійно-творчої реалізації, вмінь гнучко втілювати їх на практиці з метою забезпечення ефективної управлінської діяльності, а також виявляється в процесі взаємодії в способах і характері дій та вчинків.

Треба зазначити, що проблема вивчення феномену рефлексивної культури менеджера потребує подальшого дослідження, що стосується, зокрема, вивчення способів діагностування, формування й розвитку цієї необхідної професійної якості фахівця.

Література

1. Арнольд А. Введение в культурологию / А. Арнольд. – М. : НАКиОЦ, 1993. – 349 с.
2. Бондаренко Т. Педагогические условия формирования рефлексивной культуры у студентов : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Т. Бондаренко. – Челябинск, 1999. – 24 с.
3. Выготский Л. Динамика и структура личности подростка / Л. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 258 с.
4. Гуревич П. Философия культуры : учебник для вузов / П. Гуревич. – М. : Nota bene, 2000. – 236 с.
5. Донченко М. Логіко-семантичний аналіз поняття “рефлексія” у філософії, психології та педагогіці / М. Донченко // Теорія та методика навчання та виховання : збірник наукових праць. – Х. : ОВС, 2002. – Вип. 9. – С. 45–49.
6. Каган М. Человеческая деятельность: опыт / М. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
7. Кант И. Сочинения : в 6 т. / И. Кант. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4. – Ч. 2. – 478 с.
8. Лалетин Д. Культурология : учеб. пособ. / Д. Лалетин. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2005. – 271 с.
9. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме / Дж. Локк. – М. : Лениздат, 1972. – 245 с.
10. Нестеренко В. Вступ до філософії: онтологія людини : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. Нестеренко. – К. : Абрис, 1995. – 336 с.
11. Ницше Ф. Сочинения : в 2 т. / Ф. Ницше. – М. : Рипол-Классик, 1997. – Т. 2. – 863 с.
12. Пинегина Н. Рефлексивная культура психолога : учебное пособие по дисциплине “Рефлексивная культура психолога” по специальности 020400 (030301) Психология для студентов 4 курса очной формы обучения факультета философии и психологии / Н. Пинегина. – Воронеж, 2005. – 80 с.
13. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре : трактаты / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Канон-пресс : Кучково поле, 1998. – 416 с.
14. Сластенин В. Рефлексивная культура и профессионализм учителя / В. Сластенин // Педагогическое образование и наука : научно-методический журнал. – 2005. – № 3. – С. 35–42.
15. Философский энциклопедический словарь / [Л. Ильичев, П. Федосеев, С. Ковалев, В. Панов и др.]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
16. Філософія. Природа, проблематика, класичні розділи : навч. посіб. / [В. Андрущенко, Г. Волинка, Н. Мозгова та ін. ; за ред. Г. Волинка]. – К. : Каравелла, 2009. – 307 с.
17. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура / З. Фрейд. – М. : Ренессанс, 1992. – 245 с.

ШИРИНА О.О.

ДО ПИТАННЯ ПРО КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Одним з основних напрямів розвитку світової педагогічної науки другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст., безумовно, є становлення полікультурної парадигми, передумовою якої стало інтенсивне зростання інтеграційних процесів як важливої складової розвитку сучасного світу, прагнення країн інтегрувати в світовий соціально-культурний та освітній простір й зберегти при цьому національно-культурну своєрідність. Зазначена парадигма спрямована на розвиток особистості того, хто навчається, його духовного світу через засвоєння етнокультурних, загальнонаціональних, загальнолюдських цінностей, світової культури, формування полікультурної свідомості; формування людини, здатної до активної й ефективної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі, що володіє почуттям розуміння й поваги до інших культур, уміннями жити в злагоді та спокої з людьми різних національностей, рас, вірувань. Становлення цього напрямку сучасної педагогічної науки й освітньої практики зумовлене самою сутністю процесів демократизації та гуманізації соціального життя, прагненням створити суспільство, у якому культивуються шанобливе ставлення до особистості, захисту її гідності й прав. Полікультурна педагогіка виходить із того, що освіта та виховання мають включати безліч типів, моделей і ціннісних педагогічних орієнтацій, адекватних світогляду й запитам різних етнокультурних груп населення. Тому така освіта й виховання є потужним інструментом створення де-

мократичного та гуманного соціального клімату, гармонізації відносин різних культур у руках учителя, що усвідомлює й приймає ідеї полікультуралізму.

Мета статті – розкрити існуючі концептуальні підходи до полікультурної освіти.

Перш за все, відзначимо, що розвиток полікультурної освіти зумовлений не лише сучасними історичними та соціокультурними передумовами, а й спирається на ряд традицій вітчизняної та зарубіжної філософії, педагогіки й психології, має глибокі історико-філософські та історико-педагогічні корені.

Ідеї полікультурності та полікультурної освіти досліджували філософи (Сократ, М. Данилевський та ін.), педагоги (П. Каптерев, Я. Коменський, К. Ушинський та ін.), просвітителі (М. Бахтін, Дж. Бенкс, Л. Виготський, І. Гаспринський та ін.).

Так, Сократ, відчуваючи себе “мешканцем усякого міста, де тільки є люди”, стверджував, що “люди народились на світ, щоб поєднатись з подібними їм та витворити разом з ними товариство цілого роду людського” [9, с. 112].

Ідеї цілісності культурно-історичного розвитку людства та певної схожості культур, проголошені М. Данилевським, належать до найбільш значущих філософських ідей, що покладені в основу полікультурної освіти й розкривають її сутність. Його система філософії історії спрямована на подолання євроцентризму, моністичного тлумачення історії й обґрунтування принципово іншого її розуміння.

Вагомими для дослідження стали ідеї видатних філософів (В. Бушкової, В. Лекторського, У. Макбрайт, В. Табачковського, Н. Kimmerle, R.A. Mall, F.M. Wimmer та ін.) про цілісність культурно-історичного розвитку людства, взаємодію й взаємозбагачення культур і наявність деяких схожих принципів функціонування культур різних народів. Зусиллями науковців, які досліджували поняття “інакшості”, доведено: людина як особистість та суб’єкт діяльності не існує без “Іншого”; індивідуальність людини зумовлена особистісним сприйняттям навколишнього світу й виявляється лише в діалозі та взаємодії з іншими людьми; формування й розвиток особистості відбуваються на основі порівняння себе з “Іншим” у процесі пізнання світу та засвоєння досвіду інших людей. Так, В. Бушкова зазначає: “Інтенційний світ окремої особистості об’єктивно потребує взаємодії, спілкування з іншим, “чужим” світом, аби ділитися власними почуттями, думками, переживаннями, а також засвоювати чужі” [3, с. 3]. Для розуміння взаємодії представників різних культур, фактор “інакшості” набуває особливого значення, оскільки відмінності виявляються у сферах матеріальної (побут, виробництво) і духовної культури (релігія, мораль, мистецтво, законодавство, звичаї, традиції тощо). Науковці відзначають, що молодь необхідно вчити співіснувати з “Іншим” (бо “...енергія злостивості та ненависті до всього несхожого, до людей, які користуються іншою мовою, сповідують іншу релігію, дотримуються іншої системи цінностей, ...нині вирвалася назовні” [7, с. 46]), розглядати “чуже” як частину єдиного світу, без якої він став би неповним і біднішим. Люди мають усвідомити, що цінність “Іншого” саме і полягає в тій відмінності, що він “привносить” у світ. Виховання поваги до інших думок, позицій, поведінки, стилю життя, а також готовності до компромісів, взаємних поступок сприятиме створенню нової культури світу – гармонійних міжкультурних відносин. Ці важливі теоретичні висновки вчених допомагають розумінню сутності, цілей та функцій полікультурної освіти.

Вважаємо за доцільне зазначити, що першоджерелом полікультурної освіти вважається програма “Панпедія”, розроблена Я. Коменським, який, спираючись на думку про спільність людей, їх потреб та спрямувань, обґрунтував універсальну програму виховання людства “як важливий фактор становлення дружби й миру між людьми, народами та релігіями” [5], необхідність формування у дітей умінь жити в злагоді й дружбі з іншими, виконувати взаємні обов’язки, поважати та любити людей. Украй важливими і цікавими видаються нам ідеї М. Реріха про “добродійний синтез” (“Жива етика” (1920–1947)), під яким він розуміє “єднання культур”.

Ідеї К. Ушинського про взаємозв’язок національного та загальнолюдського в педагогіці становлять інтерес для дослідження ролі полікультурної освіти в становленні особистості. Науковець надавав великого значення вивченню рідної мови, яка прилучає підлітків до рідної природи, історії; збагачує мудрістю трудового народу, кращими його моральними якостями. К. Ушинський акцентував, що педагогічна діяльність на початковому етапі здійснюється на основі національного ідеалу, а вже потім трансформується в площину досягнення ідеалу загальнолюдського.

Для розуміння місця полікультурної освіти в становленні особистості важливого значення набувають ідеї П. Каптерєва про взаємозв’язок національного й загальнолюдського в педагогіці. Науковець закликав розвивати в дітях відчуття належності до всього людства. У вихованні, на його думку, “потрібно звертатися не до одного народу, а до багатьох, розглянути їх ідеали й поповнити недоліки свого національного ідеалу цінними “чужими” властивостями: народне потрібно поєднувати з чужорідним, із всенародним, загальнолюдським”. Водночас педагог застерігав від надмірного роздування націоналістичних ідей, закликаючи розвивати в дітей почуття належності до всього людства. Отже, є всі підстави вважати П. Каптерєва одним з провісників полікультурної освіти.

І. Гаспринський у своїх працях змалював перспективу можливого єднання цивілізацій на основі загальнолюдських моральних принципів. Саме у взаємодії та взаємопроникненні культур він вбачав шлях до прогресивного розвитку всіх народів.

Цікаві ідеї щодо обґрунтування полікультурної освіти випливають з культурно-історичної теорії розвитку поведінки та психіки Л. Виготського, згідно з якою джерелами й детермінантами психічного розвитку є культура, що історично розвивається. Розглядаючи розвиток психіки як опосередкований процес, учений вважав, що опосередкованість полягає в привласненні культурно-історичного досвіду та що кожна функція в культурному розвитку індивіда виявляється двічі, спочатку в соціальному плані, потім психологічному, спочатку між людьми – як категорія інтерпсихічна, потім усередині індивіда – як категорія інтрапсихічна.

Ідеї полікультурності, гармонізації міжнаціональних і міжкультурних відносин висували й українські вчені, педагоги, дослідники М. Драгоманов (виступав за національний український розвиток, розуміючи національне й загальнолюдське як взаємопов’язані та взаємопроникні аспекти виховання), С. Русова (наголошувала на важливості виховання підлітків у дусі національної самосвідомості, вважаючи, що національна свідомість культурного народу виступає засобом єднання етнічної та загальнолюдської систем цінностей) тощо.

Отже, полікультурна освіта має ретроспективні теоретичні та методологічні основи. Вони визначають найважливіші ідеї позитивної міжнаціональної

взаємодії, виховання молоді в дусі взаємопізнання, співробітництва та взаємозбагачення етнокультурних систем.

Вивчення комплексу історичних і соціально-культурних чинників, а також філософсько-педагогічних та психологічних детермінант дає змогу виокремити підходи до розуміння сутності полікультурної освіти.

Термін “полікультурна освіта” є калькою поняття “multicultural education”, сформованого в західній інтелектуальній культурі в 70-х рр. ХХ ст. Перші спроби визначення цього поняття були зроблені авторами міжнародного педагогічного словника, виданого в Лондоні в 1977 р., які кваліфікували феномен полікультурної освіти (multicultural education) як відображення ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти. Найбільш вичерпне визначення поняття “multicultural education” представлено в Міжнародній енциклопедії освіти, де воно розглядається як “педагогічний процес, у якому репрезентуються дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою” [12]. У навчальній та методичній літературі Європи (крім Великобританії), використовується вираз “міжкультурна освіта” (intercultural education).

Аналіз філософської, педагогічної, політичної літератури свідчить про те, що для позначення досліджуваного феномену вживаються різні терміни: мультикультуралізм, полікультурність, інтер-, транскulturалізм тощо [2, с. 104]. Відзначимо, що з лінгвістичного погляду терміни “мультикультуралізм” і “полікультурність” є синонімами: multi (лат. multum – складний, численний) у складних словах означає багато-; мульти-; poly- (грец. – численний) у складних словах означає багато-; полі-. Проте аналіз дефініцій дає змогу стверджувати про неоднозначність їх тлумачень. У подальшому викладі будемо вживати термін “полікультурність”, маючи на увазі пошанування й підтримку всіх культурних потреб і способів життя, що існують у суспільстві. Термін “полікультурність” розуміємо як теоретичний підхід у суспільних науках, “полікультурну освіту” – як освітню концепцію.

Вважаємо за доцільне зазначити, що як відносно нова сфера наукового педагогічного вчення, освітньої практики й суспільно-педагогічної діяльності, полікультурна освіта з’явилася у США (друга половина ХХ ст.) як відповідь на вимоги покласти край расизму, дискримінації, нерівноправності, сегрегації, етнічному та іншим видам насильства. Ці потужні соціальні рухи призвели до істотного розкріпачення індивіда, усвідомлення ним своєї значущості не тільки в персональному, а й соціальному контексті. Відповідно, зросли бажання та прагнення індивіда бути визнаним іншими членами суспільства як особистість зі всіма її індивідуальними проявами, зацікавленнями, що має в своєму розпорядженні можливості для повної, різнобічної, багатопланової самореалізації.

Спираючись на дослідження А. Колодій [4], Кузьменка, Л. Гончаренко [6], І. Соколової [8], зупинимось на виокремленні деяких концептуальних підходів до полікультурної освіти.

Першим підходом є акультураційний. Є дотичним до виникнення дефініції “полікультурна освіта”, тому що первинні теоретичні й практичні багатокультурні елементи, внесені до педагогічного життя різних країн (60–70-і рр. ХХ ст.), відомі як багатоетнічна освіта (multiethnic education), що ставила за мету встановлення гармонії у відносинах між членами різних етнічних груп. Проте із часом вона трансформувалася в полікультурну освіту (multicultural education), концептуальне оформлення якої сформувалося на початку 90-х рр. ХХ ст. Пред-

ставниками цього напрямку є Р. Грілло, Н. Глейзер, В. Мітгер, С. Ньето та інші вчені, які дотримуються думки про те, що полікультурна освіта має орієнтуватися на культуру мігрантів; вивчення традицій рідної культури, процесу трансформації цих традицій у рамках нової культури, оскільки конфронтація зі зміненними умовами життя викликає необхідність у виробленні нових культурних орієнтирів; центральне місце має посідати питання про культурну ідентичність (набір культурних форм, рис, характеристик) людини.

У зарубіжній педагогіці в рамках акультураційного підходу поширена концепція бікультурної освіти (Дж. Бенкс, К. Діккоп, М. Свейн, Г. Барик, П. МакЛарен, П. Фрейре), в основі якої ідея про необхідність формування ідентичності іноземних студентів з груп мовних меншин. Науковці дотримуються думки про те, що представники етнолінгвістичних меншин лише тоді зможуть стати дійсно бікультурними членами нового для них суспільства, коли вони усвідомлять власну лінгвістичну й культурну спадщину (“щоб свої мова та культура (а також мови й культури інших меншин) набули в їхніх очах унікальної цінності”). Основною метою такої освіти має бути “деколонізація свідомості” представників меншин, щоб вони втратили почуття меншовартості, перестали дивитися на себе та свою культуру очима західноєвропейців як на “тубільні” й відсталі. Теоретики називають це наданням навчальним програмам поліцентричності (на противагу європоцентричності “імперської” освіти) та валоризацією (від *valorize* – надавати чомусь вартості) різноманітності культур та ідентичностей. На переконання П. Фрейре, “деколонізуюча” освіта “має ґрунтуватися на проблематизації (тобто постановці під сумнів) європоцентричного знання з його колонізаторськими підвалинами, ... вона також повинна валоризувати різні культури різних груп, що існують у багатоетнічному суспільстві”; має передбачати постійне порівняння двох культур та розвивати в людини здатність виділяти й критично осмислювати цінності кожної культури, формувати власну культурну ідентичність (“білінгвально-бікультурну ідентичність”); сприяти засвоєнню сформованих у сім’ї цінностей і норм поведінки на емоційному та когнітивному рівнях, що забезпечує впевненість у суспільстві.

Д. Бенкс розробив концепцію полікультурної освіти, що стосувалася американського суспільства. В її основі – розуміння культури й тієї ролі, яку виконує будь-який народ у суспільстві. Головною метою полікультурної освіти він вважав формування в молодого покоління міжкультурної компетенції, а ідеалом – “відкрити суспільство різних можливостей для індивідів із різних етнічних, культурних та соціальних груп. У такому суспільстві індивіди будуть вільно зберігати свою етнічну ідентичність, ефективно функціонувати в межах загальної культури та в інших культурах” [2, с. 104]. Д. Бенкс переконаний, що полікультурна освіта буде ефективною лише за умов: “заохочення й поваги до принципу розмаїття; інтегрування етнічного змісту до всіх предметів протягом усіх років навчання; доступності для тих, хто навчається, об’єктивної інформації з історії й культури етнічних груп; наявності систематичних, всеохопних, обов’язкових і постійно діючих програм підготовки й удосконалення педагогів; зміни культури школи та її навчальної програми настільки, наскільки цього потребує відображення культур і когнітивної мети дітей – представників різних етнічних груп; спрямованості змісту освіти на формування цінностей, відносин та способів поведінки, що підтримують етнічний плюралізм; реалізації міждисциплінарного підходу” [2, с. 74].

Науковці єдині в тому, що для успішної реалізації концепції білінгвального навчання важливе значення має підготовка фахівців, які мають володіти різнобічною компетентністю, включаючи предметну, мовну, загальнопедагогічну (дидактичні, комунікативні, організаторські вміння), додаткову компетенцію (мається на увазі здатність учителя довести до учнів сутність предмета засобами іноземної мови). Вчитель адаптує предметний зміст іноземною мовою до особливостей вітчизняної навчальної культури. Такі фахівці з різнобічною компетенцією працюють поряд із предметниками – носіями мови в зарубіжних білінгвальних школах.

Діалогічний підхід заснований на ідеях відвертості, діалогу культур та культурного плюралізму. Розглядає полікультурну освіту як спосіб залучення до різних культур з метою формування загальнопланетарної свідомості; передбачає взаємодію з представниками різних країн і народів, інтеграцію в світовий та загальноєвропейський культурно-освітній простір. Діалогічність – особлива якість культури, що прагне до цілісності. Цю якість забезпечує механізм самозбереження й саморозвитку культури, допомагає уникнути її стагнації, кам'яніння та ритуалізації. Діалогічність дає змогу прийняти “чужі” аргументи, перейняти “чужий” досвід, завжди шукає балансу, компромісу.

Тема діалогу стосовно культури вперше виникла на початку ХХ ст. в працях К. Ясперса, М. Бубера, М. Бахтіна. Пізніше проблему “діалогу культур” порушував М. Каган, на межі 1980–1990-х рр. – В. Біблер та ін.

Як довели М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер та інші вчені, пізнання й осмислення культури можливе лише при “зустрічі” різних культур. Це пов'язано з тим, що культура як цілісне явище за своєю сутністю амбівалентна. В. Біблер, зокрема, зазначає, що кожна культура подібна Янусу з двома обличчями; одне обличчя напружено повернено до іншої культури, “до свого буття в іншій культурі”; а друге – “углиб себе, у прагненні змінити й доповнити своє буття”. У процесі діалогу з іншими культурами світу в національній культурі висвітлюються такі явища, на які її носії зазвичай не звертають своєї уваги. З цього приводу М. Бахтін пише: “Ми ставимо чужій культурі нові запитання, яких вона собі не ставила, ми шукаємо в ній відповіді на наші запитання, і чужа культура відповідає нам, відкриваючи перед нами свої сторони, нові смислові глибини”. Жодна культура світу не є самодостатньою. Її творчий розвиток та оновлення здійснюється в результаті взаємодії з іншими культурами, у процесі якої відбувається збагачення й розширення досвіду її носіїв. У сучасних умовах науково-технічного прогресу замкнутість та ізольованість культури призводить до її стагнації, а це впливає на соціально-економічний розвиток суспільства й добробут його членів.

Науковці зазначають, що, незважаючи на всю різноманітність культур, світ виступає як єдине ціле. Їх діалектичний зв'язок забезпечує поступовий рух людства шляхом соціального й технічного прогресу. “Діалог культур – процес спілкування культур, у ході якого має місце їх взаємна трансформація” [10, с. 162]. Вся історія людства – це постійний процес взаємозбагачення народів через взаємний вплив і взаємне проникнення культур, із яких і складається унікальна “мозаїка” сучасної цивілізації. Підкреслюючи можливість одночасного контакту багатьох культур, філософи наполягають на введенні поняття “міжкультурний полілог”, акцентуючи, що полікультурна освіта спрямована на збереження й розвиток усього розмаїття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у цьому суспільстві та базується на принципах діалогу й взаємодії різних культур.

Розвиток у людини здатності до діалогічності з навколишнім світом та іншими людьми має велике значення для суспільства. Приєднуємося до думки Г. Буша, який емоційно й образно висловився із цього приводу: “Справжня людська діалогічна взаємодія – це головна, можливо, єдина передумова вдосконалення й облагородження всіх відносин, що існують у суспільстві та являють собою і передумову, і гарант, і регулятив життєтворчості людей. У муках відбувається становлення діалогічної людини, але іншого шляху не існує. Без діалогічних відносин людська культура й цивілізація будуть залишати в світі тільки руїни, сльоту, уламки та морок”. Цим зумовлена необхідність діалогічного підходу до організації навчальної діяльності у вищій школі. Діалогічність, що базується на суб’єкт-суб’єктній формі взаємодії викладача та студентів, має стати одним з основних педагогічних принципів розвитку особистості. Конструювання діалогічної взаємодії передбачає створення таких навчальних ситуацій, які дадуть змогу студентам розкрити свій внутрішній духовний світ і реалізувати творчий потенціал. Одним з нагальних завдань системи вищої освіти є перехід на нові форми навчально-виховного процесу, що базуються на принципах “діалогічної філософії”, розроблених М. Бубером, М. Бахтіним, В. Біблером та іншими вченими. Вони мають реалізовуватися в широкому контексті “діалогу культур” як одного з основних напрямів соціокультурної переорієнтації освітнього процесу, у рамках якого особливо гостро стоїть питання формування толерантності, що передбачає набуття вмінь розуміти “інше” (інших людей, інші системи цінностей, інші культури).

До діалогічного підходу відносимо діяльнісну концепцію полікультурної освіти, прихильники якої (М. Каган, Е. Маркарян, В. Малахов, В. Межуєв, Ю. Сорокін, В. Табачковський, Є. Тарасов та ін.) вважають, що засвоєння людиною “чужої” культури (цінностей, норм, соціально значущих форм і способів діяльності) не відбувається автоматично, не успадковується генетично, а потребує від людини наполегливої інтелектуальної, духовної й практичної діяльності. На їх думку, “здійсненню діяльності передуює етап орієнтування в умовах діяльності: на цьому етапі відбувається усвідомлення засвоєваних фрагментів чужої культури, “переформування” чужої культури в термінах свого лінгвокультурного досвіду. Так пізнається не лише чужа культура, а й раніше невідомі фрагменти власної культури: відбувається перенесення розумових дій, відпрацьованих в одній сфері діяльності, в іншу сферу, коли будь-яке завдання не може бути вирішене відомими способами”.

Зарубіжну концепцію мультиперспективної освіти відносять до діалогового підходу. Її автори Х. Гепферт та У. Шмідт наполягають на тому, що полікультурна освіта має дати уявлення про те, що відбувається в світі різнобічних культурних обмінних процесів і багаторівневій структурі кожної культури. У зв’язку із цим вони вимагають перегляду освітніх програм шкіл і ВНЗ з метою подолання монокультурної орієнтації. Так, Х. Гепферт підкреслює, що про полікультурність освітньої програми недостатньо судити за ступенем представленості в ній чужих культур. Важливішим є те, як ці культури представлені, наскільки інтенсивно реалізується ідея діалогу культур у змісті освіти. Науковець сформулював критерії, яким мають відповідати освітні програми. “Інші народи й культури повинні розглядатися не як об’єкти, а як історичні суб’єкти. Необхідно показувати представників інших культур у їх життєвій ситуації, разом з їх стилем життя, традиціями, особливостями й життєвими обставинами”. Таким

чином, автор закликає до повної переорієнтації процесу навчання – зокрема, від подієвої історії до соціальної.

Останнім часом з'явилися концепції (антирасистського виховання, культурних відмінностей і соціального навчання), які науковці (Н. Mauritz, Е. Hall, F. Wimmer, J. Rehbein, А. Hammerschmidt, U. Quasthoff) об'єднують у змістових межах соціально-психологічного підходу через розуміння полікультурної освіти як особливого способу формування певних соціально-настановчих і ціннісно-орієнтаційних схильностей, комунікативних та емпатичних умінь, що дають змогу людині здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію й виявляти розуміння інших культур, толерантність щодо їх носіїв.

Висновки. Аналіз представлених концептуальних ідей полікультурної освіти показує, що ці підходи змістовно доповнюють один одного, а цілі, сформульовані в рамках окремих концепцій, можна розглядати як напрями навчання на різних етапах реалізації полікультурної освіти в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Література

1. Данилевский Н.Я. Россия и Европа / Н.Я. Данилевский. – М. : Институт русской цивилизации, 2008. – 816 с.
2. Бенкс Э.Д. Проблемы поликультурного образования в американской педагогике / Э.Д. Бенкс // Педагогика / [гл. ред. В.П. Борисенков]. – 1993. – № 1. – С. 104–109.
3. Бушкова В.В. Основні тенденції взаємодії української та американської культур (соціально-філософський вимір) : автореф. дис. ... канд. філос. наук / В.В. Бушкова. – К., 2001. – 19 с.
4. Колодій А. Американська доктрина мультикультуралізму і етнонаціональний розвиток України / А. Колодій // Агора. – 2008. – Вип. 6 : Україна і США: взаємодія у галузі політики, економіки, культури і науки. – С. 5–14.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
6. Кузьменко В.В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навч. посіб. / В.В. Кузьменко, Л.А. Гончаренко. – Херсон : РПО, 2006. – 92 с.
7. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопр. философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.
8. Соколова І.В. Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів [Електронний ресурс] / І.В. Соколова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/.
9. Сократ; Платон; Аристотель; Юм; Шопенгауэр : биографическое повествование / [сост. Н.Ф. Болдырева]. – Челябинск : Урал, 1995. – 399 с.
10. Філософський енциклопедичний словник / Нац. акад. наук України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
11. Banks James A. Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges / Banks James A. // Phi Delta Kappa. – 1993. – Sept.
12. International Dictionary of Education. – London : Kogan Pade, 1977.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

БАБАКІНА О.О.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Відродження національної школи й реформування освіти в Україні є вимогою часу. Цей процес зумовлений змінами в суспільно-політичному житті та засвідчений Законом України “Про освіту”, Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття), Концепцією мовної освіти.

Зі зміною соціально-політичних функцій української мови на сучасному етапі, наданням їй на конституційному рівні статусу державної спостерігається переорієнтація мети навчання мови в освітніх закладах України. У проекті Державного освітнього стандарту з української мови (початкова ланка) визначено мету її навчання, яка полягає, насамперед, у формуванні в учнів вміння будувати висловлювання в межах доступних для них тем і типів текстів. “Зміст і процес навчання при цьому мають будуватися на основі комунікативно-діяльнісного підходу” [2, с. 59].

Формування комунікативно-мовленнєвих умінь – одна з основних проблем сучасної методики навчання мови, оскільки “відсутність належної кореляції між теоретичними знаннями та практичними мовленнєвими вміннями позначається на кількісних і якісних характеристиках мовлення, породжує різного типу мовленнєві помилки й недоліки” [5, с. 14]. З метою запобігання їм, окрім опанування теорії мови, “школярів необхідно вчити орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, відповідно до цього добирати зміст та мовні засоби для вираження думки, володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування” [6, с. 71].

На взаємозв’язку шкільної мовної освіти з реальними потребами життя наголошували педагоги й лінгвісти ХІХ ст. М.Ф. Бунаков, Ф.І. Буслаєв, І.І. Срезневський, К.Д. Ушинський, П.Ф. Фортунатов, В.П. Шереметьєвський та ін. За перебудову шкільного курсу мови, враховуючи комунікативно-діяльнісний підхід до її вивчення, виступають сучасні вітчизняні й зарубіжні вчені-методисти Д.М. Богоявленський, М.С. Вашуленко, В.І. Капінос, Л.М. Симоненкова, Л.В. Скуратівський, А.Є. Супрун, Л.П. Федоренко та ін.

На комунікативну спрямованість уроків рідної мови й мовлення вказують Л.О. Варзацька, Н.А. Гац, В.Т. Горбачук, Д.М. Кравчук, Т.Ф. Потоцька, М.В. Сокирко, Г.О. Фомічова, О.Н. Хорошковська, Г.Т. Шелехова та ін.

Мета статті – обґрунтувати психолого-педагогічні та методичні аспекти формування в молодших школярів комунікативно-мовленнєвих умінь.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що “знання з граматики збагачують мовлення в морфологічному й синтаксичному аспектах, особливо велике значення вони мають для упорядкування мовлення, усунення мовленнєвих недоліків, які порушують граматичні норми літературної мови” [7, с. 325]. За твердженнями психологів, дидактів і методистів, вміння формуються на основі знань, зокрема, комунікативно-мовленнєві вміння потребують відповідних знань

теорії мови. Водночас аналіз шкільної програми, навчально-методичної літератури для 1–4 класів, недоліки існуючої практики переконують, що методика ознайомлення учнів початкових класів із частинами мови як важливим засобом удосконалення їхніх комунікативно-мовленнєвих умінь розроблена недостатньо.

Таким чином, потреба в удосконаленні змісту та методів навчання рідної мови в початковій школі, недостатня науково-методична розробленість проблеми розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів визначили актуальність проблеми та вибір теми дослідження.

Загальна середня освіта має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального й фізичного розвитку учнів, виховання громадянина-патріота, а в стратегічному плані закласти базис для формування демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищою цінністю, незамінними чинниками стабільного, прискореного розвитку України. Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток. Пріоритетними в початкових класах є виховні, загальнонавчальні й розвивальні функції.

У молодших школярів формується розгорнута навчальна діяльність (уміння вчитися) шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими, пізнавальними та контрольними вміннями й навичками, особистий досвід культури поведінки в соціальному та природному середовищі, співпраці в різних видах діяльності. Освітніми результатами цього етапу школи є повноцінні читацькі, мовленнєві, обчислювальні уміння й навички, узагальнені знання про реальний світ у його зв'язках і залежностях, розвинені сенсорні уміння, мислення, уява, пам'ять, здатність до творчого самовираження, особистісно-ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, уміння виконувати творчі завдання.

Курс української мови – важлива складова загального змісту початкової освіти, оскільки “мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й виступає основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін” [1, с. 21]. Основна мета цього курсу – забезпечити розвиток, удосконалення умінь і навичок усного мовлення (слухання-розуміння, говоріння); навчити дітей читати й писати, працювати з дитячою книжкою, будувати зв'язні писемні висловлювання; сформувані певне коло знань про мову та мовні уміння; забезпечити мотивацію вивчення рідної мови.

У процесі початкового навчання української мови “поглиблюються уявлення школярів про навколишній світ, розвивається їхнє образне й логічне мислення; здійснюється патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання учнів” [3, с. 54]. Навчання української мови має бути спрямованим на розвиток у дітей, крім загальномовленнєвих, ще й загальнонавчальних умінь: організаційних, загальнопізнавальних, контрольних-оцінних. Також важливо формувати в школярів почуття відповідальності за виконуване завдання, готовність самостійно працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом, мати власну думку з приводу обговорюваних питань, обґрунтовувати її.

У початковій школі діти ознайомлюються з усіма основними частинами мови. Вивчення частин мови в початкових класах має на меті ознайомлення учнів з такими самостійними частинами мови, як: іменник, прикметник, дієслово, числівник, особові займенники, прислівник, – і зі службовою частиною мови прийменником (без уживання термінів “самостійні” і “службові” частини мови). Також формується

усвідомлення того, що кожне слово є назвою предмета, ознаки чи дії й відповідає на певне запитання. Відбувається й засвоєння орфографічних правил, таких як правопис відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів тощо; розвиток усного й писемного мовлення учнів шляхом збагачення словника новими іменниками, прикметниками чи дієсловами; уточнення змісту окремих слів, розвитку вміння добирати слова для передачі своїх думок.

Взаємопов'язане вивчення компонентів мовної системи – це одна з визначальних умов шкільного навчання. Ідея вивчення мови в школі як цілісного явища вперше набула розвитку в працях К.Д. Ушинського. Принцип взаємопов'язаного вивчення лексики, фонетики, етимології, синтаксису, орфографії був упроваджений у його “Рідному слові”.

Історія розвитку школи свідчить про те, що коли одній зі сторін мови приділяється в школі більше уваги або будь-яка сторона ізолюється із загальної системи роботи з мови, то навчання не буде оптимально результативним і виникає необхідність його перебудови.

Аналіз мовознавчої літератури та лінгвістичних наукових розвідок дав змогу визначити семантичні й граматичні функції та семантико-стилістичні властивості частин мови, їх роль як засобу розвитку комунікативно-мовленневих умінь. Це є важливим теоретичним підґрунтям для ознайомлення молодших школярів з іменниками, прикметниками, дієсловами, числівниками, прийменниками, сполучниками, частками на теоретично-практичному рівні, на що націлює комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення шкільного курсу рідної мови.

Питання комунікативно-діялісного підходу до змісту й процесу навчання мови, можливість засвоєння молодшими школярами різних аспектів мови як засобу спілкування, усвідомлення суспільної ролі мови та її функцій, що реалізуються в мовленні кожної людини, порушуються останнім часом на всіх рівнях: лінгвістичному, психологічному, педагогічному [4, с. 87–88].

Як показує аналіз досліджуваної проблеми, “комунікативно-мовленнєві вміння як об’єкт вивчення являють собою складні психофізіологічні та інформаційно-діяльнісні явища” [5, с. 5]. Зіставлення різних визначень комунікативних і мовленневих умінь дало змогу зробити узагальнення: комунікативно-мовленнєві вміння – це здатність мовця забезпечити правильне застосування словесних і невербальних засобів з метою ефективною взаємодії з учасниками акту спілкування.

У процесі дослідження нами визначено перелік комунікативно-мовленневих умінь, якими повинні оволодіти молодші школярі:

- уміння ставити запитання, висловлюючи подив, сумнів, уточнення, здогад, передбачення;
- уміння констатувати, виражаючи погодження, підтвердження, судження, наслідок, посилення, обіцянку;
- уміння заперечувати, висловлюючи відмову, заперечення, непогодження;
- уміння спонукати до дії, висловлюючи прохання, запрошення, наказ, пропозицію, побажання.

До цього треба додати основні комунікативні ознаки мовлення: правильність, чистота, точність, логічність, виразність, образність, доступність, дієвість, доцільність. Зазначені характеристики мовлення можна розглядати як лінгвістичну інтерпретацію типології комунікативно-мовленневих умінь, яка ґрунтується на змістовому, композиційному та функціональному аспектах мовлення.

Нині особливу увагу приділяють обґрунтуванню, відображенню в програмах та реалізації в навчально-методичних комплексах ідеї міжрівневих мовних зв'язків. У сучасній лінгвістичній науці визначено п'ять основних рівнів мови: фонетико-фонематичний (фонологічний), лексико-семантичний, словотворчий, морфемно-морфологічний і синтаксичний. Діалектична єдність існуючих сторін (рівнів) мови виражається в її комунікативній функції, де кожен із названих мовних компонентів органічно взаємопов'язаний з іншими.

Структуру початкового курсу української мови, яка існує сьогодні в чотирирічній початковій школі, побудовано за принципом змістового узагальнення. Цей принцип, визначений В.В. Давидовим, полягає в тому, що засвоєння знань загального й абстрактного характеру передують знайомству з більш частковими та конкретними знаннями – останні мають бути виведені з перших як зі своєї єдиної основи.

Сучасне суспільство має потребу у високоосвічених та ініціативних молодих людях, здатних творчо реформувати суспільство, збільшити інтелектуальний потенціал країни, відновити її духовну культуру. Тому учні мають бути підготовленими до нових суспільних відносин, до труднощів в умовах конкурентної діяльності, соціально захищеними, бути морально стійкими, соціально загартованими, здоровими фізично й психічно. І головне – повинні бути здатні до саморозвитку, до безупинного вдосконалювання себе.

Виконати такі завдання неможливо в рамках традиційної технології – педагогіки вимог, заснованих на зовнішній мотивації діяльності учнів, на примусі. У новій технології ставка робиться на внутрішні особистісні чинники мотивації учнів, на властиві дітям природні потреби саморозвитку, на прагнення до самовираження, самоствердження, самовизначення й самоврядування.

Методи шкільного навчання й виховання не повинні вирізнятися авторитарністю, а на рівні забезпечувати дитині свободу вибору діяльності, подолання пасивності учнів, вироблення в них стійкої мотивації до навчання.

Стратегія модернізації освіти передбачає поліпшення якості освіти. Одним зі шляхів оновлення змісту освіти є впровадження компетентного підходу до організації навчального процесу на уроках української мови. Від формування знань і вмінь треба рішуче перейти до реалізації компетентного підходу на уроках української мови. Стратегія переходу має охоплювати модернізацію стандартів, а саме: орієнтацію їх на розвиток ключових компетентностей, на набуття вмінь використовувати здобуті знання й так підготуватися до праці в умовах сучасного світу; запровадження таких методик навчання, які передбачають самостійне опрацювання різноманітних джерел, стимулюють діалогічний характер навчального процесу, самостійність думки, презентацію результатів осмислення навчального матеріалу; переорієнтацію у викладанні української мови на функціональний підхід, у результаті якого учень досліджуватиме функціонування лінгвістичних одиниць у текстах різних стилів, типів і жанрів мовлення та створюватиме на основі здобутих знань власні тексти; відмову від програм змісту на користь програм на базі стандарту [8, с. 158].

Використання останніх забезпечуватиме набуття таких умінь: планувати, організовувати й оцінювати власне навчання та відчувати особисту відповідальність за його результати; досягати порозуміння в різних ситуаціях, презентувати власну думку й уважно ставитися до поглядів інших людей, досконало володіти українською мовою; уміти виступати публічно; розв'язувати проблеми творчо; віднаходити, впорядковувати й використовувати інформацію з різних джерел та ефективно послуговуватися інформаційними технологіями; мислити критично й творчо.

Запровадження компетентнісного підходу потребує формування змісту з огляду на бажаний кінцевий результат (набуття бажаних компетентностей – предметних чи ключових), а потім відбирати й структурувати зміст, який може забезпечити досягнення цього результату. Важливим стає не наявність в індивіда внутрішньої організації знань, особистих якостей і здібностей, а здатність застосовувати компетентності в житті та навчанні.

Основна засада компетентнісно спрямованої освіти полягає в реалізації принципу “навчатись діючи”. Необхідно чітко усвідомити, що в загальноосвітній школі в предмета “Мова” додалася ще одна роль – забезпечувати реалізацію компетентностей (учень має здобути не просто знання, вміння й навички, а ґрунтовані на них та на досвіді, цінностях, нахилах компетентності). Якщо раніше робили ставку на здобуття знань, нині – на вміння оперувати здобутими знаннями, використовувати їх на різних рівнях власного життя.

Компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності й соціальної практики. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність учнів до успішної діяльності в різних сферах.

Висновки. Отже, комунікативно-мовленнєвий аспект набуває ще більшого значення у процесі освіти школярів та полягає у формуванні різних видів комунікативних компетентностей, які сприяють розвитку міжособистісного спілкування засобами мистецтва слова.

Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф.С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
2. Дерев'яно М.Л. Вивчення граматичного матеріалу як ефективний засіб удосконалення мовленнєвих умінь / М.Л. Дерев'яно // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2005. – Ч. 1. – С. 59–60.
3. Дорошенко С.І. Розвиток мовлення молодших школярів / С.І. Дорошенко. – К. : Освіта, 1987. – 124 с.
4. Методика викладання української мови : навч. посіб. / [С.І. Дорошенко та ін.]. – К. : Вища школа, 1992. – 380 с.
5. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. / Л.О. Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 229 с.
6. Мельник О. Наукове проектування навчання мовлення / О. Мельник // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 71–79.
7. Петрук О.М. Аспекти комплексної методики вивчення граматичного матеріалу та формування мовленнєвих умінь на функціональній основі / О.М. Петрук // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі : збірник наукових праць. – Рівне, 2003. – С. 324–327.
8. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах / О.Я. Савченко. – К. : Магістр, 1997. – 255 с.

БИКОВСЬКИЙ Т.В.

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ГУРТКІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Інформаційні технології стали невід'ємною складовою життєдіяльності сучасного суспільства. Вони великою мірою визначають подальший економічний та суспільний розвиток людства. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що інформаційні технології є предметом досліджень багатьох учених. Зокрема, психолого-педагогічним аспектам використання інформаційних технологій у навчальному процесі присвячені праці В.П. Беспалька, О.М. Леонтьєва,

Ю.І. Машбиця, В.В. Рубцова, Н.Ф. Тализіної. Дані сучасних досліджень (Л.В. Белецької, Ю.О. Дорошенка, М.І. Жалдака, Н.В. Морзе, О.В. Суховірського, М.Ф. Юсупової, С.М. Яшанова) засвідчують необхідність упровадження інформаційних технологій у освітньому процесі.

Питання позашкільної освіти, організації вільного часу дітей висвітлено в наукових працях Л.К. Балясної, В.П. Вахтерова, Г.М. Ващенко, В.В. Вербицького, П.Ф. Каптерева, Б.С. Кобзаря, М.Б. Коваль, Н.К. Крупської, О.В. Литовченко, В.М. Мадзігона, А.С. Макаренка, Є.М. Мединського, І.М. Мельникової, Г.П. Пустовіт, С.Ф. Русової, В.О. Сухомлинського, Т.І. Сущенко, Н.Ф. Харінка, В.І. Чарнолуського, С.Т. Шацького та ін.

Водночас якщо раніше комп'ютерні гуртки не могли прийняти всіх охочих, то зараз розгортається справжня боротьба за кожного учня. Спробуємо з'ясувати, що змінилося в цій галузі за останні п'ять років.

Мета статті – висвітлити особливості функціонування комп'ютерних гуртків у сучасних умовах у процесі опанування інформаційних технологій.

Протягом останніх декількох років спостерігається деяка тенденція відпливу учнів з комп'ютерних гуртків позашкільних навчальних закладів. Зараз важко уявити собі учня, який не мав би доступу до комп'ютера поза навчальним закладом. Комп'ютер став набагато потужнішим і доступнішим, а розвиток інформаційних технологій здійснив справжню революцію в спілкуванні, отриманні та обміні інформацією. Якщо раніше комп'ютер був доступний, а головне – затребуваний не для всіх, то зараз, з розвитком Інтернету, він став річчю, що використовується практично в кожній сім'ї. На тлі здешевлення технологій це привело практично до стовідсоткової комп'ютеризації населення.

У всіх загальноосвітніх навчальних закладах введено курс інформатики, що дає для учнів широкий доступ до використання комп'ютерів у навчальних цілях.

Не можна не відзначити технічну й мотиваційну сторону питання, де позашкільний навчальний заклад не може змагатися в технічному оснащенні з домашнім комп'ютером, адже будь-який комп'ютер дво-трирічної давності буде менш функціональним, ніж найдешевший новий, а в мотиваційному плані – зі школою, у якій обов'язкове відвідування занять, оцінювання знань.

Усе це зменшує кількість потенційних учнів, які займаються інформатикою в гуртках позашкільних навчальних закладів. Спробуємо з'ясувати, що унікального може запропонувати позашкільна освіта, щоб зацікавити в ній потенційного учня і його батьків.

Т.І. Сущенко зазначає, що позашкільні навчальні заклади компенсують певні недоліки чи суперечності шкільної освіти, оскільки чим насиченіший вищий рівень шкільної освіти, тим ширшими стають інтелектуальні потреби особистості, які школа самостійно задовольнити не може.

П.Ф. Каптерев акцентував увагу на важливості позакласного освітнього процесу. Він відзначав, що найбільш глибокий вплив на учнів буде в тому випадку, якщо слідувати їх природним схильностям, смакам, нахилам і здібностям. Необхідно надавати учням широку свободу в заняттях улюбленими предметами, тобто освіту ставити на ґрунт самоосвіти й саморозвитку, і лише в міру можливостей і засобів допомагати цьому процесу.

С.Ф. Русова наголошувала на важливості позашкільної освіти, її особливому суспільному значенні, ролі та обов'язках держави щодо її розвитку та під-

тримки. Вона вказувала на необхідність планомірного розширення позашкільних навчальних закладів, оскільки тільки планомірно створена мережа безплатних закладів позашкільної освіти може забезпечити помітний розвиток освіти й морального виховання.

Є.М. Мединський зауважував, що позашкільна освіта – це всебічний гармонійний розвиток особистості або людського колективу в розумовому, морально-соціальному, естетичному та фізичному аспектах.

Отже, по-перше, це індивідуальний підхід до учня завдяки невеликій кількості осіб у групі та великій кількості адаптованих навчальних програм, які розраховані на вивчення певного напрямку в інформатиці. Таким чином, учень може розраховувати, що його навчатимуть саме в тій галузі інформаційних технологій, яка його зацікавила.

По-друге, свобода відвідування занять, де учень може займатися в декількох гуртках, а потім вибрати, який йому подобатися найбільше.

По-третє, соціалізація учнів, самостійність вибору гуртка, адаптація в колективі, який хочеш відвідувати, попередній вибір професії.

По-четверте, часткове вирішення проблеми вільного часу дитини, коли вона перебуває під наглядом і водночас зайнята справою, що цікавить її.

Популяризація названих особливостей позашкільля дасть змогу поліпшити ситуацію. Водночас треба акцентувати увагу й на таких властивостях та перевагах гуртків інформаційних технологій у системі позашкільної освіти.

По-перше, у позашкільних навчальних закладах є можливість відкривати гуртки, вводити курси навчання, яких немає в загальноосвітніх школах і неможливі або складні для вивчення в домашніх умовах (наприклад, пристрій комп'ютера, модернізація або вивчення прикладних програм, що не входять до навчальних програм).

По-друге, формувати склад груп, виходячи з підготовки учнів, а не їх віку. Оскільки підготовка зацікавленого шестикласника може бути вищою, ніж восьмикласника, який не визначився й не поглиблює свої знання.

По-третє, забезпечити учнів можливістю спілкування між собою з використанням інформаційних технологій (Інтернет), мережевих пристроїв.

По-четверте, з учнів, які поволі засвоюють матеріал і порушують дисципліну, але прагнуть у колектив, створювати окремі групи, можливо, з більш поврховим вивченням матеріалу.

Аналіз ситуації показує, що серед різноманітних форм навчання доцільною в позашкільній освіті є модульна система навчання. Вона дає змогу швидше реагувати на зміни, що відбуваються в інформаційних технологіях. А це важливо, оскільки ця галузь інтенсивно розвивається й постійно змінюється. Звичайно, робота за модульною системою потребує підготовки з боку педагога, високого рівня власної професійної підготовки та неабияких організаційних здібностей.

Основною метою роботи комп'ютерних гуртків у сучасних умовах є формування компетентностей особистості в процесі опанування інформаційних технологій.

Серед завдань основним є опанування пізнавальної, практичної, творчої та соціальної компетентностей. Пізнавальна компетентність спрямована на засвоєння технічних та технологічних знань, уявлень і понять найпростіших технологічних процесів, конструювання у світі комп'ютерних технологій. Практична компетентність передбачає формування вмінь і навичок роботи з різноманітними

комплектуючими персонального комп'ютера, периферійними пристроями та інструментами, вміння застосовувати здобуті знання на практиці. Творча компетентність забезпечує набуття досвіду власної творчої діяльності, розвиток конструкторських здібностей, формування системного й логічного мислення, уяви, фантазії, здатності виявляти творчу ініціативу, вирішувати творчі завдання; формування стійкого інтересу до технічної творчості, потреби у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні. Соціальна компетентність спрямована на виховання поваги до праці й людей праці, дбайливого ставлення до навколишнього середовища, культури праці, формування позитивних якостей емоційно-вольової сфери (самостійність, наполегливість, працелюбство тощо), виховання доброзичливості, товариськості у ставленні до інших, вміння працювати в колективі.

Діяльність гуртка інформаційних технологій спрямована на ознайомлення із сучасним програмним забезпеченням, периферійними пристроями. Її опанування дасть змогу самостійно та ефективно використовувати комплектуючі до персонального комп'ютера, орієнтуватись у номенклатурі обчислювальної техніки, обирати тип, склад та її конфігурацію відповідно до конкретних вимог. Також вона ознайомить із широко застосовуваними прикладними та службовими програмами, сформує уявлення про архітектуру персонального комп'ютера.

Для дотримання вимог доступності, послідовності та науковості навчання в гуртку інформаційних технологій базується на знаннях, уміннях і навичках, набутих учнями під час вивчення математики, фізики, інформатики тощо в школі.

У процесі організації навчально-виховного процесу застосовуються як традиційні технології навчання та виховання, так і елементи інноваційних технологій (метод проектів, тренінгові технології, формування творчої особистості, колективного творчого виховання, розвивального навчання тощо).

На заняттях гуртка використовують різноманітні методи навчання, серед яких: пояснювально-ілюстративні (розповідь, пояснення, бесіда, демонстрація, досліди тощо), репродуктивні (відтворювальні) та проблемно-пошукові (проблемне викладення матеріалу, дослідницькі, частково-пошукові) методи навчання. Перевага надається інтерактивним та ігровим методам.

Застосовують різноманітні засоби навчання: наочні посібники й матеріали, тестові картки, технічні засоби навчання.

Поряд з груповими, колективними формами роботи ведуть індивідуальну роботу з учнями, у тому числі при підготовці до змагань та інших масових заходів; створюють умови для диференціації та індивідуалізації навчання відповідно до творчих здібностей, обдарованості, віку, психофізичних особливостей, стану здоров'я вихованців.

Перевірку та оцінювання знань і вмінь учнів здійснюють під час виконання ними практичних робіт, а також у формі тестувань, змагань і підсумкових рейтингових підрахунків.

Висновки. Підбиваючи підсумки, визначимо, що особливості функціонування інформаційних технологій позашкільних навчальних закладів можуть охоплювати більш різноманітну тематику занять, застосовувати індивідуальний підхід і більш швидко реагувати на розвиток прогресу в цій галузі, що повинно привести до збільшення охоплення дітей позашкільною освітою, їх ефективнішої соціалізації та розвитку компетентностей.

Література

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995.
2. Ботт Э. Использование Microsoft Office XP : специальное издание / Э. Ботт, В. Леонард. – М. ; СПб. ; К. : Вильямс, 2004. – 1023 с.
3. Гуревич Р.С. Організація баз даних у MS Access : навч. посіб. для учнів і студентів нетехнічних навчальних закладів / Р.С. Гуревич, Л.В. Жиліна, М.Ю. Кадемія. – Вінниця : Вінниця, 2006. – 252 с.
4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические произведения / П.Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
5. Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования / Е.Н. Медынский. – Петроград : Гос. изд-во, 1923. – 138 с.
6. Модульна система професійного навчання: концепція, методика, особливості впровадження : навч.-метод. посіб. / В.С. Плохій, А.В. Казановський. – К. : Київська нотна фабрика, 2000.
7. Руденко В.Д. Практичний курс інформатики / В.Д. Руденко, О.М. Макачук, М.О. Патланжоглу ; [за ред. В.М. Мадзігона]. – К. : Фенікс, 2000. – 304 с.
8. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / С.Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
9. Сущенко Т.И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях / Т.И. Сущенко. – К. : Рад. школа, 1986. – 118 с.
10. Сущенко Т.И. Позашкільна педагогіка : навч. посіб. / Т.И. Сущенко. – К. : ІСДО, 1996. – 144 с.

БОБРИНОК В.А.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ З ВІДХИЛЕННЯМИ В РОЗУМОВОМУ РОЗВИТКУ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Суттєве оновлення змісту освіти в спеціальній загальноосвітній школі зумовило необхідність визначення нових концептуальних підходів до його наповнення та структурування, уточнення стратегії й тактики інноваційних процесів у спеціальній освіті. Сьогодні активно закріплюється варіативність її змісту, орієнтація на створення оптимальних умов для самовизначення кожного учня відповідно до його пізнавальних можливостей.

Організація навчання учнів спеціальної школи має відповідати вимогам гуманізації спеціальної освіти, її відкритості, соціальної орієнтації та створення умов для інтеграції учня з особливими потребами в суспільство, необхідною складовою якої є його професійне самовизначення.

Запорукою успішної майбутньої діяльності, як відомо, є готовність особистості до вибору професійної діяльності та здійснення самої діяльності. Загальним проблемам такої готовності присвячено соціологічні, філософські, психологічні й педагогічні дослідження С.Я. Батишева, В.І. Іващенко, Є.О. Климова, Г.С. Костюка, В.М. Мадзізова, Є.М. Павлютенкова, В.О. Полякова, В.В. Серікова, В.О. Сухомлинського.

У сучасній педагогіці категорію готовності розглядають за різними ознаками: як синтез властивостей особистості (В.А. Крутецький); як складне особистісне утворення (Л.В. Кондрашова); як систему, до якої входять мотиваційний, змістово-процесуальний та виконавський (процесуальний) компоненти (О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін). Розмаїття трактування поняття готовності та її видів зумовлені завданнями та специфікою діяльності, які вивчалися в кожному окремому дослідженні.

Так, А.В. Крутецький виділив у складі готовності особистості до професійної діяльності такі елементи: позитивне ставлення до діяльності, інтереси, схильності; характерологічні риси; психічний стан; знання, уміння й навички. А.Г. Мороз визначає готовність як складне психічне утворення, що сприяє продуктивній професійній адаптації, і виділяє такі компоненти: мотиваційний; оріє-

єнтаційний; операційний; вольовий; оцінний. Н.П. Фетіскін, Н.Е. Піскарьова характеризують готовність як особливий особистісний стан і виділяють такі компоненти: когнітивний; мотиваційний; процесуальний; креативний.

М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович [1] описують готовність як психічний стан, якість особистості, спрямування на певну діяльність. У змісті готовності ними виділено такі компоненти: позитивне ставлення до тієї чи іншої професії, видів діяльності; адекватні вимогам діяльності риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, уміння, навички; стійкі, професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів. І.А. Васильєва говорить про готовність як про сукупність відносин, установок, властивостей, якостей особистості, що забезпечують виконання професійних функцій, і включає до її структури морально-психологічний, теоретичний, практичний, самоосвітній компоненти. А.К. Маркова [4] визначає готовність як мотиваційну сферу психічного розвитку людини, що включає спрямованість на працю, професійні інтереси, професійні наміри, готовність до праці. У професійному розвитку автор розглядає: психологічну готовність (мотиваційна сфера); психологічну підготовленість (операційна сфера). П.П. Горностай визначає готовність до праці як цілеспрямований прояв особистості, що включає систему професійних знань, умінь, навичок, потреб, мотивів, якостей, установок і станів особистості й дає змогу успішно включитися в професійну діяльність.

Отже, категорія “готовність до професійної діяльності” розглядається в основному як особливий особистісний стан, який передбачає наявність в особистості мотиваційно-ціннісного ставлення до певного виду діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення в ній позитивних результатів.

Сучасні дослідження з проблеми профорієнтації концентруються за певними напрямками: методологія профорієнтації (Є. Климов), розробка системного підходу (В. Сахаров), умови здійснення системи профорієнтації як дидактичної структури забезпечення самооцінного інструментарію школярів (Б. Федоришина), теорія мотивації професійного вибору (Є. Павлютенков), культурологічні аспекти в процесі підготовки учнів до свідомого вибору професії (Г. Шевченко) та ін.

Проте останнім десятиліттям назріла потреба в наукових розробках, що дають змогу намітити шляхи інтеграції в суспільство та реалізацію професійних потреб осіб з обмеженими можливостями розвитку. Повага до людей із проблемами в розвитку й визнання за ними прав, рівних з іншими громадянами – визначальна умова демократизації та гуманізації освіти. Сьогодні кардинально змінюється ставлення до розумово відсталих осіб, що відображає нове розуміння світовим співтовариством їхніх прав.

Ці обставини, а також недостатня розробленість теоретичних і практичних аспектів проблеми особливостей формування готовності учнів спеціальної школи до професійного самовизначення з урахуванням їх схильностей до різних типів професій, рис характеру та типу мислення зумовили необхідність проведення дослідження в цьому напрямі.

Мета статті – розкрити особливості формування готовності учнів спеціальної школи з відхиленнями в розумовому розвитку до професійного самовизначення.

Найбільшого розвитку поняття “готовність до професійної діяльності” набуло в працях вітчизняних психологів, зокрема, учених, які працюють у галузі психології

праці і професій, професіології, що звернулися до дослідження психологічної готовності до різних видів діяльності наприкінці 1950 – на початку 1960-х рр. У своєму огляді ми зупинимося на найбільш значущих працях, що стосуються аналізу змісту готовності учнів до професійного самовизначення.

Так, Б.М. Ананьев і С.Л. Рубінштейн розглядають готовність до професійного самовизначення особистості в контексті цілісного індивідуального розвитку як інтегральну властивість особистості, що передує, виявляється та розвивається в діяльності. Я.Л. Коломинський обґрунтовує категорію готовності як певний рівень розвитку особистості, що передбачає сформованість цілісної системи (особистісної готовності до праці та комунікативних якостей особистості) [3]. Є.А. Клімов виділяє такі показники, що характеризують готовність учнів до професійного самовизначення: інформованість учнів про істотні сторони, обставини, основи вибору професії; сформованість інтересів і схильностей; поява нових якісних синтезів здібностей; виникнення специфічних відносин з батьками, товаришами, представниками різних професій, учителями; утворення нових якісних синтезів у самосвідомості; побудова особистих професійних планів.

Як показники, що характеризують готовність до професійного самовизначення, С.Н. Чистякова виділяє такі критерії: професіографічна інформованість учнів; сформованість суспільно значущих мотивів вибору професії; виразність професійних інтересів; наявність спеціальних здібностей до певного виду професійної діяльності; сформованість професійних намірів; реальний рівень професійних вимог (інтереси, здібності, самооцінка); відповідність стану здоров'я вимогам професії, що обирається [8]. Таким чином, готовність до вибору професії – внутрішня переконаність і усвідомленість фактора вибору професії, поінформованість про світ праці, про те, які фізичні та психологічні вимоги професія висуває до людини. Проблема готовності школярів до особистісного та професійного самовизначення є проблемою виховання їхньої пізнавальної, навчальної, трудової діяльності й спілкування. Підвищення активності підготовки підлітків безпосередньо до професійного самовизначення пов'язано з розвитком їхнього самопізнання, самооцінювання та саморозвитку. Крім того, важливо показати учням реальні можливості щодо зміни рівня готовності до професійного самовизначення, які вони можуть реалізувати в процесі здійснення особистісних професійних планів.

Професійне самовизначення підлітків із вираженими порушеннями інтелектуального розвитку – складна проблема, що включає клінічні, соціальні, правові та психологічні аспекти.

Готовність старшокласників спеціальної школи до професійного самовизначення розглядається нами як властивість особистості, зумовлена наявністю розвиненої системи переконань, поглядів, відносин, внутрішніх мотивів, вольових та інтелектуальних якостей, установок, спрямованості на визначену поведінку, потреб і інтересів, достатніх для вибору певної професійної діяльності за наявності елементарних професійних умінь, знань, навичок і розвинутої творчої уяви. Така готовність досягається в ході моральної, психологічної, професійної й фізичної підготовки та є результатом різнобічного розвитку особистості з урахуванням вимог професії й особливостей дітей з обмеженими можливостями. На думку Е.І. Бойко, стійкість і формування готовності залежить від типу нервової системи, її сили або слабкості.

Специфіка процесу формування готовності підлітків із вадами розвитку до професійного самовизначення полягає у: своєрідності їхнього психічного розвитку; не завжди адекватній самооцінці, а отже, і невідповідності вибору виду діяльності можливостям, бажанням та інтересам підлітків; невідповідності стану здоров'я вимогам обраної професії; доборі засобів для створення ситуації успіху для кожного підлітка; поєднанні технологій організації дозвілля з різними формами освітньої діяльності; взаємодії з організаціями й установами різних соціальних сфер.

Як педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню готовності учнів спеціальної школи до професійного самовизначення визначено такі: діагностика інтересів, схильностей, здібностей підлітків; розробка та впровадження програми з формування готовності підлітків до професійного самовизначення; активізація пізнавальної й практичної творчої діяльності на основі виявлених інтересів, схильностей, здібностей підлітків.

Відтак, для проведення експерименту (дослідження проводилося з учнями старшої ланки школи-інтернату з відхиленнями в розумовому розвитку міста Токмак Запорізької області) нами відібрано такі методичні матеріали, що відповідають інтелектуальним і психофізичним особливостям та можливостям учнів цієї категорії, ефективно формують у них інтерес (мотивацію) до розгляду професійних схильностей, озброюють їх доступними й зрозумілими засобами для планування, корекції та реалізації своїх професійних перспектив. Серед них: ігрова вправа "Професія на літеру", анкета "Таблиця схильностей", тест "Митець або філософ", тест "Експрес-аналіз".

Методику проведення констатувального експерименту ми розробляли, виходячи з таких завдань: розширити в учнів знання про світ професійної діяльності й актуалізувати наявні знання про професії; вивчити інтереси та схильності учнів до певного виду професій; визначити здібності, темперамент і особливості характеру респондентів, що впливають на вибір професії в різних сферах праці діяльності; вивчити тип мислення учасників дослідження для визначення оптимально відповідних видів діяльності.

У ході вирішення першого завдання ми діагностували кожного респондента на предмет визначення рівня його знань про професії і світ професійної праці, а також корегували й розширювали уявлення учнів про ті чи інші професії. Для цього проведено ігрову профорієнтаційну вправу "Професія на літеру" за методикою Н.С. Пряжнікова (у дослідженні взяли участь 35 старшокласників). Кожному учасникові пропонували назвати якнайбільше професій, які починаються на різні літери. Аналіз отриманих даних засвідчив, що рівень знань про різні види діяльності мінімальний, а названі професії часто обмежені тими, з якими діти постійно стикаються в побуті та повсякденному житті, і не можуть опанувати ними через свої інтелектуальні й психофізичні особливості та можливості.

Такі результати засвідчують, що учні школи-інтернату з відхиленнями в розумовому розвитку мають обмежений доступ до різних джерел знань про різноманітність світу професійної праці, оскільки освітні установи такого типу, як правило, є закритими. Тому для розширення знань цієї категорії учнів потрібно вдосконалювати організацію та проведення профорієнтаційної роботи, зокрема впроваджувати методичні матеріали, які спроможні значно підвищити рівень педагогічного впливу на вибір професії.

Для того, щоб допомогти учням вибрати професію з урахуванням їхніх інтересів і схильностей, нами проведено анкетування “Таблиця схильностей” за різними типами професій, включених у системи “людина – людина”, “людина – техніка”, “людина – природа”, “людина – знакова система”, “людина – художній образ”.

У проведенні експерименту взяли участь 35 старшокласників, із них 13 дівчат і 22 хлопця. Учасникам було запропоновано погодитися чи ні із судженнями, у результаті яких можна було визначити схильність до того або іншого типу професій. Отримані результати показали, що 62% дівчат схильні до типу професій “людина – художній образ” і мають середній і вище за середній рівень виразності якості, тільки 27% – до типу професій “людина – природа” і “людина – знакова система”. Що ж до хлопчиків, то 58% схильні до типу професій “людина – техніка” і мають середній та вищий за середній рівень виразності якості. До змішаного типу професій схильні 23% хлопчиків.

На наступному етапі проведення констатувального експерименту визначено тип мислення учнів із відхиленнями в розумовому розвитку. Для цього проведено тест “Митець або філософ”, що передбачає схильності до різних видів діяльності за методикою Н.С. Пряжникова (на цьому етапі експерименту участь у ньому взяли 34 старшокласники).

У ході дослідження встановлено, що 47% учнів мають логічний тип мислення, 44% – художній, 9% – змішаний.

Після визначення типу мислення, ми відповідно до здібностей учнів визначали тип їхнього темпераменту й особливості характеру за допомогою тесту “Експрес-аналіз” (у тестуванні взяли участь 37 учнів).

Дослідження показало, що серед учасників домінують три типи характеру, визначальною особливістю першого, який притаманний 16% респондентів, є консервативність; другого (16%) – розкиданість інтересів; третього (14%) – недостатня наполегливість і схильність до впливу інших.

Отримані результати дають нам підстави зробити висновок, що, визначивши тип мислення, темперамент і особливості характеру учнів старшої ланки, можна зорієнтувати її у виборі професії в різних сферах діяльності.

Висновки. Вибір професії – важлива ланка в професійному становленні особистості. Саме професія надає можливості людині задовольнити основну гаму її потреб, реалізувати себе. Тому одним з основних завдань спецшколи є підготовка учнів до професійного самовизначення з урахуванням їхніх особистісних інтересів, стану здоров’я, індивідуальних особливостей, а також вимог професій і ринку праці.

Література

1. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М. : Харвест, 2007. – 576 с.
2. Климов Е.А. Как выбирать профессию: книга для учащихся ст. классов средн. школ / Е.А. Климов. – 2-е изд., доп. и дораб. – М. : Просвещение, 1990.
3. Коломинский Н.Л. О формировании самооценки и уровня притязаний у учащихся вспомогательной школы / Н.Л. Коломинский // Дефектология. – 1972.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996.
5. Пряжников Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8–11 классы) / Н.С. Пряжников. – М. : Вако, 2005. – С. 129.
6. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М. : ИПП ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 246 с.
7. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М., 1986.
8. Чистякова С.Н. Основы профессиональной ориентации школьников / С.Н. Чистякова. – М., 1983.
9. Фетискин Н.П. Социально-психологическая компенсация монотонии в профессиональной деятельности / Н.П. Фетискин. – Кострома, 1992.

ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Суспільне середовище як сукупність природних і соціальних умов, у яких відбувається розвиток та діяльність людства, виступає необхідною складовою становлення гармонійно розвиненої, емоційної, духовно збагаченої особистості, здатної сприймати та розуміти культурно-естетичні цінності людства. Саме тому особливої гостроти й актуальності набувають питання естетичного розвитку учнівської молоді.

На думку багатьох учених (В. Бутенко, Д. Джолі, М. Кіященко, Л. Масол, Н. Миропольської, А. Щербо, Г. Шевченко та ін.), цілісне естетичне виховання особистості дитини неможливе без формування її когнітивної сфери. Вчені зазначають, що в ході інтелектуального розвитку в школярів відбувається формування системи знань, естетичного сприймання, оцінювальних, пізнавальних і творчих здібностей, естетичного ставлення до дійсності; виробляється культура розумової праці; набуваються уміння та навички естетико-практичної діяльності. Вони розглядають інтелектуальний розвиток учнів як складову їх естетичної сфери.

Одним із видів мистецтва, що активно взаємодіє з вищими емоціями й почуттями дитини, значно впливає на її естетичний розвиток, є хореографія. До проблеми естетичного виховання учнів засобами хореографічного мистецтва зверталися сучасні науковці: Б. Мануйлів, О. Мартиненко, А. Шевчук та інші. У їхніх працях розкривається значення мистецтва танцю у вихованні естетичного смаку та розвитку навичок культури в життєдіяльності дитини. Однак питання впливу хореографічної діяльності на формування когнітивного досвіду особистості дитини в працях вказаних науковців розглядалися побіжно.

Мета статті – розкрити зміст хореографічної діяльності, що спрямовуватиметься на формування когнітивної сфери молодших школярів.

У методично-хореографічних настановах Г. Березової, М. Боголюбської, Л. Бондаренко, А. Тараканової та інших наголошено на естетичному розвитку дітей засобами хореографії. Для цього, на їх думку, зміст хореографічної діяльності повинен будуватися на підготовчих, ритмічних, танцювальних вправах та комбінаціях. Ми цілком згодні із цим твердженням, адже підготовчі вправи забезпечують учнів молодших класів знаннями з основних видів танців, формують танцювальні вміння та навички, розвивають координацію рухів, невимушеність жестів, гарну поставу, танцювальну легкість тощо. Але, на нашу думку, зміст хореографічної діяльності треба насичувати не тільки підготовчими та ритмічними вправами, а й іншими видами танцювального мистецтва.

Вивчення рухливої мови різних видів танців сприятиме розвитку розумового апарату дитини. Виконуючи вправи класичної, народної, сучасної хореографії, учні матимуть змогу “відчути” зміст певного танцювального терміна, тому що в самому понятті закладені темп, ритм, характер рухів. Тобто через тілесні дії відбуватиметься формування когнітивної сфери особистості дитини. Крім того, використання на уроках хореографії танцювально-ігрових методичних прийомів забезпечить позитивно-емоційне тло для засвоєння знань означених видів хореографічного мистецтва. Розглянемо це положення більш детально.

Вправи класичного танцю є головною складовою в накопиченні учнями танцювальної лексики й у подальшому виступають запорукою створення ними оригі-

нальної, неповторної, естетично забарвленої танцювальної імпровізації. Вправи класичного танцю – це універсальна система елементів, засобами яких формується культура та естетична виразність жестів, міміки, рухів, через які дитина осмислено-емоційно передає зміст, характер і духовне наповнення музичних композицій. Крім того, засобами класичного танцю розвивається духовна (мислення, емоції, почуття) та тілесна краса людини (сила м'язів, координація рухів, стрибучість, витривалість тощо). Тому дуже важливо в хореографічній діяльності молодших школярів підбирати такі елементи класичного танцю, котрі б відповідали їх віковим психофізіологічним особливостям і сприяли набуттю танцювальних умінь та навичок.

Враховуючи технічну складність елементів класичного танцю, їх засвоєння, відпрацювання та закріплення повинно відбуватися в такій послідовності:

- 1) асоціативно-ігрові вправи;
- 2) танцювально-ігрові комбінації та етюди;
- 3) імпровізаційні етюди;
- 4) нестандартні уроки.

Безумовно гарне виконання естетично забарвлених елементів з основ класичного танцю потребує від молодших школярів особливої уваги щодо власної постановки корпусу – апломбу. Усвідомлення дітьми важливості правильної постановки корпусу можливо в процесі танцювально-ігрової частини уроку, яку пропонуємо відводити на вивчення класичних елементів. Наприклад, перед початком асоціативно-ігрових вправ дітям пропонується уявити себе принцесами (дівчатам) та принцями (хлопчикам), котрі мають певні риси поведінки: погорда й упевнена постава, завжди пряме величне положення голови та тулуба, опущені й трохи відкинуті назад плечі. Протягом вивчення всіх класичних вправ учитель повинен нагадувати школярам про виконання ними ролей принців і принцес, котрі відвідують урок танцю в казковому палаці.

Обов'язково перед початком засвоєння будь-якого елемента з основ класичного танцю вчителю необхідно демонструвати правильність його виконання, зупинятися на всіх окремих деталях, пояснювати роботу м'язів тіла, правильність постановки корпусу, розкривати характер руху, його естетичну забарвленість. Такий підхід до хореографічного навчання та виховання допоможе учням засвоїти й передати рухи свідомо, не втрачаючи при цьому індивідуальності.

Для ефективного засвоєння основних елементів класичного танцю пропонуємо використовувати асоціативно-ігрові вправи. Вивчені елементи для уникнення багаторазового та нудного повторення варто відпрацювати в процесі танцювально-ігрових етюдів, створених викладачем. Означені вправи та етюди цінні тим, що стимулюватимуть дітей до пізнавальної діяльності, сприятимуть розвитку в них безмежної фантазії, жвавого, художньо-образного мислення, формуватимуть здатність адекватно виражати й передавати через рухи думки, емоції та почуття. Тобто в ході застосування вказаних форм роботи у молодших школярів підвищиться рівень розвитку когнітивної сфери.

Упровадження у хореографічну діяльність школярів елементів народно-сценічного танцю забезпечить не лише емоційність виховного процесу, формування естетично-культурних цінностей учнів початкових класів, а й сприятиме розвитку їх пізнавальної сфери. Ці положення розкрито в наукових та методичних працях О. Мерлянової, А. Тараканової, О. Таранцевої [6; 7; 8] та інших. Педагоги-хореографи акцентують увагу на тому, що, вивчаючи різноманітні на-

родні танці, молодші школярі знайомляться із життям, побутом, обрядами багатьох народів світу. Виконуючи ці танці, діти мають змогу збагатити свої знання, долучившись до історичного минулого різних народів, їх духовної культури та морально-етичних норм. Саме тому пропонуємо розширити зміст навчального матеріалу з хореографії дітей молодшого шкільного віку елементами народних танців, що характеризуються єдиною лексичною основою: приставні кроки (у характері центральної України, білоруського, гуцульського, молдавського танців), полька (у характері чеського, естонського, українського танців), голубець (український, польський, угорський) тощо.

Для більш ефективного розвитку когнітивної сфери особистості дитини пропонуємо застосовувати нетрадиційний методичний прийом – структурування знань, що дасть змогу дітям теоретично та практично вивчати більшу кількість лексичної мови народної хореографії. Так, танцювальні вправи з народно-сценічного танцю, враховуючи їх технічну складність, розподілимо на групи таким чином:

1) положення рук у характері українського, російського, білоруського, молдавського, грузинського, чеського, іспанського танців;

2) притупи (одинарний, двійний, трійний) у характері українського, російського, білоруського, молдавського, чеського, естонського, іспанського танців;

3) основні кроки українського (центральної України, гуцульського), російського, білоруського, молдавського, чеського, угорського, грузинського танців;

4) бокові ходи українського, російського, білоруського, молдавського, іспанського танців;

5) рухи народних танців, які мають однакову лексичну основу;

б) рухи, що притаманні лише українським, російським, білоруським, грузинським, молдавським, угорським, іспанським танцям.

Вивчення танцювальних елементів означених груп має відбуватися шляхом диференціації навчального матеріалу. Тому молодші школярі повинні опанувати рухи народного танцю декількома етапами: на першому – вивчати загальну лексичну основу; на другому – специфіку виконання тих самих рухів у різних національних характерах.

Повноцінний естетичний розвиток дітей молодшого шкільного віку на уроках хореографії не може відбуватися без вивчення українського народного танцю. Для засвоєння елементарної мови вітчизняного танцю потрібно використовувати українські народні рухливі ігри та хороводи, у які протягом багатьох поколінь народ закладав виховний і розвивальний зміст. Дуже цікавими й корисними для національно-естетичного розвитку є українські рухливі ігри зі співом, записані та опрацьовані видатним українським педагогом-хореографом В. Верховинцем [4]. Учений був переконаний, що впровадження в навчально-виховний процес з хореографії українських рухливих ігор зі співом сприяє розвитку національних почуттів дитини, тому що в основі національного лежить особливий духовний шлях. На думку В. Верховинця, бути патріотом, любити Батьківщину означає не просто любити національний характер свого народу, а й духовність цього національного характеру та водночас характер його духу. “Для того, щоб бути патріотом, любити Батьківщину й мати змогу злитися з нею почуттями, волею та життям, необхідно відчувати духовне життя народу й творчо зміцнювати себе в силах і засобах цього життя, тобто прийняти українську історію, український фольклор, українську пісню, український танець. Лише підня-

вшись на вершину національної культури, людина може розкрити для себе загальнолюдські цінності. Тільки зміцнившись у національній духовності, особистість може одержати доступ до витворів чужого національного духу” [4, с. 3].

Танцювальні ігри, запропоновані В. Верховинцем, є дуже цінними, тому що поєднуються з літературним текстом та народним співом, у яких закладені характерні особливості українського народу. Саме тому введення в зміст з хореографічної діяльності національних ігор дасть можливість учням початкових класів отримати знання з історії й культури свого народу. Їх усвідомлення допоможе учням у практичному відтворенні духовної культури своєї нації. Крім того, вивчення українських танців ознайомить молодших школярів з українською музикою, зокрема пісенним фольклором, а також із національним костюмом, його смисловим та символічним наповненням.

Значний вплив на естетичний розвиток молодших школярів та формування їх когнітивної сфери справляють вправи сучасного танцю, засобами яких виховуються внутрішні відчуття метру темпу, ритму тощо. Так, з дітьми першого класу пропонуємо вивчати, окрім ритмічних та колективно-порядкових вправ, рухи брейк-дансу, хіп-хопу, східних танців, тому що в цих рухових вправах відбиваються реалії сучасного життя. Під час вивчення та виконання означених видів танцювального мистецтва в молодших школярів формуватиметься сучасний тип світосприйняття та світовідтворення.

Для вивчення лексичної мови сучасного танцю вважаємо за необхідне застосовувати такі методичні прийоми, як танцювально-асоціативні вправи, танцювально-ігрові етюди, імпровізаційні комбінації. Впровадження в навчально-виховний процес з хореографії сучасних танцювальних стилів потребує коригування їх змістового наповнення. Систематизація сучасних елементів за стильовими напрямками з подальшою розробкою методики навчання сприятиме формуванню в учнів художньо-пізнавальних інтересів та духовно-емоційного ставлення до танцювального мистецтва.

Під час виконання асоціативно-ігрових вправ, танцювально-ігрових та імпровізаційних етюдів в учнів початкових класів формуватиметься система хореографічних знань та вмінь, розвиватиметься їх внутрішній світ, виховуватиметься естетично-ціннісне ставлення до мистецтва танцю, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню рівня розвитку когнітивної сфери особистості дитини.

Висновки. Отже, образ гармонійної естетично розвиненої особистості дитини, формування якої відбувається у процесі хореографічної діяльності, передбачає передусім розвиток її когнітивної сфери – збагачення знаннями про сутність, види та жанри хореографії безпосередньо при оволодінні молодшими школярами елементами, рухами, комбінаціями народного, класичного, сучасного танців. Опанування та засвоєння означених танцювальних видів залежатиме від ефективності форм і методів хореографічної діяльності, визначення та розробка яких і будуть метою наших подальших досліджень.

Література

1. Боголюбская М.С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания : учеб.-метод. пособие для клуб. работников / М.С. Боголюбская ; Всесоюз. науч.-метод. центр нар. творчества и культ. просвет. работы. – М. : ВНИЦНТИКПР, 1986. – 92 с.
2. Бондаренко Л.А. Методика хореографической работы в школе и внешкольных заведениях / Л.А. Бондаренко. – К. : Муз. Україна, 1985. – 222 с.

3. Бутенко В.Г. Креативний зміст сучасної теорії і практик естетичної освіти і виховання молоді / В.Г. Бутенко // Вісник Запорізького національного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. ст. / [голов. ред. Л.І. Міщик]. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2006. – С. 5–9.
4. Верховинець В.М. Весняночка: методичні пояснення до дитячих ігор з співом для дітей дошкільного віку і для молодших дітей трудової школи / В.М. Верховинець. – К. : Держвид. України, 1925. – 90 с.
5. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / Л. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1–16.
6. Мерлянова О. Художні особливості народного танцю в естетичному вихованні молоді / О. Мерлянова // Рідна школа. – 2004. – № 12. – С. 11–13.
7. Тараканова А.П. Система хореографічного виховання у школах і позашкільних закладах : навч.-метод. посіб. / А.П. Тараканова ; Інститут змісту і методів навчання. – К. : ІЗМН, 1996. – 282 с.
8. Таранцева О. Історичні передумови розвитку національної народно-сценічної хореографії / О. Таранцева // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 71–73.
9. Шевченко Г.П. Естетичне одухотворення студентської молоді / Г.П. Шевченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – К. : Педагогічна наука, 2007. – Т. 4. – С. 215–226.

ІГНАШИНА-СТОКОЛЯС А.О.

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Багаторічний досвід педагогічної роботи на ниві передачі мистецької освіти майбутнім фахівцям початкової школи дає підстави не тільки акцентувати свою увагу на актуальних проблемах пізнання та вивчення сучасного мистецтва, а й привернути увагу інших спеціалістів та осіб, які пов'язані із цим питанням. У процесі ознайомлення з художніми вміннями студентів першого року навчання у вищому навчальному закладі стає очевидним, що шкільна програма з мистецького напрямку в більшості шкіл (чи міських, чи сільських) просто ігнорувалась і не виконувалась. Елементарних знань з основ зображення на площині, ліплення, кольорознавства, конструювання з паперу й паперопластики та інших видів художньої творчості просто немає, як з'ясовується, не з вини учнів, а через пасивне ставлення вчителів початкової школи до предметів мистецького напрямку.

Консультуючи студентів до проведення пробних уроків з образотворчого мистецтва та художньої праці, виготовляючи з ними наочність до уроку, із задоволенням спостерігаємо творчу активність студентів і ще більшу активність учнів початкової школи на цих уроках. Методика проведення уроків з образотворчого мистецтва надзвичайно багата правом творчості, розкриття фантазії та формами проведення. На таких уроках немає потреби змушувати дітей працювати, вони це роблять самі, причому великим інтересом. Уроки стають подорожами до майстерень художників, на виставки та вернісажі, у картинні галереї; міні-спектаклями, де ролі художників, майстрів розпису, скульпторів, архітекторів, дизайнерів виконують самі учні. Такі уроки мають безцінну якість – залишати слід у душі учня та, навчаючи, виховувати естетичну потребу в житті людини, формувати позитивний світогляд.

Мистецька освіта в початковій школі, на наш погляд, має посідати чільне місце, адже вона є чи не основним чинником у системі навчальних предметів, що створює умови психологічного розвантаження учня, навчає прекрасного, розвиває фантазію, уяву, розкриває внутрішній світ дитини.

У перші роки незалежності України, в одній із радіопередач, присвячених становленню та розвитку української шкільної освіти, професор Львівського державного університету, на той час депутат Верховної Ради України пан Юхновський розповідав, що в тій початковій школі, де він навчався, було чотири провідних предмети: образотворче мистецтво, фізичне виховання з музикою та хореографією, читання й письмо. Головною метою початкової освіти було вихо-

вати естетичне ставлення до життя через такі предмети, як образотворче мистецтво (на той час малювання), музика та хореографія (тоді – танець), прищепити любов до навчання й необхідність вивчення інших предметів для пізнання світу на прикладі математики (тоді – арифметика) і письма.

Мета статті – розкрити проблеми мистецької освіти в початковій школі.

Сучасна українська початкова школа багата на перелік навчальних предметів, серед яких мистецьким предметам найчастіше відведено місце в кінці. Звідси й формується упереджене ставлення до предметів мистецького напрямку як до “другорядних”, або по-іншому – не основних. Це є першою проблемою мистецької освіти в початковій школі.

Другою, на наш погляд, гострою проблемою мистецької освіти в початковій школі є підготовка вчителів образотворчого мистецтва та художньої праці, які би володіли не тільки художньою кваліфікацією, а й, що важливо, методикою навчання образотворчого мистецтва та художньої праці в початковій школі. Учитель повинен застосовувати вагомий і доступний за віковим сприйняттям дітей потенціал власних знань, умінь, можливостей та практичних засобів для повного розкриття теми уроку. Одним із таких засобів є педагогічний малюнок на дошці. Особистий приклад учителя на уроках мистецького напрямку має особливе значення. Педагогічний малюнок на дошці – це магічна сила виховання та навчання зображального мистецтва! “Він використовується з конкретною методичною метою – продемонструвати етапність виконання певних художньо-практичних дій, процесуальність утілення художнього задуму на площині, в об’ємі, типи композиційних рішень (симетрія, асиметрія, діагональ тощо) в обраному форматі. Різновид педагогічного малюнка – композиційна схема, зразок-алгоритм композиційного рішення твору мистецтва, що аналізується та інтерпретується, або практичної роботи, що має виконуватися” [2, с. 86]. “Серед методистів не існує єдиної думки щодо дидактичної вартості малюнків учителя. Більшість учителів, як показує шкільна практика, відчують потребу в них” [4, с. 86].

Власне творче мислення є чи не найважливішим чинником логічного мислення, основи якого, як виявляється, виховуються та формуються на уроках образотворчого мистецтва в початковій школі. Таку саму думку висловлює автор посібника із серії “Скарбничка вчителя початкової школи” Л. Масол [4, с. 86].

Третьою проблемою мистецької освіти в початковій школі є недостатнє визначення специфіки уроків мистецького напрямку, зокрема образотворчого. Дібрати методи й засоби сприяння заохочення до творчості, проникнення в серце та душу дитини джерельної крапельки мистецтва є основним завданням учителя. Ці питання посідають важливе місце в системі виховної та методичної роботи вчителя.

Сучасні потреби навчання та розвитку творчої особистості дитини вимагають від учителя досконалого володіння практичними й методичними засобами образотворчого мистецтва, трансформації векторів педагогічного мислення та певної моральної відповідальності перед собою й своїми учнями. Уроки мистецького напрямку мають бути енергетично спрямовані на розкриття та реалізацію творчих здібностей учнів. Формальна реалізація навчальної програми на таких уроках – це марнування навчального часу, упереджене виховання інертного мислення, що аж ніяк не вдовольняє потреб сьогодення.

Проблема так званих типових уроків, як це банально не звучить, стала справді типовою в багатьох школах. І це є четвертою проблемою мистецької освіти в початковій школі. Важливе значення в навчальному процесі має теоретичне пояс-

нення нової теми уроку. Педагогічна практика показує небажане нехтування дорогоцінним часом на проведення практичного виконання завдання. Досить часто вчитель захоплюється розширеним поясненням нової теми, включаючи вірші, загадки, прислів'я й навіть ребуси та кросворди, що поглинають дорогоцінний час уроку, а на практичну роботу залишається його замало. Така ситуація, точніше так побудована структура уроку, – недбала. Причина недбалості в тому, що учні не встигають виконати завдання через обмеженість у часі. небезпечним фактором є перевантаження уроку зайвою інформацією. Саме тому хочеться ще раз звернути увагу на попередню підготовку до проведення практичних уроків мистецького напрямку. Досвід роботи показує, що в тих класах, де була проведена попередня підготовка до уроку, творчі роботи дітей заслуговували на увагу.

“Процес підготовки вчителя до уроку є вирішальним для вироблення оптимального здійснення навчально-виховного процесу. У підготовці вчителя до уроку виокремлюють два етапи – попередній та безпосередній. На першому етапі вчитель вивчає літературу, навчальну програму (альтернативні програми), підручники й методичні посібники, узагальнений досвід колег, а також розробляє календарний тематичний план на рік. На другому він конкретизує планування й складає конспект кожного уроку, в якому уточнює його місце в загальній системі уроків з предмета, визначає тему, мету, завдання навчання, виховання та розвитку учнів, намічає структуру уроку із зазначенням послідовності етапів, зміст дидактичного матеріалу й методичне забезпечення (методи, прийоми, технології), обирає форми роботи учнів (індивідуальні, групові, фронтальні) і навчальне обладнання, зокрема наочні та технічні засоби” [4, с. 55].

П'ятою проблемою мистецької освіти в початковій школі треба визначити те, що не здійснюється попередньої підготовки до наступного уроку. Переконаливо свідчимо з власного досвіду роботи, що вчитель зобов'язаний хоча б повідомити учням тему наступного уроку та підказати варіанти самопідготовки. У попередній підготовці до наступного уроку виробляється особисте ставлення учня до самостійного вирішення завдань, формується його індивідуальність майбутня професійна культура в дорослому житті.

Шостою проблемою є матеріальні та побутові можливості й умови проведення уроків мистецького напрямку. Специфіка роботи на таких уроках потребує забезпечення учнів необхідними матеріалами та засобами для виконання завдань, а також створення практичних побутових умов праці. Досвід і практика роботи під час проведення студентами пробних уроків у школі свідчать, що це питання не тільки не вирішене, а загалом лишається поза увагою керівників шкіл.

Висновки. Сьогодні ставить перед учителем вимогу спрямовувати свою працю в русло постійного педагогічного творчого пошуку заохочення учнів до нових знань.

Ефективність художнього виховання та навчання значною мірою забезпечується особистістю вчителя, його світоглядом та професійною підготовкою, педагогічним талантом і фаховою майстерністю, багатством інтелекту та душевною чуйністю. Учитель предметів мистецького напрямку повинен чітко та глибоко усвідомлювати своє професійне призначення, по-справжньому любити, добре знати й розуміти мистецтво та дітей, уміти віднаходити засоби їх заохочення до художньої творчості, тільки за таких умов проблем мистецької освіти в початковій школі стане менше. Л. Масол наводить приклад із книги

Р. Штайнера “Мистецтво виховання”: “Спочатку потрібно розбудити почуття чистої безпредметної форми, перш ніж копіювати якийсь об’єкт. Якщо до дев’ятого-десятого року життя буде засвоєна чиста форма у власному значенні, не поставлена на службу предмета, дитина буде захищена від натуралізму, ззовні їй нав’язаного. Малювання без сюжету, на переконання вчителів вальдорфських шкіл, сприяє розвитку сенсорної чутливості, духовності в цілому, а конкретні сюжети чи предмети часто відволікають школярів від емоційного переживання ліній, форм, кольорів тощо” [4, с. 29]. Пробудження емоційно-естетичного ставлення до процесу художньої діяльності було основним чинником навчання у вальдорфських школах, що й формувало практичний інтерес і що є актуальним у навчальному процесі сьогодні.

Література

1. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних закладах // Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу: довідково-методичне видання / [упоряд. М.С. Демчишин, О.В. Гайдамака]. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006.
2. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты / Г.В. Беда. – М. : Просвещение, 1989.
3. Ефективність навчання студентів: навч. посібник / [В.І. Євдокимов, Г.Ф. Понамарьова, В.В. Луценко, Т.П. Агапова, О.Є. Трофімов]. – Х., 2004.
4. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / Л.М. Масол. – Х. : Веста : Ранок, 2006.
5. Ростовцев Н.Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка / Н.Н. Ростовцев. – М. : Изобразительное искусство, 1983.

КОЛЕСНИК І.О.

ПИТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Сучасні реалії та потреби суспільства поставили перед навчальними закладами нові завдання, що зумовили інтенсивний розвиток шкільної освіти. Пріоритетними напрямками її розвитку в ХХІ ст. стали оновлення змісту та форм організації навчально-пізнавального процесу, розширення україномовного освітнього простору, формування в учнівській молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання.

У цьому контексті інтерес викликає педагогічна спадщина зарубіжних учених минулого (Й. Песталоцці, І. Гербарт, А. Дістервег).

Аналіз стану розробки проблеми стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді представлений сучасними психологами й педагогами (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, Б. Коротяєв, І. Лернер, В. Лозова, Н. Маркова, О. Савченко, В. Сухомлинський, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.), що засвідчує її надзвичайну актуальність.

Питання сутності дефініції “стимулювання”, “стимул”, форм, видів, методів, прийомів стимулювання відображено в історико-педагогічних працях Л. Березівської, Л. Ваховського, О. Іонової, С. Золотухіної, З. Палюх, Н. Побірченко, О. Попової, О. Сухомлинської та інших, але в іншому часовому просторі.

Мета статті – на основі вивчення історико-педагогічної літератури, творчої спадщини зарубіжних учених обґрунтувати та систематизувати теоре-

тичні положення організації педагогічного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в історії зарубіжної педагогічної думки другої половини ХІХ ст. з метою використання їхніх прогресивних ідей в умовах сучасної початкової школи.

Над проблемою стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів, як свідчить проведене дослідження, замислювався також і видатний педагог першої половини ХІХ ст. Й.Г. Песталоцці. Свої поради, що базуються на багаторічному педагогічному досвіді, він виклав у ряді педагогічних праць: “Лебедина пісня”, “Розвивальне шкільне навчання” [4].

У ході наукового пошуку виявлено, що Й.Г. Песталоцці також звертав увагу на необхідність базування навчання на знаннях дитячої психології. Він не просто закликав враховувати індивідуальні та вікові особливості учнів, їхні прагнення та бажання, як його попередники, а чітко визначив зв'язок між законами природного розвитку дитини й засобами стимулювання. Так, педагог стверджував, що якщо розвиток сил людини йде не інакше, як у процесі їх природного використання, застосування та вправлення, то вчитель повинен у процесі навчання прагнути, щоб дитина вправляла всі свої природні сили, інакше гальмуватиметься її розвиток. Вважаючи, що розвиток людських сил відбувається за рахунок не зовнішнього впливу, а внутрішнього спонукання, Й.Г. Песталоцці вимагав від учителя, щоб усі освітні засоби, методи, прийоми стимулювали дитину й збуджували її поривання. “Око хоче бачити, – писав він, – вухо хоче чути, ноги – ходити, руки – хапати. Серце хоче вірити й любити, розум хоче мислити” [3]. Розвиваючи ідеї попередників про розвивальний, виховний, а значить, і стимулювальний вплив природовідповідного навчання, педагог був переконаний, що розвиток сил людини відбувається постійно, ступенеподібно, не перериваючись, послідовно й непомітно, отже, метод навчання повинен іти поруч із загальним розвитком дитини й відповідати йому.

Для реалізації своїх ідей Й.Г. Песталоцці розробив теорію елементарної освіти, мета якої – активізувати задатки тих здібностей, які було закладено в дитині природою (схильність до любові, віри, володіння собою, зовнішнього та внутрішнього споглядання, розвитку тіла), пробудити розум людини до активної пізнавальної діяльності, розвинути вміння логічно мислити та розуміти сутність навчального матеріалу. Вперше пріоритет віддавався не слову вчителя, а самостійності учня. Тому навчально-пізнавальний процес він пропонував базувати на найпростіших елементах, уникаючи складностей. Наприклад, він вважав, що “числа за своєю сутністю є абстракцією величин”, тобто найпростішим елементом, “отже, необхідно, щоб елементи навчання (числа) про величини передували початку рахування”. Письмо він вважав малюванням “довільно обраних лінійних форм”. Він зазначав: “Я навчаю дітей малювати раніше, ніж мова заходить про письмо, і, керуючись цим методом, вони вчать писати букви бездоганно...” [4, с. 57].

Поступово, з розширенням дитячого світогляду, кількість елементів мала збільшуватись, привчаючи дітей самостійно розвивати свої здібності. На наш погляд, методика елементарної освіти Й.Г. Песталоцці стала проривом у вирішенні питань активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Виходячи зі своєї теорії елементарного навчання, педагог слідом за Я.А. Коменським, Дж. Локком, Ж.-Ж. Руссо вважав чуттєве сприйняття, споглядання, наочність основою навчання та розвитку розумових сил дитини. “Чут-

теве сприйняття дитиною самої природи є єдиним істинним фундаментом навчання, тому що воно виступає єдиною основою людського пізнання”, – писав Й.Г. Песталоцці [4, с. 49]. Він пропонував іти від предметів і конкретних уявлень до правил, які виражені словами. Слова ж, на його думку, самі по собі не можуть передати сутність предмета, отже, вони роблять сприйняття складнішим, а значить, не стимулюють думки школяра. “Спостереження, – зауважував Й.Г. Песталоцці, – завжди передувало слову, а точні знання – судженню” [4, с. 55]. На його думку, слово й мова мають стимулювальне значення, але реальні враження від чуттєвого сприйняття значно посилюють свій стимулювальний вплив. У тих випадках, коли неможливо безпосередньо ознайомити дітей з предметом, він пропонував використовувати картинки, порівняння, аналогії, спогади учнів тощо. Наочність він справедливо вважав засобом розвитку в дитині здатності спостерігати, порівнювати, знаходити спільне та відмінне тощо.

Отже, вирішуючи проблему стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів, педагог називав головними засобами збудження інтересу до навчальної праці наочність, споглядання, чітку організацію навчального процесу згідно із законами природного розвитку дитини. Прагнучи допомогти дітям у пізнанні, Й.Г. Песталоцці створив власну теорію елементарної освіти.

Проблема стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, стимулів і мотивів навчання в педагогічній спадщині видатного педагога початку ХІХ ст. І.Ф. Гербарта посідала особливе місце. Аналіз праць ученого свідчить, що педагог вважав, що навчання неможливе доти, доки дитина “дика”, отже, її треба приборкати засобами управління, тобто, на нашу думку, він одним з перших намагався науково обґрунтувати доцільність організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Використання засобів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності він вважав важливим елементом організації. Серед таких засобів педагог виділяв: погрозу, нагляд, наказ, заборону, авторитет і любов. Так, погрозу І.Ф. Гербарт називав елементарним прийомом, яким варто користуватись дуже обережно. Він виступав проти суворого нагляду, визнаючи, що це не сприяє розвитку позитивних якостей. Накази та заборони мають бути точними, зрозумілими, конкретними, давати учню мовби інструкцію: що треба робити, а що ні. У разі порушення цих розпоряджень мають бути використані покарання. Ефективними покараннями І.Ф. Гербарт називав позбавлення їжі, свободи, тілесні покарання, вигнання зі школи [1, с. 28]. “Марно намагаються повністю викоренити тілесні покарання, – писав педагог, – до яких звичайно вдаються тоді, коли зауваження більше не діють; але вони повинні бути настільки винятковими, щоб скоріше бути предметом остраху здалеку, ніж застосовуватися в дійсності” [1, с. 28]. Любов та авторитет учителя, на думку педагога, були найголовнішими стимулами навчально-пізнавальної діяльності школярів, найкращими засобами управління дітьми. Ці стимули давали б змогу учням займатися цікавими справами, природньо розвиватися.

Як відомо, І.Ф. Гербарт першим науково обґрунтував проблему інтересу як важливого стимулу навчально-пізнавальної діяльності школярів (до нього до цього питання зверталися, наприклад, Ж.-Ж. Руссо). Він говорив, що спірання на інтерес учня дає змогу зробити так, щоб викладання не тільки стимулювало до кращого засвоєння нового навчального матеріалу, а й збуджувало до подальших занять, щоб здобуті знання ставали причиною інтересу до подальшого навчання [1, с. 30].

Педагог розрізняв два види інтересу: посередній та безпосередній. Він визнавав, що перший вид призводить до однобокості в навчанні, а другий, виникаючи із самого предмета без допомоги посередніх мотивів, повинен стати основою навчання. “Якщо такий безпосередній інтерес, – зазначав він, – разом з тим буде багатостороннім, то він стане для людини джерелом високого морального життя, буде збуджувати ненаситне прагнення знань, стане внутрішнім творчим стимулом” [1, с. 30]. Незважаючи на таке прагнення розвинути інтерес в школярів, педагог називав досить нестимулювальний засіб – заучування напам’ять навчального матеріалу.

І.Ф. Герbart для збудження зацікавленості пропонував використовувати елементи проблемності під час викладу матеріалу. Він радив не давати дітям знань у готовому вигляді, а прагнути захопити їх можливістю знайти ці знання. Причому не полегшуючи процес здобуття знань, а, навпаки, роблячи його важким і зрозумілим, щоб не викликати нудьгу. Подолання труднощів у такому разі в процесі навчання буде тільки заохочувати школярів до подальшого збагачення знаннями та посилювати інтерес до пізнавальної діяльності [1, с. 32].

Як свідчить проведене дослідження, і до І.Ф. Гербарта звертали увагу на важливість використання правильних методів навчання для досягнення успіхів, покращення результату діяльності школярів, полегшення навчально-пізнавального процесу. Але І.Ф. Герbart став першим, хто класифікував методи викладання залежно від їхньої стимулювальної ролі, виділивши два: описовий та аналітичний. Обидва методи, на думку педагога, мали стимулювати учнів, збуджувати в них прагнення до знань і одночасно полегшувати їм сприйняття навчального матеріалу. Так, під першим методом педагог розумів викладання вчителем навчального матеріалу художньо, щоб він поставав в уяві учнів як живий. Для цього він радив використовувати наочність, демонструвати живі предмети, проводити екскурсії, спиратися на особистий досвід учнів. Другий метод реалізовувався через такі прийоми: класифікація, спостереження, пошук загального й закономірного в природі, причинних зв’язків, розкладення цілого на окремі елементи тощо.

Використання цих методів викладання, на погляд І.Ф. Гербарта, у навчально-виховному процесі мало сприяти підвищенню та покращенню результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів [1, с. 36]. Так, вивчення, наприклад, історії педагог пропонував базувати на широкому використанні наочності: історичні назви, виписані на окремих аркушах, імена та дати, оформлені у вигляді хронологічних таблиць, синхроністичні таблиці тощо. При вивченні географії, на його думку, варто починати не з освоєння всієї карти, а лише з пояснення кількох місць, розташованих близько одне від одного, поступово розширюючи діапазон [1, с. 38].

Отже, аналіз педагогічної спадщини І.Ф. Гербарта доводить, що його внесок у загальний розвиток проблеми стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів полягав у тому, що він став першим, хто науково обґрунтував питання інтересу, запропонував класифікацію методів викладання з огляду на їхній вплив на покращення навчально-пізнавальної діяльності учнів, систематизував засоби управління навчально-виховним процесом.

Подальшого розвитку ідея стимулювання набула в педагогічній спадщині А.В. Дистервега [2]. Виявлено, що педагог, погоджуючись з Й.Г. Песталоцці, справедливо вважав, що саме природовідповідне навчання стимулює, оскільки не суперечить розвитку учня, не змушує його вчити те, чого він не розуміє. Із цього приводу педагог писав: “Чуттєві сприйняття повинні слугувати важелем,

за допомогою якого приводиться в дію потенційні сили людського розуму, які розвиваються за особливими, незалежними від об'єктивного світу, законами" [2, с. 28]. Лише таке навчання, за його переконанням, має стимулювальний характер, йде від почуттів до абстракції.

Називаючи наочність важливим стимулом навчально-пізнавальної діяльності, він тим самим продовжував ідеї Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці. Крім того, педагог пропонував іти від предметів і конкретних уявлень до правил, які виражені словами. Слова ж, на його думку, самі по собі не можуть передати сутність предмета, отже, вони роблять сприйняття важчим, а значить, не стимулюють думку школяра.

Педагог, продовжуючи традиції Я.А. Коменського, підійшов до розробки проблеми поетапного застосування наочності як ефективного стимулу: перший етап – знайомство учнів з предметами в класній кімнаті; другий – знайомство з тваринним і рослинним світом, будовою людського тіла, відомостями про рідний дім, село, місто. Як бачимо, ця пропозиція йти від простого до складного посилювала стимулювальний ефект дитячої думки, даючи їй можливість самій робити висновки з побаченого [2, с. 29].

Розробляючи проблему стимулювання навчально-пізнавальної діяльності згідно з теорією природовідповідності навчання, А.В. Дистервег звертав увагу на правильність розподілу навчального матеріалу. Навчальний матеріал може мати стимулювальний вплив, коли вивчається його невелика кількість. Крім того, педагог підкреслював, що це дасть змогу краще засвоїти його, на відміну від того, коли діти отримують багато інформації й не встигають її повністю “переробити”. “З метою максимального розвитку уваги, мислення, пам'яті учнів, – говорив учений, – більш важливим є різнобічне вивчення ними невеликої кількості матеріалу, ніж поверхове засвоєння багатьох відомостей” [2, с. 35]. Тобто, продовжуючи ідеї Я.А. Коменського, він чітко пояснював причину негативних наслідків від такого навчання – ненаслідування природи учня.

Заслуга А.В. Дистервега полягає, як відомо, і в збагаченні теорії особистості вчителя. Наголошуючи на особливій ролі учителя в процесі навчання, він визначав його стимулювальну функцію. Він підкреслював слідом за своїми попередниками, що одним з основних стимулів навчально-пізнавальної діяльності школярів має стати любов і віра вчителя в свого учня, бо без цих почуттів неможлива гармонія із собою та іншими. Він пропонував учителям дотримуватися трьох правил, які відображають функцію вчителя під час стимулювання:

“1. Любовне ставлення вчителя до предмета – ця любов передається учням.

2. Дидактичне викладання.

3. Збудження в учнів почуття та свідомості, що вони щось знають і вміють, що вони просунулись уперед” [2, с. 196].

Своєрідними були погляди А.В. Дистервега на покарання як виховний засіб. Він вважав покарання непотрібними й марними там, де навчання ведеться правильно, тобто відповідно до природи школярів. Так, він писав: “Треба лише, щоб учні працювали в школі з бажанням. Там, де це має місце, не може бути й зовсім не буває випадків непокори школярів” [2, с. 212]. Якщо ж учень не слухав учителя, був неуважним, заважав іншим, педагог пропонував ставити його біля парти, поки він не заспокоїться, тобто ні в якому разі не можна виключати дитину з роботи на уроці, бо тоді вона втратить дуже багато. Педагог був пере-

конаний, що покарання можуть бути подолані лише одним засобом – любов'ю до праці, а ця любов має бути й повинна розвиватися під впливом праці.

Аналіз педагогічної спадщини доводить, що А.В. Дистервег здійснював пошук і розробку методів викладання, які б сприяли максимальному розвитку уваги, мислення, пам'яті та одночасно були б цікавими для школярів, враховували рівень їхнього розумового розвитку. Цим він поглибив думки І.Ф. Гербарта, який обґрунтував лише два методи викладання з огляду на їхнє стимулювальне значення, запропонувавши для кожного етапу розвитку учня свій метод. Наприклад, для початкової школи найкращим методом викладання педагог вважав питально-розвивальний (наприклад, сократична бесіда). Для середньої школи він пропонував застосовувати розвивально-викладний спосіб донесення матеріалу (знайомство не з кінцевими висновками науки, а лише з тим, яким чином дійшли тих висновків). Саме ці методи А.В. Дистервег називав такими, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність учнів [2, с. 39–40].

Отже, аналіз педагогічної спадщини А.В. Дистервега свідчить, що педагог головним засобом стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів називав опір на їхню природу, розумовий розвиток. Розробка методів навчання, які б найкраще впливали та розвивали розумові здібності школярів у певному віці, стала цьому доказом. Основою навчально-пізнавальної діяльності він пропонував зробити чуттєве споглядання, наочність, які найкраще сприяють появі інтересу, бажання, прагнення вчитися.

Висновки. Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури, спадщини видатних зарубіжних педагогів минулого, критичних статей дає нам змогу зробити висновки про те, що в розвиток теоретичних засад стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів значний внесок зробили зарубіжні педагоги, вчені ХІХ ст. Розробка питань стимулювання видатними зарубіжними педагогами минулого (Й.Г. Песталоцці, І.Ф. Гербарт, А.В. Дистервег) проводилась у контексті розвитку суспільства, тогочасної педагогічної науки, власних міркувань і традицій. Так, Й.Г. Песталоцці головним засобом стимулювання навчальної діяльності називав наслідування дитячої природи, тому він першим почав розробляти методи збудження інтересу та розвитку розумових сил (теорія елементарної освіти); внесок І.Ф. Гербарта у розробку проблеми стимулювання полягає в науковому обґрунтуванні інтересу та класифікації методів стимулювання; А.В. Дистервег не лише визнавав необхідність споглядання та наочності як засобів стимулювання, а й першим запропонував методику їх використання.

Основними тенденціями розвитку проблеми стимулювання в історії зарубіжної педагогічної думки стали: гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу; розкриття спектра засобів стимулювання; врахування особливостей розвитку дитини, її власного досвіду; звернення до емоційно-почуттєвої сфери дитини.

Література

1. Гербарт І.Ф. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И.Ф. Гербарт. – М. : Гос. уч. пед. изд-во, 1940. – Т. 1. – 292 с.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : УчПедГиз, 1956. – 374 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособ. для пед. учеб. завед. / [под ред. А.И. Пискунова]. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
4. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И.Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с.

УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ У ПОЗАУРОЧНОМУ ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У період модернізації вітчизняної освіти відбувається реформування системи управління освітою. Цей процес потребує постійного вдосконалення фахової майстерності педагогічних кадрів. Сучасному вчителю необхідно бути висококваліфікованою людиною, яка здатна до безперервного навчання, навчання на засадах партнерства, мати якості лідера, прагнення до постійного самовдосконалення та професійного зростання. Основною формою розвитку й професійного самовдосконалення педагога стають педагогічні інновації, знайомство з якими відбувається в межах післядипломної педагогічної освіти в курсовий та міжкурсний період. На педагогічні інновації, як вважають учені Академії педагогічних наук України (І. Бех, Л. Даниленко, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Мадзігон), покладена місія конструювання стратегії освіти. Педагогічні інновації, як результат (продукт) процесу створення нового, що оновлює педагогічну теорію і практику та оптимізує досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети, втілюють у навчально-виховний процес концепції, теорії, моделі, методики, технології. До педагогічних інновацій можна віднести проектну технологію, до якої останнім часом привертається велика увага багатьох дослідників та вчителів-практиків. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проектна технологія має достатній історичний шлях розвитку, теоретичного обґрунтування (дослідження В. Безрукова, М. Бершадського, В. Беспалько, Дж. Джонса, Д. Дьюї, У. Кіпатрика, Н. Матяш, В. Монахова, Е. Полата, С. Шацького та ін.) і практичний досвід використання методу вчителями в кінці XIX – на початку XX ст. Велика перерва у використанні цього досвіду за період радянських часів призвела до того, що в сучасній педагогічній практиці він сприймається як інноваційна педагогічна технологія. Політичні, економічні, культурні зміни в Україні наприкінці XX – на початку XXI ст. призвели до потреби впровадження технологій навчання, які покликані розвивати особистість, яка б була спроможна компетентно розв'язувати будь-які проблеми сучасного життя, до таких потреб належать і проектна технологія. Визначаючи достатню теоретичну розробленість використання проектної технології в навчальній діяльності, треба відзначити, що проблема використання проектної технології в позаурочній діяльності школи недостатньо розроблена. Сьогодні достатньо актуальною стає проблема не тільки організації проектної роботи з учнями, а й управління та педагогічного керівництва проектною діяльністю дітей загальноосвітньої школи, яка відбувається в сучасному виховному середовищі.

Мета статті – розглянути проблеми управління проектною діяльністю учнів у позаурочному виховному середовищі загальноосвітньої школи, особливості ролі вчителя в цьому процесі та розвитку особистісних якостей учнів, які беруть участь у створенні виховних проектів.

Сучасному вихованню повною мірою має бути властива випереджальна роль у відродженні національної культури, припиненні соціальні деградації, стимулюванні пробудження таких моральних якостей, як сумлінність, людяність, почуття власної гідності, творча ініціатива тощо. Сучасне виховання повинно стати

засобом самоорганізації, особистої відповідальності дітей та молоді; гарантом громадянського миру й злагоді в суспільстві. Такі дослідники, як І.Д. Бех, В.О. Білоусова, М.Ю. Красовицький, Г.Ю. Ксензова, Н. Селіванова, Г.К. Селевко, В.А. Гольдберг, Р.М. Рогова, Н.Е. Щуркова та інші, зазначають, що сьогодні гостро відчувається потреба у визначенні й виправленні основних суперечностей в освіті в межах виховної роботи засобами спрямування діяльності класних керівників, педагогів-організаторів, заступників директорів з виховної роботи на вирішення потреб сьогодення, запровадження дієвих інноваційних технологій, оновлення форм і методів виховної роботи. Тому використання інноваційної діяльності в системі позаурочної роботи дасть змогу вчителю активно впроваджувати в практику такі відомі технології, форми й методи, що зацікавлять учнів новими видами діяльності, допоможуть досягти нових рівнів вихованості, урізноманітнити дозвілля.

На систему післядипломної освіти покладається завдання підготовки вчителів до організації позаурочної виховної роботи, оволодіння педагогами основами управління виховною позаурочною діяльністю. Набирає сили тенденція гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихованця, який прагне до вільного саморозвитку та збереження своєї індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовуються на моральний саморозвиток особистості; держави, зацікавленої в тому, щоб діти зростали громадянами-патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі. Запитом суспільства, на думку І.Д. Беха, О.І. Савченко та інших, є підготовка такого фахівця, який би стояв не над дитиною, а діяв разом з нею, зміг організувати спілкування з дітьми у вигляді діалогу, дискусії, групової роботи тощо, володів би різними засобами підтримки уваги та працездатності учнів, був спроможний самостійно моделювати, конструювати нові (інноваційні) прийоми, методи, технології навчання й виховання, створював освітні проекти, які мають відповідати потребам учня, бути ефективним, педагогічно виправданим і компетентним у багатьох сферах. Так, учні старшої школи, поглиблюючи свої знання в галузі “технологія”, зможуть вивчати закономірності проектної діяльності, її принципи, форми та методи, проектувати предмети праці, аналізувати й оптимізувати функції та властивості об’єктів проектної діяльності тощо. Аналіз багатьох джерел, в яких подаються вимоги щодо організації проектної діяльності, показує, що керівник проектної учнівської діяльності повинен бути знайомим з особливостями його педагогічного керівництва. Організатору позаурочних проектів необхідно пам’ятати про основні принципи проектної діяльності: добровільність вибору виду діяльності кожним школярем; врахування інтересів та психологічних особливостей певної вікової групи учнів; посиленість роботи, доведення її до логічного кінця; формування основ культури праці, якісне виготовлення та естетичне оформлення об’єктів; корисна значущість виконаних проектів; дотримання правил безпеки праці тощо.

Останнім часом у зв’язку зі становленням гуманістичної парадигми освіти метод проектів переживає друге народження як ефективне доповнення до інших педагогічних технологій, що сприяють становленню особистості учня як суб’єкта доцільності, доповнюють соціальні відносини та значно урізноманітнюють виховний процес закладу освіти.

Сьогодні є очевидним те, що реалізувати принципи особистісно орієнтованого виховання при традиційних підходах неможливо. Для включення кожно-

го учня в активний пізнавальний та пошуковий процес повинно бути створено адекватне навчально-виховне середовище, яке забезпечувало б можливість вільного доступу до різних джерел інформації, спілкування з однолітками, сумісна праця під час вирішення різних життєвих і важливих проблем. Найбільш перспективним у цьому плані є метод проектів.

Для того, щоб зацікавити дітей у проектній позаурочній діяльності, керівнику проектів необхідно знати таке: найважливішою умовою участі дітей у виконанні проекту є їх зацікавленість та високий ступінь інтересу; значну, майже вирішальну роль відіграє тематика самого проекту, яку повинні обирати самі діти; свою роль у проектній діяльності учні вирішують самостійно, без наполягання вчителя; кожен учасник проекту повинен чітко знати значущість, корисність і доцільність виконаної роботи; розподіл дітей на проектні групи та планове виконання завдань повинно проходити на добровільних засадах, без стороннього натиску дорослих тощо.

За виконання цих умов, проектну позаурочну діяльність проводить керівник учнівського проекту, користуючись технологією та дотримуючись правил і етапів виконання проектних робіт.

Для організації позаурочної проектної такої діяльності керівник проектної учнівської роботи повинен мати такі знання та вміння, що нами наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Вміння й знання, що необхідні керівнику проектної позаурочної діяльності

Вміння	Знання
Формувати проектні групи в позаурочний час для виконання проектів	Основні вимоги щодо організації проектної позаурочної діяльності
Навчати дітей поетапно визначати тему, мету та завдання проекту	Форми й методи навчання школярів проектної технології, які опрацьовуються та засвоюються на практиці
Керувати діяльністю дітей у ході планування та виконання проекту	Методику організації роботи та поетапного здійснення позаурочних проектів
Організовувати презентацію та захист проектів, оцінювати учнівські проекти, обґрунтовувати зауваження; надавати практичні поради та рекомендації протягом виконання робіт тощо	Вимоги щодо оформлення результатів діяльності та презентації та захисту позаурочних проектів; критерії оцінювання учнівських робіт тощо

У ході організації проектної позаурочної діяльності вчитель приділяє особливу увагу розвитку творчої особистості кожного учня. Як підкреслюється в багатьох педагогічних джерелах, що спрямовані на розгляд вимог щодо організації виховного процесу в закладах освіти, серед яких є праці І. Беха, В. Демченко, Н. Дьяченко, Н. Щуркової та інших, на сучасному етапі розвитку педагогіки одним із важливих питань залишається особистісний підхід до виховання кожного учня. Тому ми вважаємо за необхідне розглянути проблему розвитку індивідуальних творчих здібностей кожного учасника проектної діяльності й вирішити питання, пов'язані з організацією особистісно орієнтованого виховання в умовах організації життєдіяльності сучасного шкільного колективу. Розглянемо більш детально вміння й навички, яких набувають учні у процесі виконання позаурочних проектів (табл. 2).

Аналіз поданої таблиці дає змогу зробити висновок про переваги проектної діяльності школярів та набуття нових знань, вмінь і навичок, які необхідні

кожному учневі, як у ході навчання, так і в процесі змістовного проведення дозвілля в позаурочний час, що є вимогою сьогодення та потребою сучасності.

Таблиця 2

Вміння й навички, яких набувають учні в ході практичної проектної діяльності (модифікована таблиця за Е. Полат)

Вміння та навички учнів	Як вони розвиваються в процесі проектної діяльності
Працювати із джерелами інформації	- вміння відокремлювати головне; - вміння аналізувати інформацію; - вміння робити тези та висувати гіпотезу; - вміння обробляти інформацію; - вміння робити висновки; - вміння порівнювати, зіставляти; - навички складати каталоги, списки; - навички застосовувати необхідну інформацію
Збирати необхідну інформацію	- вміння самостійно орієнтуватися в науковій, навчально-методичній, додатковій літературі, здобувати необхідну інформацію; - вміння проводити самостійно опитування, соціологічні дослідження, інтерв'ювання, тестування, анкетування
Обробляти зібрану інформацію	- вміння обробляти зібрану інформацію, робити узагальнення й висновки; - навички застосовувати зібрану інформацію при будівництві графіків, схем, таблиць, діаграм, гістограм тощо; - навички оформлювати висновки; - навички комунікації та розвитку мислення, у тому числі технологічне, розвиток мовлення
Оформлювати результати роботи	- вміння подавати результати діяльності в яскравій формі; - навички акторських сценічних здібностей; - навички рекламування продукту, ораторської майстерності; - вміння висвітлювати сутність проекту
Презентувати результати роботи	- вміння подавати результати діяльності в яскравій формі; - навички акторських сценічних здібностей; - навички рекламування продукту, ораторської майстерності; - вміння висвітлювати сутність проекту
Захист основних ідей проекту	- вміння захищати власні ідеї, підтверджувати гіпотези та добирати переконливі, обґрунтовані аргументи, відстоювати власну думку; - навички ораторської, лекторської майстерності

Розглядаючи питання основних завдань сучасного вчителя, який організує виховну роботу в школі, ми доходимо висновку, що головним акцентом стає створення виховного середовища, що включає в себе не тільки середовище, а й духовний простір учня та педагога, простір культури, який впливає на розвиток особистості. У ньому має бути представлений весь універсал культурних цінностей культури й культурних норм життя. Це простір соціальних, культурних, життєвих виборів особистостей, яка самореалізується в різних виховних середовищах (академічне, клубне, середовище творчих майстерень). Вчителю треба звернути особливу увагу на реальну, доцільну насиченість навчального року якісними, цікавими, дієвими заходами, спрямованими на задоволення інтересів та потреб учнів, розширення їх особистісних можливостей, розвиток талантів,

індивідуальних творчих здібностей і, як наслідок, підбір дієвих форм та методів навчання активу учнівського самоврядування, пошук нових форм організації шкільного й класного учнівського самоврядування, яке б дало змогу розвивати лідерські індивідуальні здібності, основи управлінської роботи, розвиток дитячої творчості. Проектна технологія доповнює й урізноманітнює виховний процес, дає змогу сформулювати спеціальні інноваційні вміння, які необхідні сучасному вчителю в умовах оновлення організації виховного процесу сучасної школи. До таких умінь ми відносимо: вміння, пов'язані з розвитком інтересу; вміння, що розвиваються в різних видах діяльності; вміння вибирати вид діяльності, що дає користь особистості; вміння підготуватися до практичних дій, здійснювати діяльність на практиці, досліджувати умови практичної діяльності, встановлювати особисте ставлення до практичної діяльності та суспільно корисну цінність від практичної проектною діяльності, оцінювати рівень зростання особистісних якостей від практичної діяльності для розвитку особистості тощо.

Висновки. Таким чином, проектна технологія допомагає не тільки змінити процес виховання в закладах освіти, а й розширити подальшу самоосвітню діяльність учителя, спрямовану на керівництво проектною діяльністю учнів. Крім того, вона дає змогу забезпечити планомірну підготовку вчителів у межах післядипломної освіти до організації позаурочною проектною діяльності, а також оволодіти сучасному вчителю проектно-технологічними знаннями, вміннями, навичками, які мають суспільне та особистісне значення; розвинути пізнавальні творчі здібності, технологічні вміння та навички; набути власного технологічного досвіду. Застосування проектною технології сприяє вихованню комунікативних форм спілкування, цілеспрямованості, наполегливості, вимогливості, самостійності та педагогічній культурі. Подальшого розгляду потребують питання особливостей позаурочною проектною діяльності й умов підготовки вчителів до керівництва проектною діяльністю.

Література

1. Безруков В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безруков. – Екатеринбург : Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
2. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологий / М.Е. Бершадский. – М. : Пед. поиск, 2003. – 256 с.
3. Бех І.Д. Особистісне – зорієнтоване виховання : навч.-метод. посібник / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Гитман Е. Проект в образовательной области “Технология” / Е. Гитман, Н. Гитман // Школьные технологии. – 2002. – № 6. – С. 36–137.
5. Даниленко Л.І. Теоретичні аспекти освітньої інноватики : зб. наук. праць / Л.І. Даниленко ; [ред. кол.: Л.І. Даниленко (гол. ред.) та ін.]. – К. : Логос, 2001. – Вип. 5. – С. 3–11.
6. Коберник О.М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О.М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1995. – 218 с.
7. Кондратова Л.Г. Організація проектною діяльності учнів в позаурочний час / Л.Г. Кондратова. – Х. : Основа, 2009. – С. 124.
8. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н.В. Матяш ; [под ред. В.В. Рубцова]. – Мозырь : Белый ветер, 2000. – 286 с.
9. Олійник В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації / В. Олійник // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 4. – С. 61–69.
10. Савченко О.Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко. – К. : Рідна школа, 2007. – № 5. – С. 5–8.
11. Чечель И. Метод проектов: субъектная и объективная оценка результатов / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3–10.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Реформа системи освіти, відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту”, передбачає реалізацію принципів гуманізації, демократизації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання та розвитку особистості дитини, формування її основних компетенцій. Якісні зміни системи освіти неможливі без інноваційної педагогічної діяльності та технологізації навчально-виховного процесу [1]. Це пов’язано з пошуком і впровадженням таких дидактичних підходів, які гарантовано забезпечують досягнення очікуваних результатів освіти. Більшість педагогічних колективів, практично кожний прогресивний педагог мріє про відкриття можливостей та здібностей кожної дитини, розвиток її пізнавальної сфери. Тому необхідно, щоб освіта давала не тільки академічні знання, а й нові життєві стратегії, соціальну компетентність, розвивала художньо-конструкторські здібності дітей молодшого шкільного віку.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглянути питання дослідження стану розробки проблеми формування художньо-конструкторських здібностей у дітей молодшого шкільного віку; визначити суть та зміст поняття “художньо-конструкторські здібності”.

Питанню формування творчих здібностей останніми роками приділяють багато уваги, про що свідчать дослідження Ю. Бабанського, І. Беха, М. Блоха, Е. Бугрова, Г. Ващенко, Л. Виготського, Л. Вишневської, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Єфремова, І. Ільєсова, М. Краснова, О. Ковальова, В. Крутецького, М. Куніної, І. Лернера, Л. Литовченка, Л. Масол, М. Махмутова, А. Молдованова, П. Підкасистого, Н. Половникової, С. Рубінштейна, О. Савченко, Н. Талізінної, Д. Тарнопольського, С. Уварової, Г. Щукіної та ін. [2–19].

Існує велика різноманітність дослідницьких підходів, що пояснюється складністю природи й структури творчих здібностей дітей. Але, що стосується формування художньо-конструкторських здібностей, спрямованих на художньо-естетичний розвиток дитини в процесі навчання, при створенні оптимальних умов можна досягти достатньо високого рівня їх сформованості.

У психологічних, педагогічних та тлумачних словниках зафіксовано такі визначення поняття здібностей:

- індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовами успішного виконання певної діяльності. Містять у собі як окремі знання, уміння й навички, так і готовність до навчання нових способів та прийомів діяльності [2, с. 274];
- індивідуальні особливості особистості, що є суб’єктивними умовами успішного здійснення певного роду діяльності [3, с. 420];
- узагальнені вміння:
 - а) виконувати певний діапазон дій (діяльність) у різноманітних умовах, спираючись на використання різноманітних засобів, з різними об’єктами (предметами);
 - б) відносно швидко опановувати нові, необхідні для таких дій ефективні способи орієнтування й виконання [4].

Відомі дві крайні думки про природу й походження здібностей. Одна з них (веде традицію від Р. Декарта й Г.В. Лейбніца) характеризує здібності як уроджені утворення. Інша (слідуючи традиції Дж. Локка) виходить із тези про

повну залежність людини від зовнішніх умов її життя. Однак, визнаючи вирішальну роль діяльності й виховання в розвитку здібностей, не варто недооцінювати їх природну основу, необхідності опори на своєрідність природних особливостей людини, її обдарованість [2, с. 274].

У працях В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна вказано на необхідність ранньої діагностики здібностей школярів до технічної творчості. Система безперервної освіти охоплює всі ланки: від дошкільної до вищої й післявузівської, активізує вивчення питань спадкоємності у формуванні та розвитку особи між різними віковими групами [5].

Важливість художньо-конструкторської творчості школярів та всебічного розвитку особистості впливає з особливостей нового змісту навчання, зокрема його розвивального значення на всіх етапах вивчення основ наук (М. Блох, Е. Бугров, Л. Єфремова, М. Куніна, А. Молдованов, С. Уваров). Це створює сприятливі можливості для:

- розвитку технічної кмітливості, уміння використовувати знання математики, природознавства, малювання для вирішення конкретного технічного завдання;
- розвиває здібності в координації рухових дій;
- удосконалює сенсорні можливості (уміння розпізнавати предмети, сприймати їх безпосередньо органами чуття);
- формує вміння обробляти матеріали;
- розвиває усвідомлене ставлення до своєї та колективної роботи;
- виховує пошану до праці дорослих, відповідальне ставлення до різної фізичної праці;
- спонукає до інтелектуальної творчої активності;
- професійно орієнтує на технічні спеціальності [6–8].

Учені П. Гальперін, І. Ільєсов доводять необхідність виявлення під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників виховання творчої особи в процесі політехнічної підготовки, визначення психолого-педагогічних умов ефективності виховання в процесі політехнічної підготовки, розкриття й аргументування передумови формування якостей творчої особи школяра в ході навчання [9–10].

Науковці Г. Ващенко, О. Ковальов, Д. Тарнопольський розрізняють загальні та спеціальні здібності. Загальні здібності – це властивості розуму, що лежать в основі різноманітних спеціальних здібностей, виділюваних відповідно до тих видів діяльності, у яких вони виявляються (технічні, художні та інші) [11–13].

Ю. Бабанський, Л. Вишневська, Л. Єфремов, І. Лернер, М. Махмутов вивчали проблему чутливих періодів – вікових етапів, на яких виникають оптимальні умови для розвитку певних психічних якостей та здібностей, обґрунтовували ідею неповторності кожного вікового періоду в їх розвитку. Високий рівень обдарованості деяких дітей – результат підсумовування передумов двох або декількох вікових періодів (Н. Лейтес). Оптимальне використання можливостей кожного чутливого періоду – актуальне практичне завдання педагогів та батьків у діагностиці й прогнозуванні здібностей [4].

Творчість – це здатність нестандартно мислити, діяти нешаблонно й створювати нове. Вона не виростає на порожньому місці. Тільки якщо будемо заохочувати й розвивати унікальні схильності дитини, її своєрідність, зможемо розвинути інтелект та здатність до творчості, а головне – дозволимо в усій повноті розкритися особистості дитини.

У цей час у психолого-педагогічній літературі широко використовуються посилання на теорії відомих психологів, які обґрунтовують і пояснюють різні аспекти організації творчої діяльності. Традиційними є посилання на праці та ідеї Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, А. Леонтьєва й багатьох інших [5–7; 9].

Основним підходом є культурно-історична теорія формування вищих психічних функцій Л. Виготського. Чітке формулювання таких положень, на нашу думку, допоможе вчителю, педагогові, психологові одержати відповіді на безліч запитань [16].

Розвиток здібностей передбачає:

- оволодіння засобами використання предметів людської культури;
- використання та виготовлення знарядь, які збільшують природні можливості людини й виступають засобами перетворювання предметного світу;
- оволодіння засобами активного використання мовних засобів, які збільшують можливості природних психічних функцій та забезпечують організацію свідомого й довільного управління психічними процесами;
- оволодіння засобами довільної організації власної поведінки та психічними процесами на основі використання знаково-символічних засобів;
- оволодіння засобами та способами реалізації міжособистісних і соціальних відносин.

У зв'язку із цим корисно підкреслити, що особистісно зорієнтована дитина – це людина, яка оволоділа широким спектром умінь використовувати предмети людської культури, навчилася ставити самостійно мету та довільно організувати й регулювати свою поведінку, а також реалізувати та затверджувати певний діапазон міжособистісних і соціальних відносин. При цьому морально-етичною складовою особистісної сфери суб'єкта виступає внутрішнє прагнення враховувати інтереси інших людей і включатися в такі види діяльності, які мають позитивне значення для інших людей та суспільства.

Умови, що забезпечують розвиток теоретичного й творчого мислення, проаналізовано в працях В. Давидова та його послідовників.

Центральним внеском В. Давидова є суворе протиставлення психологічних механізмів, що лежать в основі емпіричного та теоретичного мислення, які забезпечують різні результати пізнавальної діяльності – емпіричні й теоретичні узагальнення [5].

Введення художньо-конструкторської творчості в навчальний процес передбачає ряд основних стадій, кожна з яких характеризується специфічними навчальними діями та операціями, що забезпечують вирішення навчальних завдань:

- орієнтація школярів у ситуації, вирішення, якої потребує введення нового поняття;
- оволодіння зразком такого перебудування навчального матеріалу, який виявляє в ньому відношення, бути загальною основою вирішення завдань цього виду;
- фіксація цього відношення в предметній або знаковій моделі, що дає змогу вивчати її властивості;
- моделювання відношення в предметній, графічній, буквеній формах: на основі перебудування навчальної моделі, фіксуючи загальнопредметні відношення та зв'язки, діти досліджують властивості певній групі явищ в абстрагованій формі;

– виділення з виявлених відносин (пояснення) умов та засобів вирішення завдань [10].

За А.Б. Воронцовим, у навчально-пізнавальній мотивації виділяють:

– мотиви, пов'язані зі змістом матеріалу, що вивчають, та цілями навчальної діяльності;

– мотиви, пов'язані із системою різних життєвих ставлень школяра: почуття обов'язку, престиж, самовизначення, бажання уникнути неприємностей тощо [5].

Тому художньо-конструкторська творчість має різний психологічний зміст для дитини:

а) відповідність пізнавальної потреби (внутрішні мотиви);

б) слугувати засобом досягнення інших цілей (зовнішні мотиви);

в) виступати як необхідна умова для запобігання покаранню (відсутність мотивів).

Науковці І. Лернер, М. Махмутов визначають такі рівні засвоєння художньо-конструкторських здібностей: а) дізнання; б) відтворення; в) застосування знань у звичних умовах; г) застосування знань у нових умовах (творче застосування) [14; 17].

Художньо-конструкторські здібності дитини молодшого шкільного віку класифікуються за багатьма підставами: пов'язані з умінням впливати на предметний світ та з умінням організовувати взаємодію з колективом; пов'язані з рухово-виконавчими, мовними, перцептивними, інтелектуальними тощо. При цьому художньо-конструкторські здібності дитини виражаються:

а) в широкому перенесенні знань, умінь та навичок у нові ситуації;

б) в умінні знаходити нове й незвичайне в знайомих і звичних ситуаціях [18].

Художньо-конструкторські здібності дитини молодшого шкільного віку є цілісною системою, що розвивається динамічно, до якої входять такі складові:

а) мотиваційна (афективна, вольова);

б) цільова (цілепокладання, планування);

в) виконавча.

Усі компоненти (вищі психічні функції), за П. Гальперіним, формуються й розвиваються в процесах оволодіння способами організації та виконання різних людських дій, зразки яких надаються іншими людьми. Пізніше такі розділені з іншими людьми дії перетворюються в дії самостійні й розумові [9].

Художньо-конструкторська творчість, включаючись у дитячі дії та діяльність, реалізує безліч функціональних відносин та зв'язків, які забезпечуються процесами: а) позначення предметів і явищ (установлення предметної віднесеності); б) актуалізації в різних дітей однакових способів орієнтування в навколишньому світі та способів організації дій і операцій (фіксування значень). При цьому потенційно в дитячих діях будь-які операційні складові набувають характеру опосередкованих мовою (знакових) операцій: орієнтування, планування, виконання, контролю й корекції.

Взаємодії художньо-конструкторської творчості з природним середовищем виступають у формі спільної трудової діяльності, що має загальні мотиви. Загальні мотиви реалізуються й досягаються за допомогою розподілених між людьми дій, підпорядкованих різним, але взаємозалежним цілям. Цілі дій окремих суб'єктів не збігаються з мотивом спільної діяльності.

Удосконалення спільної трудової діяльності зумовлює розвиток дедалі складніших взаємодій та відносин у дитячому колективі, які організуються й регулюються процесами спілкування. Необхідність організації взаємодій у спільній діяльності в процесах спілкування, у свою чергу, зумовлює формування й розвиток свідомості (спільних знань) та особливої системи спілкування – мови. Дії спілкування мають на меті планування й координацію спільної виробничої діяльності групи індивідів, а також суспільства в цілому. У діях спілкування вирішується три основних типи завдань:

- орієнтовані на узгодження предмета та цілей взаємодії;
- орієнтовані на інтереси іншої дитини, групи або суспільства;
- орієнтовані на інтереси ініціатора спілкування [19].

Між людською мовою та явищами зовнішнього світу немає прямої й однозначної співвідносності. Між ними розташовується проміжна ланка – суспільна діяльність, включення в яку забезпечує формування в суб'єкта системи індивідуальних значень (образ світу). Через мову й знаково-символічні засоби людство й кожна людина одержує можливість здійснювати зв'язок сьогодення з минулим та майбутнім [18, с. 115].

Н. Лук наголошує, що вербальні значення (поняття) у художньо-конструкторській діяльності формуються на основі предметних значень. Знання про предмет як певну сторону реальних явищ не повинно підмінюватися образом, що організується за допомогою вербальних значень [15].

Розрив між життєвими й науковими поняттями виникає внаслідок того, що дитина в звичайних умовах діє не з предметом, а з упредметненим поданням – з образом, організованим словами, знаками й символами. Учні не будують образ у процесі діяльності з предметом, а знайомлять з готовим образом, стосовно якого потрібно одне – переведення такого образу в словесну форму.

У художньо-конструкторській діяльності має бути присутня не просто зміна готового образу предмета, а діяльність, що змінює предмет. “Знання про предмет як систему реальних явищ не повинно підмінюватися заздалегідь організованим словами образом” [18, с. 252]. Пізнавальний розвиток дитини – “це не тільки і не стільки зміна життєвих понять науковими, скільки поетапне формування обох... форм ментальної репрезентації в їхній єдності та взаємозв'язку” [18, с. 372].

На думку учених А. Глущенко, О. Савченко, важливим у розгляді сутності художньо-конструкторських здібностей є розкриття механізмів та формування у відповідній діяльності зрозумілого ставлення учнів до праці, оцінних відносин [12; 19].

Висновки. Таким чином, умовами формування художньо-конструкторських здібностей є здійснення послідовності етапів засвоєння знань та видів діяльності, а також пізнавальна активність, трудові й етичні якості учнів: поетапний характер приросту знань та вмій; організація занять зі створення моделей, що діють; систематичне застосування вправ, що створюють психологічну установку на успішне засвоєння та самостійне застосування знань і вмій у створенні об'єктів праці; забезпечення взаємозв'язку розумової діяльності з практикою, поступове ускладнення творчих завдань; створення матеріально-технічної бази. Проблема формування творчих, художніх та конструкторських здібностей, естетичних смаків дітей молодшого шкільного віку через розвиток їхніх художньо-конструкторських здібностей на уроках праці та гуртках дитячої технічної творчості в такий складний теперішній час, на нашу думку, повинна бути предметом пильного вивчення.

Література

1. Про загальну середню освіту : Закон України // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1999. – № 28. – С. 230.
2. Педагогический энциклопедический словарь / [редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова й ін. ; гл. ред. Б.М. Бим-Бад]. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
3. Педагогика : учебник / [под ред. Л.П. Крившенко]. – М., 2005. – 920 с.
4. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
5. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / А.Б. Воронцов. – М. : Развитие личности, 1998. – 360 с.
6. Блох М.А. Творчество в науке и технике / М.А. Блох. – Пг., 1920. – 244 с.
7. Ефремова Л.М. И модно и красиво / Л.М. Ефремова // Эстетика поведения. – М. : Искусство, 1985. – 146 с.
8. Основы творческо-конструкторской деятельности / [А.А. Молдованов, Е.П. Бугров, М.В. Кунина, С.Н. Уваров]. – Владимир, 2001. – 324 с.
9. Гальперин П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – М. : Университет : Высшая школа, 2002. – 400 с.
10. Ильясов И.И. Структура процесса обучения / И.И. Ильясов. – М. : МГУ, 1986. – 164 с.
11. Тарнопольський Д.М. Технічна творчість молодших школярів / Д.М. Тарнопольський. – К., 1975. – 342с.
12. Глущенко А.Г. Трудовое воспитание младших школьников во внеклассной работе / А.Г. Глущенко. – М., 1985. – 216 с.
13. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1976. – 236 с.
14. Лернер П.С. Проектирование по “Технологии” / П.С. Лернер // Школа и производство. – 1997. – № 3. – С. 94–106.
15. Лук Н.А. Психология творчества / Н.А. Лук. – М. : Наука, 1978. – 128 с.
16. Художня культура України : навч. посіб. / [за заг. ред. Л.М. Масол]. – К. : Вища школа, 2006. – 239 с.
17. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
18. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. – М., 2001. – 465 с.
19. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

ВИЩА ШКОЛА

АЛЕКСАНДРОВ В.М.

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МАГІСТРІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНТЕНСИВНОЇ МЕТОДИКИ

Протягом останнього десятиріччя проблеми, пов'язані з удосконаленням іншомовної компетенції майбутніх фахівців, активно досліджували вітчизняні вчені, серед яких треба згадати С.Ю. Ніколаєву, О.Б. Тарнопольського, Л.М. Черноватого. У наш час Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти націлюють сучасних дослідників на розробку нових моделей навчання іноземної мови, що можуть бути ефективно застосовані в галузі вищої освіти [2].

Мета статті – розглянути модель інтенсивної підготовки студентів-магістрів, що може забезпечити форсований розвиток навичок і вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності (слуханні, говорінні, читанні та письмі). Розроблена нами модель передбачає активне застосування прийомів сугестивного методу для залучення до процесу засвоєння різних психічних аспектів особистості з метою подолання психологічних бар'єрів, які можуть перешкоджати англомовній комунікації.

Інтенсивна підготовка студентів-магістрів професійно орієнтованої англійської мови реалізується в межах двох етапів. На першому етапі протягом десяти днів (120 годин) здійснюється інтенсивне формування та розвиток мовленнєвих навичок і вмінь спілкування в загальноповсякденних сферах у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності на рівні B1. Другий етап (також 120 годин протягом десяти днів) присвячений інтенсивному вдосконаленню мовленнєвих навичок та вмінь спілкування в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності в діловій та професійній сферах на рівні B2.

В узагальненому вигляді етапи навчання, рівні оволодіння професійно орієнтованою англійською мовою, а також лексичні, граматичні та комунікативні орієнтири подано в табл. 1.

Першочерговим завданням першого етапу є розвиток навичок і вмінь читання та говоріння на основі активного запасу загальноповсякденної лексики в обсязі близько 2000 лексичних одиниць. Розроблена нами модель передбачає активне застосування прийомів сугестивного методу (авторитет викладача, інфантилізація слухачів, вправи на емоційні інтонацію та ритм, концертну псевдопасивність слухачів) для залучення до процесу засвоєння різних психічних аспектів особистості з метою подолання психологічних бар'єрів, які можуть перешкоджати англомовній комунікації [5].

Важливим чинником стає циклічний характер змісту навчання кожного навчального дня, який забезпечує послідовну зміну відрізків навчання, призначених для повторення засвоєного раніше та введення нового матеріалу, формування й удосконалення відповідних навичок та вмінь. Вмотивоване чергування таких циклів, яке створювало необхідні передумови для ефективного інтенсивного навчання, показано в табл. 2.

**Етапи навчання та рівні оволодіння
професійно орієнтованою англійською мовою**

Етап навчання	Рівні	Граматичні навички	Лексичні навички	Комунікативні сфери в тематико-ситуативному атласі
1 інтенсивний (120 акад. год.)	A1	Структурне оформлення речень в Indefinite (Active)	близько 1000 лексичних одиниць	Елементарні ситуації спілкування (особиста сфера) Загальні теми (спрощені особиста й публічна сфери)
	A2	Структурне оформлення речень у Continuous (Active)	близько 1500 лексичних одиниць	Загальні теми (розширені особиста й публічна сфери) Спрощена комунікація (особиста й публічна сфери)
	B1	Структурне оформлення речень в Indefinite (Active, Passive), Continuous (Active)	близько 2000 лексичних одиниць	Біографія та робоче інтерв'ю (особиста й ділова сфери) Ваша професія (спрощені особиста та ділова сфери)
	B1	Структурне оформлення речень в Indefinite, Continuous (Active, Passive), Perfect (Simple)	близько 2500 лексичних одиниць	Спрощена комунікація. Професійна діяльність (ділова, елементи професійної сфери). Контакти, контракти (ділова) Посади та робочі обов'язки
2 інтенсивний (120 акад. год.)	B1	Структурне оформлення речень в Indefinite, Continuous (Active, Passive), Perfect (Simple, Continuous)	близько 3000 лексичних одиниць	Професійна діяльність: факти, цифри, розвиток (ділова, спрощена професійна сфери)
	B1	Структурне оформлення речень у всіх формах часу та виду в активному та пасивному станах	близько 3500 лексичних одиниць	Типові професійні ситуації (ділова, професійна сфери) Менеджмент (спрощена ділова сфера)
	B2	Вдосконалення навичок структурного оформлення речень у всіх формах часу й виду в активному та пасивному станах	близько 4000 лексичних одиниць і більше	Спілкування з кількома співрозмовниками у професійних ситуаціях (особиста, публічна, ділова, професійна сфери). Розуміння фахових текстів

Таблиця 2

Навчальний режим першого етапу інтенсивного навчання

Час	Види навчальної діяльності
7.00 – 9.00	Повторення матеріалу попереднього навчального дня
9.00 – 10.00	Сніданок
10.00 – 11.00	Введення лексико-граматичного матеріалу дня
11.00 – 12.00	Вправи на формування лексико-граматичних навичок
12.00 – 14.00	Вправи на включення лексико-граматичних навичок до складу мовленнєвих умінь
14.00 – 16.00	Обідня перерва
16.00 – 17.00	Повторення лексико-граматичного матеріалу дня
17.00 – 18.00	Вправи на вдосконалення мовленнєвих навичок та вмінь
18.00 – 19.00	Вправи на вдосконалення мовленнєвих навичок та вмінь
19.00 – 20.00	Вечеря
20.00 – 21.00	Засідання англійського клубу за темою дня
21.00 – 22.00	Самопідготовка

Важливою умовою ефективного засвоєння мовного матеріалу й оволодіння мовленнєвими навичками та вміннями під час інтенсивного навчання студентів-магістрів є створення міцного іншомовного мовленнєвого середовища [7]. Тому режим інтенсивного навчання англійської мови передбачає розвиток мовленнєвих навичок та вмінь не тільки протягом занять, а й під час спільного дозвілля. Наприклад, спільні сніданки, обіди та вечері є зручними для засвоєння й повторення назв страв, обговорення найкращих кулінарних рецептів, відомих брендів компаній, власних кулінарних умінь тощо.

На другому етапі інтенсивної підготовки професійно орієнтованої англійської мови відбувається вдосконалення навичок та вмінь слухання, говоріння, читання й письма. Доречно зауважити, що в інтенсивному навчанні пріоритетним видом мовленнєвої діяльності завжди вважали говоріння, проте в нашому випадку на обох етапах значну роль відіграє й читання, оскільки вправи на говоріння зручно проводити, ґрунтуючись на прочитаному [3]. Відповідно, у навчальному процесі широко використовуються короткі тексти, спеціально розроблені нами для обговорення. Такі тексти хоча й містять переважно лексику загальноживаної англійської мови, створюють можливості для переходу у сферу професійно орієнтованої англійської мови.

Прочитані тексти стають необхідною основою для застосування проектно-методики, проблемних завдань, дискусій і рольових ігор. Певна частина навчального часу відводиться на виконання індивідуальних проектних завдань у письмовій формі, пов'язаних з тематикою конкретної спеціальності. Підготовлені доповіді заслуховуються та обговорюються в другій половині навчального дня. Ця половина починається з обговорення індивідуальних проектних завдань і триває до вечері. Для моделювання реальних ситуацій спілкування вправи набувають форми конференції, семінару, переговорів, презентації, під час проведення яких відбувається мовленнєва діяльність у професійно орієнтованому контексті. Після обговорення проектних завдань передбачається прослуховування професійно орієнтованих текстів та вдосконалення навичок аудіювання як найскладнішого виду мовленнєвої діяльності. Наприкінці кожного навчального дня відбувається засідання англійського клубу, що проходить у формі ділової гри, пов'язаної з професійною тематикою спеціальності, під час якої продовжується процес удосконалення комунікативних умінь учасників навчання. Певна частина вечірнього навчального часу відводиться на консультації та самостійну роботу з аудіоматеріалами. Щоденний навчальний режим другого етапу інтенсивної підготовки студентів-магістрів професійно орієнтованої англійської мови подано в табл. 3.

Таблиця 3

Навчальний режим другого етапу інтенсивного навчання

Час	Види навчальної діяльності
7.00 – 9.00	Повторення мовного матеріалу
9.00 – 10.00	Сніданок
10.00 – 11.00	Читання та обговорення професійних текстів
11.00 – 12.00	Читання та обговорення професійних текстів
12.00 – 14.00	Підготовка індивідуальних проектних завдань
14.00 – 16.00	Обідня перерва
16.00 – 18.00	Обговорення індивідуальних проектних завдань
18.00 – 19.00	Аудіювання
19.00 – 20.00	Вечеря
20.00 – 21.00	Засідання англійського клубу за темою дня
21.00 – 22.00	Самопідготовка

Моделювання професійно орієнтованої іншомовної діяльності студентів на другому етапі здійснюється шляхом виконання умовно-комунікативних та комунікативних вправ у контексті майбутньої фахової діяльності студентів. Це означає, що кожна вправа в розробленій нами системі формує або розвиває відповідні навички та вміння, необхідні для вирішення майбутніх професійних завдань. Таке формування та розвиток здійснюються завдяки спрямованості всіх вправ на професійну діяльність конкретної спеціальності. У результаті виконання згаданих вправ студенти навчаються використовувати іноземну мову для вирішення типових професійних проблем, що виникають у процесі майбутньої фахової діяльності.

При формуванні мовленнєвих умінь важливо забезпечувати вмотивованість вправ, зокрема, за допомогою схем, мовленнєвих зразків, демонстрації відповідності предметного змісту основної спеціальності змісту тих вправ, які виконуються. Завдання до вправ встановлюють логічний зв'язок загальнонавчальних тем з майбутньою професійною діяльністю студентів, демонструють можливість їх використання для професійних цілей, підтримують комунікативну мотивацію слухачів. Для максимальної інтенсифікації вправ широко застосовуються групові та парні форми роботи.

Матеріал вправ засвоюється в умовно-комунікативних рецептивно-продуктивних вправах, змістом яких є обмін простими репліками для формування навичок діалогічного мовлення. Більшість вправ проводиться в парному та груповому режимах, забезпечуючи високу активність та відносну самостійність слухачів, оскільки викладач виконує лише функцію загального контролю. Вправи виконуються на основі матеріалу, що відповідає цілям навчального дня і практичній меті інтенсивного професійно орієнтованого навчання.

Протягом усього періоду інтенсивної підготовки студенти також мають достатньо часу між заняттями для поглибленої самостійної роботи й закладання надійного підґрунтя для подальшого якісного стрибка на рівень B2 на другому етапі навчання. Метою цього етапу є консолідація матеріалу та навичок, сформованих протягом першого етапу, і розвиток мовленнєвих умінь у професійній сфері на основі фахової тематики, матеріал якої відповідає навчальній програмі відповідних спеціальностей. Тому друга половина кожного навчального дня завжди починається з повторення матеріалу, який вводився у першій половині дня, з наступним виконанням інтенсивних мовленнєвих вправ.

Багаторазове повторення лексики та дій зі структурного оформлення речення протягом навчального дня спрямовано на забезпечення ефективності їхнього засвоєння. Остаточне засвоєння відповідних дій чи лексичних одиниць може завершуватися пізніше, оскільки дії зі структурного оформлення речення, наприклад, є складними утвореннями та кристалізуються поступово [4]. Для забезпечення такої кристалізації розроблена нами модель передбачає систему циклічного повторення матеріалу, яка застосовувалася протягом усього етапу інтенсивної підготовки. Як відомо, найсуттєвіше забування інформації відбувається в перші години після її введення [1]. Тому для збереження нового матеріалу в тривалій пам'яті повторення введеного матеріалу здійснюється через 15–20 хвилин після першого введення, потім відповідно за 1, 3 та 6 годин, а також кожного наступного ранку на початку нового навчального дня. Після цього обов'язкове повторення лексики передбачається через день відповідно до графіка повторень. Послідовність повторень побудована таким чином, що студенти

мають можливість циклічно опрацювати введений матеріал протягом усього періоду підготовки, починаючи з першого дня.

Із самого початку інтенсивного навчання важливо знайти оптимальну техніку і темп введення нового лексичного матеріалу, а тому спочатку воно проводиться в уповільненому темпі, для адаптації студентів. Семантизація нових слів проходить з мінімальним використанням рідної мови. Наприклад, на першому етапі використання жестів підключає моторні реакції до процесу засвоєння і, відповідно, сприяє підвищенню його ефективності, а також дає змогу позбавитися небажаного вживання рідної мови під час наступних повторень, оскільки жест власне замінює переклад. Цей чинник є важливим для створення англійськомовного середовища, яке, у свою чергу, закладає підвалини інтенсивного навчання загалом, сприяючи створенню ефекту так званого “занурення” [6]. Використання моторики як засобу семантизації переважно обмежується початковим етапом інтенсивного навчання, тоді як на наступному просунутому етапі перевага віддається іншим засобам – контексту, поясненню англійською мовою тощо.

Розроблена система передбачає проведення засідань англійського клубу (English Club) наприкінці кожного навчального дня. Під час таких засідань слухачі спілкуються виключно англійською мовою, а їх метою є закріплення навичок та вмінь, що формувалися протягом навчального дня. Змістом засідань, які організуються в різноманітних ігрових формах, є виконання та прослуховування англійськомовних пісень, віршів, коротких оповідань, анекдотів тощо. Підбір згаданих малих літературних форм не є випадковим, а враховує зміст навчального матеріалу відповідного дня.

Тривала інтенсивна діяльність вимагає від викладача час від часу змінювати ритм навчального процесу, щоб уникнути ефекту втоми чи звикання, які спричиняють зниження уваги. Реалізація розробленої нами моделі передбачає прогулянки на свіжому повітрі з продовженням індивідуального спілкування з викладачами для зняття втоми, а також для подолання наслідків киснево-рухового голодування, пов'язаного з недостатньою рухомістю слухачів протягом навчального дня. Процес інтенсивного навчання англійської мови вимагає від викладачів уважно стежити за динамікою розвитку комунікативної компетенції учасників навчання та за їхнім самопочуттям. Ефективність інтенсивної методики значною мірою залежить від задоволення, яке слухачі одержують від навчання, що, у свою чергу, суттєво впливає на їх активність та працездатність, які, зрештою, визначають успішність чи неуспішність тих, хто навчається. Певна частина вечірнього навчального часу віддається самопідготовці та консультаціям, які викладачі проводять в індивідуальному порядку для з'ясування окремих питань. Для цього використовується спеціальна навчальна кімната для індивідуальних занять.

Контроль за результатами інтенсивного навчання студентів-магістрів професійно орієнтованої англійської мови здійснюється в поточній та рубіжній формах. Об'єктами контролю є навички та вміння використовувати мовленнєві засоби, рівень володіння якими дає змогу здійснювати ефективну іншомовну мовленнєву діяльність у відповідній сфері, залежно від етапу інтенсивного навчання.

Поточний контроль здійснюється у процесі виконання кожної вправи або після неї й може проводитися як викладачем, так і у формі самоконтролю із застосуванням ключів в усній формі (коли слухачі чують правильний варіант слова, словосполучення тощо). Для здійснення функції контролю викладач, прослухо-

вучачи мовлення студентів під час виконання ними різноманітних вправ, фіксує для себе помилки кожного слухача, а потім, наприкінці навчального дня, проводить аналіз, виділяє найбільш типові помилки та включає відповідні вправи до змісту навчання наступного дня. Результати такого аналізу слухачам не повідомляються, оскільки інтенсивне навчання ґрунтується на необхідності уникати ситуацій, які можуть спричинити зростання рівня тривожності тих, хто навчається. Таким чином, за способом реалізації поточний контроль в інтенсивному навчанні студентів-магістрів професійно орієнтованої англійської мови є виключно усним на першому і третьому етапах, однак на другому етапі застосовуються й письмові види контролю (перевірка письмових домашніх завдань тощо).

Рубіжний контроль на перших двох етапах здійснюється в письмовій формі за допомогою лексичних тестів на перевірку знання двох списків лексичних одиниць (по 100 в кожному списку), що належать до сфер, засвоєння яких було метою відповідного етапу навчання.

При проведенні підсумкового контролю письма та говоріння слухачі заповнюють спеціальну анкету, а також проходять співбесіду за нею, відповіді на запитання якої дають вичерпну відповідь про рівень, досягнутий кожним студентом за результатами інтенсивного навчання професійно орієнтованої англійської мови. Перевірка вмінь аудіювання та читання здійснюється на основі сприйняття (прослуховування або прочитання) студентами тексту на професійну тематику, після чого вони мають відповісти на запитання до тексту.

Узагальнено реалізацію розробленої нами моделі в системі інтенсивної підготовки студентів-магістрів професійно орієнтованої англійської мови подано в табл. 4.

Таблиця 4

Модель інтенсивної підготовки студентів-магістрів професійно орієнтованої англійської мови

<i>Етап 1</i> (інтенсивний) – загальнонавчальне спілкування (120 год.). Формування та розвиток мовленнєвих навичок та вмінь у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності на рівні B1 (аудіювання – 40%, говоріння – 31%, читання – 18%, письмо – 11%)
<i>Підетап 1.1</i> (40 год.). Формування та розвиток елементарних мовленнєвих навичок та вмінь у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності на рівні A1
<i>Підетап 1.2</i> (40 год.). Удосконалення елементарних мовленнєвих навичок та вмінь у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності на рівні A2
<i>Підетап 1.3</i> (40 год.). Формування та розвиток мовленнєвих навичок та вмінь у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності на рівні B1
<i>Етап 2</i> (інтенсивний) – ділове та професійне спілкування (120 год.). Удосконалення мовленнєвих навичок та вмінь у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності на рівні B2 (аудіювання – 20%, говоріння – 50%, читання – 18%, письмо – 11%)
<i>Підетап 2.1</i> (40 год.). Удосконалення мовленнєвих навичок та вмінь у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності на рівні B1 за рахунок спілкування з англомовними колегами на загальні й ділові теми
<i>Підетап 2.2</i> (40 год.). Удосконалення мовленнєвих навичок та вмінь у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності на рівні B1 за рахунок спілкування з англомовними колегами у професійних ситуаціях на спеціальні теми, а також за рахунок роботи з фаховими текстами
<i>Підетап 2.3</i> (40 год.). Удосконалення мовленнєвих навичок та вмінь у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності на рівні B2
<i>Підсумковий контроль</i> . Усна співбесіда (до 60 хв на слухача). Заповнення анкети (до 240 хв). Лексичний тест (90 хв)

Висновки. Модель інтенсивного навчання студентів-магістрів має забезпечити оволодіння професійно орієнтованою англійською мовою з урахуванням комунікативних та професійних потреб відповідної спеціальності.

Виходячи з вимог до змісту інтенсивного навчання професійно орієнтованої англійської мови, визначено загальні та професійні рубрики й ситуації, характерні для спеціальностей, обраних для проведення навчання; встановлено лексичний та граматичний матеріал для формування відповідних навичок; обґрунтовано поетапну структуру для реалізації інтенсивного навчання, а також його етапи; визначено кількісний і якісний зміст кожного етапу та конкретну мету кожного етапу й інтенсивного навчання професійно орієнтованої англійської мови студентів-магістрів загалом; визначено оптимальний режим для забезпечення ефективного навчання та самостійної роботи.

Розглянуто модель інтенсивного навчання студентів-магістрів професійно орієнтованої англійської мови, що ґрунтується на системі вправ, яка включає дві підсистеми стосовно кожного виду мовленнєвої діяльності: для формування мовленнєвих навичок та для розвитку мовленнєвих умінь при постійному збільшенні питомої ваги мовленнєвих вправ. Ця модель реалізується в межах двох етапів та шести підетапів. На першому етапі протягом 120 годин здійснюється інтенсивне формування та розвиток мовленнєвих навичок та умінь спілкування в загальнонавчаних сферах у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності на рівні B1. Другий етап призначено для інтенсивного вдосконалення мовленнєвих навичок та умінь спілкування в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності в діловій і професійній сферах на рівні B2.

Враховуючи характеристики інтенсивного навчання, обґрунтовано особливості поточного, рубіжного та підсумкового контролю в інтенсивному навчанні студентів-магістрів професійно орієнтованої англійської мови за поетапно-концентричним принципом. Установлено, що поточний контроль має здійснюватися в процесі виконання кожної вправи або після неї й може проводитися у формі самоконтролю або викладачем. Аргументовано переважно усну форму поточного контролю в інтенсивному навчанні студентів-магістрів професійно орієнтованої англійської мови.

Література

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения : пер. с англ. / Р. Аткинсон ; [под общ. ред. Ю.М. Забродина, Б.Ф. Ломова]. – М. : Прогресс, 1980. – 528 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М. : МГУ, 1990. – 128 с.
4. Литвинов П.П. 3000 английских слов. Техника запоминания : тематический словарь-минимум / П.П. Литвинов. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 208 с.
5. Лозанов Г. Предпосылки построения общей теории внушения (глава из книги Суггестология) / Г. Лозанов ; [пер. с болгар. И. Поповой] // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М. : Прогресс, 1976. – Вып. 2. – С. 195–225.
6. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку : учеб. пособ. / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
7. Тестов В.А. Стратегия обучения в современных условиях / В.А. Тестов // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 12–18.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Успішний початок процесу навчання у вищій школі безпосередньо залежить від перехідного адаптаційного періоду студентів-першокурсників, їхнього пристосування до нового ритму життя. Адаптація (від лат. *adaptatio* – пристосування) у широкому значенні – пристосування в процесі еволюції будови, функцій, поведінки організмів до певних умов існування [1]. Дидактична адаптація – це цілеспрямований процес узгодженої взаємодії суб'єктів навчання з урахуванням їхніх можливостей і дидактичного середовища, який здійснюється за допомогою спеціальних дидактичних засобів та методів окремих дидактик. Зокрема, під дидактичною адаптацією до навчального процесу розуміють результат цієї взаємодії, який характеризується успішністю (позитивною результативністю) навчання [2]. Доречно зазначити, що дидактична адаптація сприяє гармонійному перетворенню державних цілей на педагогічні, які спрямовують діяльність викладача. Послідовне узгоджене переведення педагогічних цілей у психологічні цілі суб'єктів навчання визначає успішність спільної діяльності викладачів та учнів.

Мета статті – розкрити причини уповільнення процесу адаптації у вищому навчальному закладі та методи дидактики, що сприяють прискоренню дидактичної адаптації й оптимізації провідних ланок навчання, підвищенню його педагогічної ефективності за умови скорочення витрат часу учнями та викладачами.

Складність адаптаційного періоду у вищому навчальному закладі полягає в тому, що він визначає структуру потреб і мотивів індивідуума: тип, що характеризується перевагою активного впливу на соціальне середовище; тип, який характеризується пасивним, конформним прийняттям мети та ціннісних орієнтацій групи. Важливим аспектом адаптації є прийняття нової соціальної ролі. До інших труднощів адаптаційного періоду студентів-першокурсників варто віднести переживання втрати шкільного колективу, невизначеність мотивації вибору професії, недостатню психологічну підготовку до неї, пошук оптимального режиму праці й відпочинку, невміння конспектувати та працювати на практичних заняттях [3].

Відсутність продуктивного стилю мислення у студентів першокурсників пояснює ще одну причину труднощів адаптаційного періоду, яка великою мірою перешкоджає успішному навчанню. Навчальний процес у вищому навчальному закладі значною мірою спирається на репродуктивне мислення першокурсників, що не дає можливості приймати оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях і легко адаптуватися в мінливих умовах діяльності. Це призводить до того, що при завершенні першого семестру навчання близько третини студентів ще не можуть у повному обсязі включитися в навчальний процес [4].

На нашу думку, процес адаптації можна умовно поділити на три етапи. Перший розпочинається зі знайомства студентів між собою та викладачами. Дбайливе ставлення викладачів, їхня підтримка сприяє створенню доброзичливої атмосфери, допомагає уникнути непорозуміння на цьому етапі.

Наступний етап адаптаційного періоду спрямований на актуалізацію мотивації навчання. Вагомий елемент цього періоду – усвідомлення необхідності самостійно відповідати за успішність свого навчання. Якщо студенти не готові до цього, викладачу необхідно підштовхнути їх до роздумів про свою відповідальність.

На завершальному етапі адаптаційного періоду студентам необхідно оволодіти раціональними способами засвоєння навчального матеріалу.

Логічним завершенням усіх етапів дидактичної адаптації стає гармонійне перетворення державних цілей на педагогічні, що спрямовують діяльність викладача. Наступне узгоджене переведення педагогічних цілей у психологічні цілі суб'єктів навчання визначає успішність спільної діяльності викладачів та учнів [3].

Розглянемо, застосування яких педагогічних технологій у навчанні дає можливість студентам краще й легше адаптуватися до вузівської системи викладання.

Основні теоретичні положення особистісно орієнтованого інтерактивного підходу в сучасній освіті розроблені Є.В. Бондаревською, Л.Н. Куликовою, В.В. Сериковим, І.Я. Якиманською. Значний внесок у дослідження ефективності технологій навчання та виховання студентів зробили В.П. Беспалько, М.В. Кларін, Г.К. Селевко.

У наш час у вітчизняну педагогічну науку та освіту міцно увійшло поняття “педагогічна технологія” (“освітня технологія”). Серед учених та практиків існують великі розбіжності щодо розуміння цього поняття. Так, наприклад, М.В. Кларін тлумачить педагогічну технологію як системну сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних, методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети [6].

Г.К. Селевко пояснює педагогічну технологію як змістовне узагальнення, що охоплює зміст визначень різних авторів (джерел). Педагогічна технологія може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально діючим аспектами [5].

“Український педагогічний словник” визначає педагогічну технологію як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [1].

На нашу думку, це визначення найбільш повно розкриває сутність методу, зорієнтованого більшою мірою на учня, а не на предмет вивчення.

Зацікавленість учених та практиків у визначенні поняття “педагогічна технологія” зумовлена різними причинами. Для когось це модний напрям. Інші вважають педагогічну технологію засобом вирішення більшості педагогічних проблем. Проте принцип активності учня у процесі навчання був і залишається одним з основних у дидактиці. Під принципом активності розуміють таку рису пізнавальної діяльності, яка характеризується високим рівнем мотивації, усвідомленою потребою в засвоєнні знань, умінь, результативністю та відповідністю соціальним нормам. Подібна активність сама по собі виникає не часто, вона є наслідком спеціальної цілеспрямованої педагогічної технології.

До узагальнених педагогічних технологій, що містять у собі засоби активізації та інтенсифікації діяльності учнів, можна віднести ігрові технології, проблемне навчання, комунікативні технології.

Результативність дидактичних ігор залежить, по-перше, від систематичного використання; по-друге, від цілеспрямованості програми ігор у поєднанні з традиційним навчанням. Ділові та рольові ігри, імітаційні методи забезпечують суттєве підвищення ефективності діяльності за рахунок економії часу, швидкого вирішення конфліктних ситуацій.

В основі ділових ігор лежить проблемна ситуація, яка моделює конкретні умови та динаміку дій, з досить високим ступенем реальності, що, у свою чергу, забезпечує опанування учасниками гри професійних ролей. Ділові ігри дають змогу поглянути на ситуацію, самого себе очима партнера по спілкуванню. Таким чином, через рольову взаємодію учасникам гри надається можливість зробити прогноз свого партнера, зрозуміти мотив його дій та поведінки, що є необхідною умовою взаєморозуміння. Через конкретну модель ділової ситуації в навчальній діловій грі на перший план виходить пізнавальна мета.

Методика створення та впровадження ділових ігор включає такі етапи: вибір об'єкта гри; вибір моделей і вивчення їх закономірностей; попередня розробка процесу гри; розробка систем стимулювання; детальна розробка процесу гри; формування мовного й технічного забезпечення; експериментальне впровадження та коригування.

Підсумком гри є краще засвоєння граматичного матеріалу та професійно орієнтованої лексики, наближення навчання до реальних умов, колективна відповідальність за підготовку та рівень знань кожного студента, скорочення періоду адаптації в майбутній діяльності, вміння знаходити оптимальне рішення. Більш простим є розігрування різних ролей на заняттях.

Реалізація ігрових прийомів і ситуацій відбувається за такими основними напрямками: дидактична мета ставиться перед учнями у формі ігрового завдання, навчальна діяльність підпорядковується правилам гри, навчальний матеріал використовується як її засіб, в навчальну діяльність впроваджується елемент змагання, який переводить дидактичне завдання в ігрове, успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом.

Місце та роль ігрової технології у навчальному процесі, поєднання елементів гри й навчання значною мірою залежать від розуміння вчителем функцій і класифікацій педагогічних ігор. За характером педагогічного процесу розрізняються такі групи ігор:

- а) навчальні, тренувальні, контрольні та узагальнювальні;
- б) пізнавальні, виховні, розвивальні;
- в) репродуктивні, продуктивні, творчі;
- г) комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні [5].

Типологія дидактичних ігор за характером ігрової технології є досить широкою та різноманітною. Серед найбільш поширених такі: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні та ігри-драматизації.

Сучасні дослідники Е.М. Діанова та Л.Т. Костіна визначили, що рольова гра є одним із найефективніших прийомів реалізації комунікативного принципу навчання іноземної мови [8].

1. Рольова гра – це навчання в дії, що підвищує якість навчання.

2. Рольова гра є найкращим мотивувальним стимулом, оскільки містить елемент гри і непередбачуваність розв'язки. Учні бачать можливість застосування ситуації, яка розігрується в рольовій грі, у реальному житті, чого не може дати механічне тренування у вживанні граматичних структур та лексичних одиниць.

3. Рольова гра дає учням соціолінгвістичну “підказку” – якими одиницями та якими мовними моделями можна висловити ту чи іншу думку саме в цій ситуації, залежно від соціальної характеристики учасників.

4. Рольова гра передбачає елемент несподіванки – те, з чим так часто стикаються учні в процесі реального спілкування. У ході рольової гри, так само як при реальному спілкуванні, учасники повинні уважно слухати одне одного, оскільки заздалегідь не знають, що скажуть їхні партнери, і мають швидко та адекватно реагувати на репліки своїх партнерів.

5. Під час вдало розробленої рольової гри відбувається емоційне піднесення, що надзвичайно позитивно впливає на якість навчання.

6. У рольовій грі значно легше створити таку ситуацію, коли кожен з її учасників зможе виявити себе. Сором'язливим, невпевненим у собі студентам легше висловлювати свою думку “під маскою” якоїсь дійової особи.

7. Рольова гра вимагає від учасників продуктивного мислення, швидкої реакції як вербальними, так і невербальними засобами в заданій ситуації. У рольовій грі використовуються знання та вміння, здобуті як в аудиторії, так і за її межами, тобто загальний запас знань і вмінь [8].

Проблемне навчання, так само як ігрові технології, має засоби активізації та інтенсифікації навчання. Проблемне навчання ґрунтується на створенні особливого виду мотивації – проблемної. Воно потребує адекватного конструювання дидактичного змісту матеріалу, що має подаватися як ланцюг проблемних ситуацій.

Педагогічна проблемна ситуація створюється за допомогою активувальних дій, запитань вчителя, що підкреслюють новизну, важливість та інші відмінності об'єкта. Поєднання традиційного викладання з додаванням проблемних ситуацій є оптимальним структуруванням навчального матеріалу.

Під проблемним навчанням розуміють таку організацію навчання, яка передбачає створення проблемних ситуацій під керівництвом учителя, і активну самостійну діяльність учнів з їх розв'язання, що надає можливість творчо опанувати професійні знання, навички, уміння; розвинути розумові здібності. Вчитель створює проблемну ситуацію, спрямовує учнів на її вирішення [5].

Складність управління проблемним навчанням полягає в тому, що створення проблемної ситуації відбувається індивідуально, саме тому учитель має застосовувати диференційований та індивідуальний підходи.

Існують такі прийоми створення проблемних ситуацій:

- вчитель наводить суперечності та пропонує самостійно відшукати спосіб вирішення;
- викладає різні погляди на одне й те саме питання;
- пропонує розглянути явище з різних позицій (наприклад, юриста, фінансиста, педагога);
- заохочує учнів до порівняння, узагальнення щодо різноманітних ситуацій;
- ставить запитання на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку міркування;
- визначає проблемні теоретичні та практичні завдання;
- ставить проблемні завдання [5].

Для того, щоб проблемна технологія була повністю реалізована, необхідно:

- відібрати найактуальніші завдання;
- визначити особливості проблемного навчання в різних видах роботи;
- побудувати оптимальну систему проблемного навчання, створити навчальні, методичні посібники;
- забезпечити особистісний підхід до організації активної пізнавальної діяльності.

При інтенсивному вивченні англійської мови використання методу проблемного навчання є дуже ефективним. Створення проблемних ситуацій щодо майбутньої професії студентів, їх особистих інтересів, захоплення надає можливість у стислий період активізувати професійно орієнтовану лексику та граматичний матеріал. Викладач може ускладнити або полегшити умови вирішення того чи іншого завдання для того, щоб розширити висловлювання учня, використати необхідні часові форми дієслова або певний граматичний матеріал.

Висловлювання власної думки щодо вирішення заданої проблемної ситуації одного з учасників обговорення може перериватися висловлюваннями інших учасників, якщо вони не погоджуються. Монологічні висловлювання чергуються з діалогічними репліками або міні-діалогами, що збігається з обговоренням проблемної ситуації в реальному житті.

У ході проблемного навчання реалізується не лише комунікативна мета навчання. У вирішенні проблемних ситуацій для студентів важливим стає вправління в логічному мисленні, можливість розширити світогляд, а для вчителя – здійснювати виховний вплив.

Ще одним із можливих засобів активізації пізнавальної діяльності учнів є інтеграція медіа-освіти в навчальні процеси. Це збагачує навчальний процес цікавим змістом, новими формами та прийомами роботи. При інтеграції медіа-освіти в такі навчальні предмети, як “Іноземна мова”, вирішуються такі завдання: формування вмінь знаходити, читати, розуміти передавати потрібну інформацію за професійною тематикою, а також розвиток критичного мислення. Для вирішення цих завдань необхідна система спеціально сформованих завдань. Така система має постійно поновлюватися, залежно від актуальності її змісту й того, наскільки завдання відповідають рівню знань та інтересів учнів.

Зміст знань сам по собі є джерелом стимуляції пізнавальних інтересів. Поновлення змісту предмета спонукає учнів до активної діяльності, оскільки з’являється реальний зв’язок із навколишнім середовищем.

Більш вагомими, ніж пошук необхідної інформації, стають ті вміння, навички, які учні здобувають під час пошуку. При виробленні медіа-творчих умінь на уроках іноземної мови основними формами роботи є:

- самостійний пошук інформації за темою;
- виконання завдань за матеріалами, запропонованими вчителем;
- трансформування інформації, зміна її форм, обсягу, носія [9].

Інформація ЗМІ не призначена для навчальних цілей, але має деякі переваги порівняно з традиційними завданнями. Вона часто має яскраве емоційне забарвлення, багатий обсяг, що спонукає відкидати все зайве та знаходити головну думку. Крім того, незвичне для студентів формулювання завдання примушує їх відходити від шаблонного виконання, вимагає перенесення предметних знань у нові умови.

Розв’язання деяких питань, що не мають однозначної відповіді, активізує знання. Подібні запитання є більш цікавими для вирішення, студенти активніше беруть участь у їх обговоренні, при цьому часто виникає ситуація диспуту, рольової гри, яка надає їм можливість висловити соціальну, професійну позицію, використовуючи професійну лексику.

Завдання, що вимагають опрацювати інформацію й надати їй нової форми, передбачають виконання одразу багатьох розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування тощо.

Взаємодія цих форм роботи дає змогу студентам послідовно пройти всі етапи формування пізнавального інтересу: від допитливості до постійного інтересу, коли участь в обговоренні, пошук нових матеріалів надає учневі задоволення.

Один із методів, що сприяє досягненню ефективності навчання, заснований на застосуванні інтерактивних ігор, вправ. Інтерактивне навчання ґрунтується на прямій взаємодії учнів із навчальним середовищем. Воно виступає як реальність, у якій учасники знаходять для себе сферу досвіду для опанування. Якщо розглядати інтерактивне навчання глибше, то мова йде не просто про підключення емпіричних спостережень, життєвих вражень студентів як ілюстрованого доповнення. Досвід студента-учасника є центральним джерелом навчального пізнання. У традиційному навчанні вчитель виконує роль “фільтра”, що пропускає крізь себе навчальну інформацію, в інтерактивному – роль помічника в роботі, одного із джерел інформації.

Інтерактивне навчання засноване на власному досвіді учасників. Структурування, побудова в певній логіці-перетворенні вже наявного досвіду стає джерелом новизни. Важелю, що запускає механізм переробки, стають запитання вчителя.

Поглиблена робота з набутим досвідом – характерна ознака інтерактивного навчання. Наявність досвіду, його обсяг – тільки передумова, умова для його інтенсивного, глибокого осмислення, тобто для отримання власних навчальних результатів. Для інтерактивного навчання важлива активність учнів. Щоб розібратися в особливостях інтерактивного навчання, поділемо активність учасників на фізичну, соціальну та пізнавальну. Наведемо приклади фізичної активності: змінюють робоче місце, розмовляють, пишуть, слухають, малюють, співають.

Приклади соціальної активності: ставлять запитання, відповідають на них, обмінюються думками.

Приклади пізнавальної активності: вносять доповнення, розширюють та поглиблюють інформацію вчителя, самостійно вирішують проблеми.

Успішність навчання залежить від взаємодії та різноманітності всіх видів активної діяльності студентів.

Функції та завдання вчителя в традиційному та інтерактивному навчанні є різними. В інтерактивному навчанні вчитель – це не лектор-експерт, а консультант-фасилітатор (фасилітація – особлива позиція, яку займає вчитель, що відмовився від ролі експерта на користь ролі помічника та супроводжує власний пошук учасників).

Особливість полягає в тому, що вчитель також є експертом, займає компетентну позицію, пропонує перелік підходів до вирішення проблеми. Позиція вчителя пов’язана з вибором методів обговорення. Як фасилітатор учитель залучає власний досвід учасників і використовує такі методи, які ґрунтуються на роботі з безпосереднім досвідом: аналіз конкретних випадків, рольові ігри, відеозворотний зв’язок, практичні завдання.

Швейцарський психолог Ж. Піаже зауважив, що, навчаючи “правильних відповідей”, ми обмежуємо можливість самому шукати й знаходити їх. Відповіді можуть збігатися з відомими нам, але можуть відрізнятись. Підвести учня до “потрібних висновків” здавна вважалось проявом педагогічного мистецтва. Але хіба непередбачені нами ідеї не можуть нести в собі зерна цінного нового знання та досвіду? [6].

Висновки. Дидактичні методи, що сприяють оптимізації провідних ланок процесу навчання, підвищенню його педагогічної ефективності за умови скорочення витрат часу учнями й викладачами, мають задовольняти такі критерії:

- гарантувати досягнення кожним учнем вищих результатів у навчальній діяльності порівняно з традиційними системами;
- скорочувати норми часу на аудиторну та самостійну роботу, що відводяться на вивчення тем;
- створювати реальні умови, які сприяють самоактуалізації й самореалізації особистості;
- не допускати психічного та фізіологічного перевантаження.

Застосування в навчанні студентів немовних спеціальностей таких оптимізаційних методів дидактики, як: інтерактивне навчання, ділові та рольові ігри – дає змогу зробити навчальний процес невимушеним, наблизити до реальних умов професійного спілкування, оволодіти професійно орієнтованою лексикою в стислі строки, оптимально реалізувати потреби в комунікації кожного студента, максимально розкрити їхній потенціал, полегшити та прискорити процес дидактичної адаптації.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ловцов Д.А. Адаптивная система индивидуализации обучения / Д.А. Ловцов, В.В. Богорев // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 24–28.
3. Научитель Е.Д. Адаптация студента в вузе / Е.Д. Научитель // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 7. – С. 21–23.
4. Пономарева Л.А. Адаптация студентов / Л.А. Пономарева, К.И. Назарова, О.А. Ланцова // Специалист. – 2001. – № 7. – С. 22–23.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.
6. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 18–24.
7. Околелов О.П. Оптимизационные методы дидактики / О.П. Околелов // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 33–38.
8. Дианова Е.М. Ролевая игра в обучении иностранному языку / Е.М. Дианова, Л.Т. Костина // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 3. – С. 18–27.
9. Соколова Н.Ю. Как активизировать познавательную деятельность учащихся / Н.Ю. Соколова // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 27–35.

АМЕЛІНА С.М.

СТАН РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВНЗ

Сучасна педагогічна наука й практика у сфері аграрної освіти виконує складне завдання підготовки фахівців до успішної професійної самореалізації в нових умовах ринку праці. Майбутні аграрії мають бути готовими до виконання складних професійних завдань, які дедалі більше пов'язані з професійним спілкуванням. Отже, рівень професіоналізму фахівця перебуває у прямій залежності від рівня культури професійного спілкування. Без відповідної орієнтації всієї системи навчання й виховання у вищих аграрних навчальних закладах, створення в них діалогічного середовища, налаштованості на продуктивне спілкування неможлива успішна підготовка майбутніх фахівців і громадян.

Вивчення психолого-педагогічної літератури засвідчило, що ця проблема досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями переважно в аспекті мовної

підготовки студентів-аграріїв (Л. Барановська, Г. Берегова, Н. Березіна, В. Михайлюк та ін.). Окремого вивчення потребують питання пошуку шляхів, форм та методів формування відповідних умінь і навичок у майбутніх фахівців-аграріїв.

Мета статті – розглянути існуючий стан розвитку культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Із цією метою проведено дослідження серед студентів вищих аграрних навчальних закладів Дніпропетровська, Полтави, Сум, Херсона (опитано 724 студенти і 76 викладачів).

Основними завданнями було:

- дослідження розуміння сутності культури професійного спілкування студентами та викладачами, усвідомлення ними необхідності підвищення власного рівня культури професійного спілкування й шляхів її формування в навчально-виховному процесі аграрного вищого навчального закладу;
- вивчення ставлення студентів і викладачів до питання доцільності формування й розвитку культури професійного спілкування майбутніх аграріїв;
- з'ясування труднощів студентів і викладачів у процесі навчального спілкування.

Для проведення дослідження використовували анкетування, тестування, спостереження. Результати анкетування виявили досить низький рівень розуміння поняття “культура професійного спілкування”. На запитання “Що таке, на Вашу думку, культура професійного спілкування?” типові відповіді студентів були такими: “вміння вести розмову” (38,2%); “ввічливість” (28,0%); “тактовне ставлення до співрозмовника” (26,8%); “здатність не тільки говорити, а й слухати” (15,2%); “вміння сказати неприємні речі, нікого не ображаючи” (13,9%); “грамотність” (10,8%); “мовленнєвий етикет” (8,5%); “намагання бути зрозумілим для іншого” (0,4%); “не знаю”, “не можу точно сказати” (31,3%).

Отже, дані опитування свідчать про те, що студенти розуміють культуру професійного спілкування в більшості випадків як делікатне, тактовне, ввічливе ставлення до співрозмовника. Тривожить той факт, що значна частина студентів (31,3%) узагалі не змогла ідентифікувати феномен культури професійного спілкування.

Викладачі вказали, що культура професійного спілкування – це: “вміння організувати професійне спілкування” (20,1%); “бажання зрозуміти співрозмовника” (16,9%); “вміння тримати під контролем перебіг ситуації професійного спілкування” (14%); “демонстрація власної зацікавленості під час спілкування з партнером” (11,2%); “непомітне переважання в спілкуванні” (7,3%); “ввічливе ставлення учасників професійного спілкування один до одного” (6,7%); “вміння уважно слухати” (6,1%); “здатність до співчуття” (5,5%); “вміння правильно висловити свою думку” (5,2%); “повага до співрозмовника” (3,5%); “вміння тактовно дати пораду” (2%); “вміння контролювати себе під час професійного спілкування” (1,5%).

Як бачимо, викладачі розглядають професійне спілкування з позиції домінування, а тому культура професійного спілкування в їхньому уявленні – це не тільки зацікавленість та повага у ставленні до співрозмовника, а й уміння переважати в професійному спілкуванні, тримати під власним контролем опонента та ситуацію, визначати хід і результат професійного спілкування. Узагальнені дані опитування викладачів і студентів на запитання “Якими є компоненти культури професійного спілкування?” подано в таблиці.

Компоненти культури професійного спілкування аграріїв, %

Компоненти	Студенти	Викладачі
Культура мови	68,2	73,7
Етика спілкування	4,7	51,3
Повага до опонента	13,5	19,7
Толерантність	5,1	11,8
Самоконтроль у спілкуванні	10,8	17,1
Уміння слухати	15,2	23,7
Тактовність	26,8	25,0
Мовленнєвий етикет	8,6	47,4
Ввічливість	28,0	26,3
Організаційні вміння	17,5	27,6
Поведінкова культура	15,3	22,4
Ораторська майстерність	13,8	34,2
Презентаційні вміння	12,4	14,5

Зіставивши відповіді на запитання про сутність і компоненти культури професійного спілкування, можна дійти висновку, що більшість студентів ототожнює культуру професійного спілкування з одним із її компонентів, що свідчить про слабку обізнаність майбутніх аграріїв із досліджуваним феноменом. Більшість студентів вважає основними складниками культури професійного спілкування культуру мови, ввічливість і тактовність, а викладачів – етику спілкування, мовленнєвий етикет, культуру мови й ораторську майстерність. Але ніхто з них не вказав на важливість інтелектуальної співпраці, емпатії, духовно-моральних цінностей.

З метою з'ясування практичного стану проблеми у процесі навчального спілкування в період проведення дослідження нами відвідано 308 занять викладачів різних дисциплін, з них: 52 лекції, 72 практичних та 184 лабораторних занять. Ці заняття показали таку картину застосування викладачами діалогічних методів навчання, які сприяють розвитку культури професійного спілкування: лекції – 5%, практичні та лабораторні заняття – 17,2%. На запитання “Чи були Ви особисто присутні на семінарах у вигляді диспутів, дискусій, “круглих столів”, бесід?” тільки у 16% анкет були позитивні відповіді.

Коли студентам запропонували висловити свою думку, що треба змінити, щоб заняття стали цікавішими та ефективнішими, 23% вказали, що треба змінити методи викладачів, а інколи й викладачів, 26% зазначили, що нічого міняти не потрібно, а решта (51%) не змогла сформулювати, які зміни потрібні, хоча більшість студентів визнала, що вони назріли.

Отже, проведене відвідування занять з наступними бесідами та анкетуванням дає змогу констатувати, що, на жаль, тільки дуже невелика частина викладачів під час лекцій намагається дискутувати зі студентами, спонукати їх до активної співпраці. Менше ніж п'ята частина семінарів проходить у формі диспутів, дискусій, бесід, обміну думками, “круглих столів”. А здебільшого це традиційне “зачитування” конспектів, рефератів, підготовленого домашнього завдання.

Слід зазначити, що більшість респондентів (74% студентів і 61% викладачів) відверто зізналися в наявності проблем у спілкуванні та незадоволеності власним рівнем розвитку культури професійного спілкування. Не завжди навчальне спілкування є успішним, ефективним, таким, що дає учасникам інтелектуальне й емоційне задоволення.

Студенти восьми груп першого та другого курсів (194 студентів) писали творчу роботу “Як я спілкуюсь з викладачами і товаришами”. Розгляд написаних творів показав, що більше ніж 80% з них (156 студентів) мають проблеми в спілкуванні з одногрупниками та викладачами. Близько половини цих студентів усвідомлюють, що певною мірою ці проблеми виникають з їхньої власної вини, через невміння правильно спілкуватись, різні побоювання тощо.

Аналіз результатів анкетування щодо труднощів у навчальному спілкуванні показав, що деякі з них є спільними для всіх його учасників (і викладачів, і студентів), а деякі – характерними тільки для однієї із цих категорій учасників педагогічного процесу. Крім того, труднощі можуть бути і об’єктивними, і суб’єктивними.

Найскладнішим як для викладачів, так і для студентів було подолання психологічних бар’єрів. Про це на запитання “Що заважає Вам у спілкуванні?” вказали 526 (72,7%) студентів і 44 (57,9%) викладачі. Побоювання й хвилювання перед вступом у спілкування пов’язані в студентів з невпевненістю в собі, що викликана здебільшого низькою самооцінкою. Студенти не вірять у свої сили, у свою здатність бути в навчальному спілкуванні “як усі”, “не гіршим за інших”, тобто на рівних з іншими учасниками спілкування.

Ще одним утрудненням, характерним для всіх суб’єктів навчально-виховного процесу, є відсутність умінь і навичок навчального та професійного спілкування, найбільш типовими серед яких були: вступити в контакт і розпочати спілкування (44,3%); адекватно застосовувати мовні засоби (48,7%); аргументувати свою думку (30,1%); слухати співрозмовника (24,8%); контролювати себе під час спілкування (23,5%) тощо.

Відсутність вказаних умінь і навичок викликана, по-перше, несформованістю їх зачатків у шкільний період навчання нинішніх студентів; по-друге, відсутністю спеціальних семінарів і тренінгів для підвищення педагогічної майстерності викладачів, які працюють в аграрних ВНЗ. Окремо треба відзначити відсутність умінь викладачів організовувати навчальний діалог, що, до речі, вони дуже часто визнають самі (40 викладачів, або 52,6%).

Більшість працюючих викладачів (60 осіб, або 78,9%) постійно відчують “тиск програми”, тобто вони розглядають себе як ланку механічної передачі знань студентам, щиро вважаючи себе при цьому зобов’язаними будь-що викласти студентам зміст навчальної програми в повному обсязі, зовсім не обтяжуючи себе роздумами про те, а в якому обсязі й наскільки ефективно студенти їх засвоїли.

Переважає більшість викладачів налаштована на традиційність, так звану “класичність” навчальних форм. Ця закладена у внутрішній світ викладача традиційність заважає бути йому відкритим для нового, для творчості, для експерименту. Інколи, хоч, на щастя, і не так часто, серед викладачів зустрічається елементарне небажання працювати додатково (і над підготовкою до занять, і над підвищенням власної фахової компетенції), замасковане під тяжіння до традиційних форм навчання.

Парадоксально, що серед студентів, навпаки, спостерігається прагнення до нового, небажання годинами слухати лекції, що власне тільки дублюють матеріал підручників і навчальних посібників та зовсім не спонукають до аналізу, роздумів, не пробуджують сумнівів, не викликають бажання більш поглиблено вивчити запропоновану тему.

Імпульси прагнення студентів до активної участі в навчальному спілкуванні часто зводяться нанівець авторитарністю та категоричністю викладача. Вва-

жаючи себе “істиною в останній інстанції”, викладач менторським тоном подає навчальний матеріал, вважаючи таке “викладання” єдиною своєю функцією.

Окремо підкреслимо певну незрілість студентів і пов’язану із цим їхню неготовність бути рівноправним партнером у спілкуванні, партнером з правом на власну точку зору, незгоду, сумніви в почутому.

Багато студентів просто не готові до суб’єкт-суб’єктних навчальних відносин, не усвідомлюють їх справжньої сутності і їх великого значення для формування фахової компетенції. Не готова до цих відносин і велика частина викладачів. Їхня неготовність – це неготовність сприймати студентів як рівноправних партнерів у спілкуванні, вислуховувати їх і враховувати їхні “незручні” запитання, а тим більше їхню точку зору.

Однією із досить вагомих труднощів є пасивність студентів з різних причин: належність до певної вікової категорії (молодшокурсники-тинейджери, за даними психологів, перебувають на стадії певного спаду активності), психологічні бар’єри, відсутність зацікавленості й мотивації.

Зіставивши труднощі, які відчувають студенти, з труднощами, що зустрічаються серед викладачів, можна встановити, що між ними існують причинно-наслідкові зв’язки. Так, однією з причин низької самооцінки студентів є авторитарність, категоричність, неемпатійність викладачів. І навпаки, пасивність студентів спричиняє вибір викладачами традиційних форм і засобів аудиторної та позааудиторної роботи, гасить потяг до нового, робить неможливим використання активних форм навчання.

Маючи за мету з’ясування ставлення майбутніх аграріїв до питання формування культури професійного спілкування під кутом зору їхніх життєвих і професійних перспектив, до анкети включили запитання про необхідність та доцільність розвитку культури професійного спілкування в аграрному ВНЗ. Отримані негативні відповіді (204 студенти, або 28,2%) свідчать про певну недооцінку майбутніми аграріями важливості цілеспрямованого розвитку культури професійного спілкування, відсутність розуміння ними зв’язку її високого рівня з успішністю в майбутній професійній діяльності та, як наслідок, відсутність прагнення до її формування. Водночас 520 студентів (71,8%) вважають, що культуру професійного спілкування в аграрному вищому навчальному закладі обов’язково потрібно формувати.

На запитання “Які види діяльності сприятимуть формуванню культури професійного спілкування?” значна частина опитаних (446 студентів, або 61,5%) не змогла відповісти. Серед тих, хто вказав форми розвитку культури професійного спілкування, типовими були такі відповіді: тренінги спілкування – 126 (17,4%); спецкурс – 107 (14,8%); дискусії й диспути – 45 (6,2%). Отже, деяка частина студентів-аграріїв свідомо виділяє певні форми розвитку культури професійного спілкування.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дало підстави для висновку про те, що рівень розвитку культури професійного спілкування студентів аграрних ВНЗ необхідно підвищувати, отже, проблема її формування є актуальною. Тому її вирішенню треба приділяти увагу в навчально-виховному процесі аграрних ВНЗ, використовуючи для цього можливості як навчальної, так і поза-навчальної роботи.

Література

1. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування : монографія / Л.В. Барановська. – Біла Церква, 2002. – 256 с.
2. Берегова Г.Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонадніпрянських говірок : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.Д. Берегова ; Херс. держ. ун-т. – Херсон, 2003. – 18 с.
3. Березина Н.Е. Обучение письменным формам делового общения в ситуациях вхождения в сферу профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Е. Березина. – М., 1998. – 16 с.
4. Бордовская Н.В. Педагогика : учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2004. – 300 с.
5. Михайлюк В.О. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей “Облік і аудит” та “Менеджмент організацій”) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.О. Михайлюк ; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 28 с.
6. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень / О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова. – К., 1998. – 143 с.
7. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина. – Саратов : СГУ, 1987. – 173 с.
8. Ядов В.А. Социологические исследования / В.А. Ядов. – М. : Наука, 1987. – 248 с.
9. Benner D. Hauptstörungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien / D. Benner. – List Verlag München, 1978. – 424 s.
10. Gudjons H. Erziehungswissenschaft kompakt / H. Gudjons. – Hamburg : Bergmann und Helbig, 1993. – 228 s.

АНІСІМОВА А.О.

ВИЗНАЧЕННЯ МОВИ-ДЖЕРЕЛА ТРАНСФЕРУ ТА ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ МАЙБУТНІМИ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ШТУЧНОГО СУБОРДИНАТИВНОГО ТРИЛІНГВІЗМУ

Навчання другої іноземної мови (далі – ІМ2) як другої спеціальності у вищому навчальному закладі має свої особливості порівняно з навчанням першої іноземної мови (далі – ІМ1). При формуванні у студентів граматичних навичок говоріння німецькою мовою (НМ) як ІМ2, особливо під час першого року навчання, коли здійснюється запуск мовленнєвого механізму, виникає низка труднощів, пов'язаних переважно з психолінгвістичними особливостями оволодіння ІМ2. Виявлення цих особливостей, насамперед, потребує детального розгляду таких аспектів, як загальна характеристика говоріння як виду мовленнєвої діяльності (далі – МД), трилінгвізму як мовного середовища, у якому відбувається оволодіння студентами ІМ2, виявлення причин і закономірностей трансферу та інтерференції з боку рідної мови (далі – РМ) та ІМ1.

Мета статті – визначити мову-джерело трансферу та інтерференції, яка справляє переважний вплив на формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 після англійської (далі – АМ) у майбутніх перекладачів в умовах штучного субординативного трилінгвізму.

Визначимося, перш за все, з ключовими поняттями в контексті нашого дослідження, до яких ми зараховуємо поняття штучного субординативного трилінгвізму, трансферу та інтерференції.

Слідом за М.В. Барішніковим [2, с. 52], трилінгвізм будемо розглядати як співіснування трьох мов у мовленнєво-мисленнєвій сфері індивіда, який використовує ці мови в різних комунікативних цілях залежно від мети спілкування, місця реалізації актів комунікації тощо. У цьому випадку йдеться про індивідуальний трилінгвізм як властивість конкретного індивіда, за якого всі мови, які його (трилінгвізм) утворюють, перебувають у відношенні функціональної залежності й додатковості.

При розгляді такого складного явища, як інтерференція, необхідно звернути увагу на те, що термін “інтерференція” більшість авторів (І.С. Алексєєва, В.В. Алімов, А.І. Бейла, Л.Г. Кашкуревич, І.І. Кітроська, Л.Н. Ковиліна, Б.А. Лапідус, В.Ю. Розенцвейг, Е. Хаукен, В.Н. Ярцева та ін.) тлумачити по-різному. Інтерференцію ми розуміємо, за І.С. Алексєєвою [1, с. 170], як порушення мовної норми під впливом елементів іншої мови, а також процес впливу однієї мови на іншу.

Базою для ефективного формування граматичних навичок може слугувати позитивне перенесення – трансфер (у різних термінах: трансференція, транспозиція). Ефективність процесу навчання ІМ2 залежить від ступеня і правильності використання механізму трансферу, який розуміється як здатність враховувати попередній досвід володіння РМ та ІМ1 для організації МД мовою, яка вивчається [7].

Виходячи з того, що лінгвістичні факти ІМ2 перебувають у різній залежності з явищами РМ та ІМ1, які кореспондують, Н.Н. Чичеріна [12] виділяє у своєму дослідженні три підходи до встановлення мови-джерела міжмовного перенесення при навчанні ІМ2 як спеціальності:

1) урахування пріоритетного впливу з боку ІМ1 – навчання повинно будуватись переважно з опорою на ІМ1, оскільки саме вона справляє найбільший вплив на засвоєння ІМ2;

2) урахування впливу як з боку ІМ1, так і можливого впливу з боку РМ – у процесі навчання має місце подвійна інтерференція, хоча вона є нерівнозначною; ІМ1 інтерферує більшою мірою, ніж РМ, попри те, що навички в РМ, безсумнівно, міцніші за навички в ІМ1;

3) урахування пріоритетного впливу з боку РМ і можливого впливу з боку ІМ1 – у процесі навчання справляє як позитивний, так і негативний вплив з боку ІМ1, однак вплив з боку РМ є визначальним.

Кожен із цих підходів буде зумовлювати особливості навчання ІМ2. Для виявлення специфіки організації процесу навчання ІМ2, зокрема особливостей формування граматичних навичок говоріння ІМ2 у майбутніх перекладачів, принципово важливим у межах нашого дослідження є визначення мови, з боку якої вплив на ІМ2 будемо розглядати як такий, що домінує в умовах субординативного трилінгвізму.

Спираючись на визначені Н.Н. Чичеріною підходи до встановлення такого впливу на ІМ2 з боку мов, що контактують, ми поділяємо погляд, згідно з яким вплив з боку ІМ1 у навчанні ІМ2 є більшим, ніж вплив з боку РМ (С.А. Абдигалієв, Н.В. Баришніков, А.В. Бердичевський, І.Л. Бім, І.І. Кітроська, Б.А. Лапідус, Б.С. Лебединська, А.С. Маркосян).

Зокрема, пріоритетну роль ІМ1 порівняно з РМ у вивченні ІМ2 Б.А. Лапідус [8] пояснює через фактор суміжності в часі, за яким опорні елементи в когнітивній структурі були засвоєні пізніше, ніж відповідні їм елементи РМ, тобто ближче до часу засвоєння ІМ2. На думку вченого, крім фактора суміжності в часі, на характер взаємодії мов, що контактують, впливає також те, що І.І. Кітроська кваліфікує як “спільність ситуації навчання”, яка створює одне поле взаємодії нерідних мов, зближує мови, що вивчаються. В інших термінах ця ситуація називається “психологічною орієнтацією” як саме по собі усвідомлення того, що треба говорити ІМ. Виявом психологічної орієнтації є те, що, намагаючись відірватися від своєї РМ, той, хто навчається, часто підсвідомо, скоріше вживатиме одиницю іншої мови, що вивчається, ніж зробить крок назад і звернеться по допомогу до своєї РМ.

Досліджуючи роль ІМ1 у навчанні ІМ2, А.С. Маркосян [9] вказує на те, що при оволодінні ІМ2 той, хто навчається, з одного боку, нібито повторює той шлях, ті розумові дії, які привели його до оволодіння ІМ1, а з іншого – в його пам'яті граматична система ІМ1 є актуально усвідомлюваною, на відміну від системи РМ, якою він користується несвідомо, не замислюючись над тим, як він це робить, як породжує нескінченну кількість лінгвістично коректних висловлювань без особливого контролю. Актуально усвідомлювана система мови слугує неначе орієнтиром для того, хто навчається.

У дидактиці багатомовності, яка досліджує закономірності вивчення однією особистістю трьох-чотирьох ІМ, оволодіння базовою, домінантною ІМ розглядається як гарантія вивчення всіх інших ІМ. За теорією інтегративного навчання, оволодіння ІМ1 є лінгвістичною опорою для вивчення всіх інших ІМ, оволодіння ІМ2 стає ще більш сильною опорою при вивченні ІМ3 і, врешті, оволодіння ІМ4 реалізується на основі багатомовного лінгвістичного досвіду тих, хто навчається, а також набутого досвіду. Оволодіння ІМ4 сприяє підвищенню рівня володіння ІМ1 [3].

Інтерферуючий вплив ІМ1 на ІМ2 А.В. Щепілова [13, с. 263–268] розглядає крізь проблему оптимального порядку вивчення мов, за яким рівень інтерференції залежить від ІМ, яка вивчається першою. Вченим встановлено таку закономірність: якщо першою вивчається більш складна мова, то її інтерферуючий вплив є значно меншим на ІМ2, ніж навпаки. Як приклад наводиться порівняння послідовності вивчення АМ та французької мови, за яким АМ має більший інтерферуючий вплив на мови, які вивчаються за нею, ніж французька. На жаль, у науковій літературі відсутні дані щодо співвідношення АМ/НМ та НМ/АМ щодо порівнянь їх складності, а відповідно, й інтерферуючого впливу одна на одну.

Аргументацію нашого вибору щодо впливу, який домінує, з боку ІМ1 у навчанні ІМ2 завершуємо думкою І.Л. Бім [4], за якою процес оволодіння НМ як ІМ2 відбувається в більш сприятливих умовах, ніж процес оволодіння АМ як ІМ1, тому що НМ та АМ належать до однієї групи мов – германської та мають аналогічні граматичні явища, близькі за структурою й семантикою, а також тождні мовленнєві моделі.

Все вищезазначене щодо користі врахування ІМ1 у процесі навчання ІМ2 дає нам змогу вважати ІМ1 мовою-джерелом трансферу та інтерференції при формуванні граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2. Це означає, що ми будемо розглядати процес формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 у майбутніх перекладачів крізь призму взаємодії ІМ2 та ІМ1.

Досліджуючи процес взаємодії мов, що контактують, у свідомості людини, вчені зазначають, що простежити його надто складно, а відтак, важко констатувати факти трансферу, оскільки будь-яка тотожність синтаксичних структур не може розцінюватись як його результат. Дещо простіше, на їхню думку, відбувається виявлення фактів інтерференції, оскільки вони можуть констатуватися за рахунок помилок. За допомогою аналізу помилок можна встановити й факти трансферу, однак гарантувати абсолютну достовірність такий аналіз не може через те, що помилки можуть виникнути як під впливом ІМ1, так і під впливом самої ІМ2 (внутрішньомовної інтерференції) (О.О. Залевська, Б.А. Лапідус, А.С. Маркосян, А.В. Щепілова).

Попри те, що метод простої реєстрації помилок не може дати достовірних свідчень про взаємодію мов, які контактують, першим кроком у визначенні лінгвістичного джерела інтерференції розглядається все ж таки констатація помилки [13].

З метою виявлення граматичних помилок у процесі оволодіння НМ як ІМ2, спричинених інтерференцією з боку ІМ1 (АМ), нами було проведено тестування студентів ІІ курсу (36 осіб) факультету перекладачів Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, які вивчають НМ як ІМ2 перший рік. Завдання для тестування було укладено з урахуванням вивченого граматичного та лексичного матеріалу з НМ як другої спеціальності. Студентам було запропоновано вибрати одну із ситуацій, що були наближені до реальних, і відповідно до неї побудувати висловлювання.

Результати тестування дали змогу виділити деякі типові граматичні помилки, які виникли в більшості студентів при використанні граматичного матеріалу в процесі говоріння НМ як ІМ2, а саме: при виборі артикля, при вживанні артикля / присвійних займенників з прикметником, при вживанні дієслів з керуванням, при вживанні речень з рамковою конструкцією, при побудові різних типів речень. Можна зробити припущення, що помилки, які виникли у студентів під час монологічних висловлювань, спричинені інтерферуючим впливом АМ як ІМ1, про що свідчать порівняння вживаних ними граматичних явищ двох систем: АМ та НМ. З аналізу помилок видно, що джерелом інтерференції, як правило, виступають граматичні явища, які частково схожі або повністю відсутні в одній з мов.

Правильність вживання більшістю студентів таких граматичних явищ, як означеного/неозначеного артикля, ступенів порівняння прикметників, тільки одного заперечення в реченні, побудова безособових речень, які є схожими з відповідними в АМ, зумовлені, швидше за все, трансфером.

Приділяючи належну увагу трансферу при вивченні ІМ, психологи заперечують думку про те, що навчання мовлення ІМ – це формування системи нових навичок, які раніше не існували. Так, Т.В. Рябова (Ахутіна) та І.І. Ільєсов [10, с. 272] стверджують, що “людина, яка володіє якою-небудь однією мовою, вже має певну, опосередковану її діяльністю та мовленням систему категоризації явищ. У зв’язку із цим, хочемо ми того чи не хочемо, оволодіння іншою системою буде йти шляхом методу корекцій”. Прихильники цієї ж думки І.О. Зимня та О.О. Леонтьєв [6, с. 198] розглядають механізм іншомовного мовлення як сукупність трьох груп навичок, яку становлять, безумовно, навички мовлення РМ, що мають бути перенесені на новий мовний матеріал та актуалізовані; навички, які були раніше сформовані РМ й при оволодінні іншомовним мовленням підлягають корекції; і відповідно ті, які повинні бути сформовані наново через їх відсутність у лінгвістичному досвіді людини. З формуванням таких груп навичок пов’язані й ті типи перенесення, що стосуються механізмів переходу від операцій рідного мовлення до операцій іншомовного мовлення, про які вже йшлося раніше [5].

Оскільки при вивченні ІМ2 лінгвістичний досвід людини є вже доволі значним завдяки володінню ІМ1, позитивне перенесення з боку якої має переважне значення, то опорою й об’єктом корекції виступають іншомовні навички, якими студент володіє в ІМ1. Отже, при оволодінні ІМ2 питома вага трансферу при формуванні навичок значно збільшується.

Досліджуючи проблему трансферу в навчанні ІМ2, О.О. Савчук [11] робить спробу узагальнити ті аспекти, які дають змогу інтенсифікувати процес навчання ІМ2, роблять його економічним і раціональним, оскільки сприяють більш швидкому подоланню труднощів як мовного, так і психологічного характеру, що виникають при оволодінні ІМ2. За результатами цих узагальнень трансфер утворюють:

наявний у того, хто навчається, досвід вивчення нерідної мови й перенесення навичок та вмінь роботи з однієї ІМ на іншу; уміння переключатися з однієї мовної системи на іншу більш легко за рахунок володіння певними навичками; навички самостійної роботи над мовою; розвинутий механізм здогадки; більш розвинуте лінгвістичне мислення; вищий рівень абстрагування порівняно з тим, який забезпечується володінням тільки РМ; достатньо розвинута здатність до рефлексії й самооцінки; володіння загальнонавчальними вміннями, тобто “вміннями вчитися”.

Для врахування в навчальному процесі можливих виявів трансферу з боку ІМ1 важливим є усвідомлення факторів, від яких воно залежить, а саме:

1) рівень володіння ІМ1: чим краще студент володіє ІМ1, тим менше явищ інтерференції в нього виникає і тим більшою є кількість можливостей для трансферу. Проте також низький рівень володіння ІМ1 може впливати на оволодіння ІМ2: збіги граматичних явищ у двох ІМ не можуть бути для них фактором, який полегшує засвоєння ІМ2;

2) проміжок часу між вивченням ІМ1 та ІМ2: чим меншим є проміжок, тим більшим є вплив ІМ1 на оволодіння ІМ2;

3) усвідомлення мети навчання ІМ2 і наявність мотивації;

4) характер дидактично орієнтованого опису мови, який використовується при вивченні ІМ1 та ІМ2 (4, 9, 11).

Висновки. Спираючись на існуючі моделі можливої взаємодії мовних засобів різних мов, що контактують, та беручи до уваги те, що лінгвістичні факти ІМ2 перебувають у різній залежності з явищами РМ та ІМ1, що кореспондують, поділяємо погляд науковців, згідно з яким навчання ІМ2 повинно будуватись переважно з опорою на ІМ1, оскільки саме вона справляє найбільший вплив на процес засвоєння ІМ2, і трансфер з якої може слугувати базою для ефективного формування граматичних навичок говоріння. Приписуючи ІМ1 статус мови-джерела міжмовного трансферу та інтерференції при навчанні ІМ2 як спеціальності, не виключаємо з нього повністю РМ, оскільки вона є, перш за все, однією з мов, які утворюють індивідуальний трилінгвізм студента, і так чи інакше впливає на оволодіння ІМ2. Цілеспрямоване врахування впливу РМ вважаємо необхідним для забезпечення професійної спрямованості навчального процесу з НМ як ІМ2 при підготовці перекладачів уже на першому році навчання, визначення особливостей якого вважаємо перспективою подальшого дослідження.

Література

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение : учеб. пособ. для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.С. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ. – М. : Академия, 2004. – 352 с.
2. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
3. Барышников Н.В. Мультилингводидактика / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 19–27.
4. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учебное пособие / И.Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
5. Волкова Е.И. К проблеме формирования ориентировочного механизма в процессе обучения иностранным языкам / Е.И. Волкова // Психологические основы обучения неродному языку : хрестоматия / [сост. А.А. Леонтьев]. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – С. 213–232.
6. Зимняя И.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком / И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев // Психологические основы обучения неродному языку : хрестоматия / [сост. А.А. Леонтьев]. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – С. 194–203.
7. Кашкуревич Л.Г. Формирование универсальных учений билингва : учеб.-метод. пособие / Л.Г. Кашкуревич. – М. : Высш. шк., 1988. – 142 с.

8. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности : учеб. пособ. / Б.А. Лapidус. – М. : Высш. шк., 1980. – 173 с.
9. Маркосян А.С. Очерки теории овладения вторым языком / А.С. Маркосян. – М. : Психология, 2004. – 384 с.
10. Рябова (Ахутина) Т. В. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев / Т.В. Рябова (Ахутина), И.И. Ильясов // Психологические основы обучения неродному языку : хрестоматия / [сост. А.А. Леонтьев]. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – С. 254–287.
11. Савчук Е.А. Обучение испанскому языку как второму иностранному на базе французского в гуманитарном вузе неязыкового профиля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.А. Савчук. – М., 2004. – 331 с.
12. Чичерина Н.Н. Особенности обучения грамматики немецкого языка как второго иностранного в старших классах средней школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Н. Чичерина. – М., 1997. – 199 с.
13. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А.В. Щепилова. – М. : Школьная книга, 2003. – 485 с.

БЛУДОВА Ю.О.

ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Євроінтеграція зумовлює необхідність усвідомлення й вироблення нових теоретичних засад для змін та забезпечення ефективного функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів. Зміни в підготовці фахівців з вищою педагогічною освітою зумовлені взаємозв'язком і взаємодією різноманітних факторів.

Педагогічна інноватика – вчення про створення, оцінювання, освоєння та використання педагогічних новацій.

Швидкоплинний розвиток інформатизованого суспільства вимагає інноваційних підходів, нестандартних рішень, креативності мислення, а отже, творчої активності людини. Такі вимоги сучасного суспільства до педагога, а особливо до вчителя.

Мета статті – обґрунтувати необхідність введення інновацій у процес професійної підготовки майбутніх учителів.

Ця проблема особливо актуальна для сучасної школи. Оскільки сьогодні, як зазначає О. Коберник, навчально-виховний процес у загальноосвітніх школах спрямований здебільшого на формування інтелекту як такого, що становить певну суму знань, виховна робота є набором стандартних заходів, у ході яких вихованець стає лише об'єктом дисциплінарних впливів; вона орієнтується переважно на методи заохочення й покарання.

Як галузь педагогіки педагогічна інноватика є досить молодою наукою. У зарубіжній педагогіці дослідження інновацій започатковані в 60-х рр. ХХ ст. і мають яскраво виражений прикладний характер [3]. Проблеми інновацій досліджують сербський педагог К. Ангеловські, англійські й американські педагоги Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Грос, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок та ін. [10].

Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами в розвитку й функціонуванні навчально-виховних закладів і реальним буттям навчально-виховної справи.

Система підготовки вчителів має свій зміст, який визначається особливостями й закономірностями професійно-педагогічної спрямованості навчального

процесу, передбачає реалізацію професійної суті, форм та методів засвоєння знань, умінь і навичок.

Початкова освіта – це перший освітній рівень, де закладається фундамент загальноосвітньої підготовки школярів. Тому пріоритетне завдання навчання в початковій школі у світлі реалізації Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст., використання нових концепцій навчання й виховання учнів загальноосвітніх шкіл України. Воно полягає не лише у формуванні в учнів певних знань, загальнонавчальних умінь і навичок, а й у забезпеченні подальшого становлення особистості дитини, розвитку її розумових здібностей, насамперед, у навчанні дітей творчо та самостійно мислити.

Якщо в минулому роль учителя початкових класів нерідко зводилась до навчання школярів азів предметних знань та вироблення в них найпростіших навчальних навичок та вмінь, то сьогодні вимоги до знань, умінь та навичок є не метою, а засобом, умовою досягнення мети, розвитку дитини. Сучасний учитель початкових класів є водночас викладачем, вихователем, організатором діяльності дітей, активним учасником спілкування з учнями, їх батьками й колегами, дослідником педагогічного процесу, консультантом, громадським діячем. Інноваційність є однією з основних тенденцій розвитку людства. З урахуванням цього нова освітня парадигма вибудовується на засадах збереження та розвитку творчого потенціалу людини, її спрямованості на самовизначення, стабільно активної життєдіяльності в змінних соціальних умовах, готовності до сприймання й розв'язання нових завдань.

Однак через відсутність інноваційної підготовки майбутнього вчителя знижується загальний результат їхньої підготовки у вищих навчальних закладах. Творча активність майбутнього вчителя дає йому змогу глибше усвідомити важливість педагогічної праці і свого професійного покликання, реально оцінити потенційні можливості, реалізувати творчі потреби.

Школі необхідні не просто гарні вчителі, а вчителі-творці, учитель-майстри, учитель-новатори. На цьому наголошували видатні педагоги: Г. Ващенко, Я. Коменський [11], В. Сухомлинський, С. Русова, А. Макаренко [12] М. Монтесорі, К. Ушинський [14] та інші.

Під впливом підвищеного інтересу до творчої ініціативи педагога вносяться суттєві зміни в зміст, форми й методи викладання, організацію навчально-виховного процесу: широко використовується проблемне навчання, прийоми активізації розумової діяльності, творчий підхід до вирішення навчальних завдань.

Водночас на перший план виходить концепція розвивального навчання (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв [6] та ін.), що передбачає таку організацію навчання, яка давала б змогу досягти за мінімальний час максимальних результатів.

Творчий характер праці педагога розкриває досвід учителів-новаторів Ш. Амонашвілі, І. Волкова, М. Гузика, О. Захаренка, Є. Ільїна, С. Лисенкової, Б. Нікітіна, В. Шаталова, М. Щетініна та ін.

Погляд на професійну підготовку майбутніх педагогів у сучасній педагогіці має різні аспекти. Так, О. Абдуліна та А. Піскунов стверджують, що в основі підготовки майбутнього учителя лежить система загальнопедагогічних знань, умінь та навичок. В. Сафін вважає, що метою підготовки майбутнього педагога є формування в нього індивідуального, доцільного в теперішньому, і того, що може використовуватися в майбутньому, стилю творчого мислення, необхідного

для перетворення чи створення світу речей, явищ, людських стосунків, необхідних для виховання творчої особистості учня.

Учені підкреслюють необхідність створення спеціальних умов для успішного втілення педагогічної науки в практику школи. Важливо сформувавши в педагогів-практиків потреби в засвоєнні нового, наявність творчої ініціативи, забезпеченість науково-методичними матеріалами тощо.

В інноваційних умовах сучасної парадигми освіти вчитель найчастіше виступає в ролі організатора різноманітних видів діяльності та пізнання учня як компетентний консультант і помічник. Його професійні вміння мають бути спрямовувані на контроль знань та вмінь учнів, на діагностику їхніх можливостей, потреб, діяльності, особистісних якостей, пізнання, створення сприятливих умов для розвитку. Це значно складніше, ніж традиційна освіта.

На сучасному етапі все очевидніше стає, що традиційна школа не встигає за сучасними темпами розвитку. Застарілі форми й методи роботи в загальноосвітніх навчальних закладах не спрацьовують. Сьогодні загальноосвітні навчальні заклади впроваджують інновації, нові технології, спрямовані на оновлення теорії та практики освіти, удосконалюють навчально-виховний процес. Тому значущою особливістю сучасної системи освіти є інноваційна діяльність навчальних закладів, спрямована на впровадження інноваційних педагогічних технологій навчання й виховання, розробку нового змісту навчального, навчально-методичного, науково-методичного забезпечення діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

У сучасній педагогічній науці та практиці існує думка, що в педагогіці є дві цілком різні стратегії – традиційна та інноваційна стратегія розвитку.

Інноваційні процеси спричинюють суперечності з традиційною професійною підготовкою майбутнього вчителя, однак між ними існує тісний взаємозв'язок, що зумовлює їх взаємозалежність.

Зміст традиційної підготовки вибудовується як взаємозв'язок між педагогічною діяльністю викладача та навчально-пізнавальною діяльністю майбутнього вчителя. Але студенти в цьому разі стають об'єктами управління, виконавцями запрограмованого плану.

Як наслідок, домінує єдина форма навчально-виховної взаємодії – наслідування, імітація, відповідність зразкам, одноманітність соціальних та міжособистісних взаємодій, переважає зовнішній контроль та оцінювання результатів. Все це знижує зацікавленість у професійній діяльності та рівень мотивації до творчої самореалізації в майбутній професії.

Під принципом інноваційності, який повинен приймати весь освітній процес, розуміють готовність студента до професійного становлення в суперечливому педагогічному просторі, компетенція подолання проблем, що виникають у сучасній школі та школі майбутнього.

Інновації в педагогічному процесі розглядаються як єдність об'єктивної й суб'єктивної сторін життєтворчості педагога. Вони є сутністю інноваційності педагогічного процесу, переходу певної педагогічної системи з одного стану в інший – ініціації нововведень.

Під інноваційною активністю майбутнього вчителя розуміють такий прояв соціальної активності, в процесі якого він виявляє особистісну творчість і сприяє перетворенню соціальних відносин, педагогічної взаємодії та професійної позиції тощо. Прояв інноваційної активності є можливим як у педагогічному середовищі, так і в різних сферах життєдіяльності й може набувати різних форм.

Висновок. Динаміка соціально-економічних процесів у постіндустріальному світі радикально актуалізувала проблему інноваційного потенціалу нації як однієї з гарантій стабільних її позицій у світовому співтоваристві, успішного реагування на різноманітні цивілізаційні виклики. Інноваційність є однією з основних тенденцій розвитку людства. Тому серед проблем наукової педагогіки пріоритетними є проблеми педагогічної інноватики як складової загальної інноватики, спеціальної наукової дисципліни, що розкриває загальні засади теорії педагогічних інноваційних процесів [13].

Педагогічна інноватика полягає в постійному пошуку та впровадженні нових максимально ефективних технологій навчання й виховання, результатом яких має бути формування високоадаптованої до змінних умов, активної діяльної, творчої особистості, яка вміє аналізувати, долати будь-які труднощі, бо вона ще в юному віці з допомогою вчителя пізнала, створила себе, навчилася володіти собою. Орієнтація на нове, пошук і впровадження нового не є самоціллю педагогічної інноватики. Передусім вона спрямована на забезпечення адекватності навчально-виховного процесу і його результатів вимогам суспільства. А в динамічно змінюваному соціумі це спонукатиме до постійного оновлення змісту й форм навчання та виховання, максимально уважного та водночас критичного ставлення до всього нового.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України : підручник / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 189 с.
2. Амонашвили Ш.А. Хвала уроку / Ш.А. Амонашвили // Единство цели. – М. : Просвещение, 1987.
3. Аутова П.Р. Технология и современное образование / П.Р. Аутова // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 37–41.
4. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / [укл. В.П. Бех, Ю.Л. Маліновський ; за ред. академіка В.П. Андрущенко]. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 221 с.
5. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
6. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДНУ”, 2006. – 332 с.
7. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
8. Євдокимов В.І. Підготовка вчителя в умовах євро інтеграції : навч. посіб. / В.І. Євдокимов, Г.Ф. Пономарьова, Л.Д. Покроева. – Х. : ХОНМІБО, 2006. – 204 с.
9. Землянська В. Підготовка майбутнього вчителя в умовах особистісно-орієнтованої освіти / В. Землянська // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 31–35.
10. Зязюн І. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. Зязюн // Світло. – 1996. – № 1.
11. Коменський Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменський // Избр. пед. соч. – М., 1982. – Т. 18. – С. 302–303.
12. Макаренко А.С. Деякі висновки з педагогічного досвіду / А.С. Макаренко // Твори : в 7 т. – М., 1984. – Т. 5. – С. 247.
13. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко ; [за ред. О.І. Пометун]. – К. : А. С. К., 2004. – 192 с.
14. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні / К.Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : в 2 т. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 107.

ВІНДЮК А.В.

АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-КУРОРТНОЇ СПРАВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Однією з передумов входження України до єдиного європейського та світового освітнього простору є забезпечення підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог. Нагальною потребою в системі підготовки фахівців постала їх динамічна адаптація до швидкозмінних вимог національного та міжнародного

рівнів праці в індустрії гостинності. Підготовка фахівців готельно-курортної справи продиктована соціальними потребами держави й вирішує важливе державне завдання – системна підготовка кваліфікованих фахівців для готельної індустрії, від якості якої залежить рівень та стан гостинності в країні.

На думку Дж.Р. Уокера, гостинність – одне з фундаментальних визначень людської цивілізації – вже давно перетворилося на індустрію, в якій зайняті мільйони професіоналів. Індустрія гостинності об'єднує туризм, готельний та ресторанный бізнес, громадське харчування, відпочинок і розваги, організацію конференцій [1, с. 1]. Сучасна індустрія гостинності є однією з найбільш розвинутих галузей світової економіки У боротьбі за залучення клієнтів конкурують між собою окремі країни, регіони в країнах, готелі.

Польський фахівець у галузі готельних послуг М. Турковський вважає, що якість послуг залежить від кваліфікації робітників готельного підприємства [3, с. 134]. Автор підкреслює, що теоретична підготовка робітників, їх практичні навички та спеціалізована підготовка впливає на якість послуг на всіх рівнях [3, с. 134].

В.Ф. Данильчук у монографії “Особливості формування і розвиток туристичних підприємств” вказує, що для успішного розвитку сучасного туризму, складовою якого є готельна індустрія, Україні необхідна сучасна освіта та професійна підготовка фахівців [4, с. 106].

В Україні, за даними Держкомстату України, 1218 готельних підприємств, 296 будинків і пансіонатів відпочинку, 1737 дитячих оздоровчих таборів, 1907 баз та інших закладів відпочинку [2]. Можна припустити, що в місцях проживання відпочивальників потрібен спеціально підготовлений персонал. Виникає необхідність диференційованої підготовки кадрів спеціалістів готельно-курортної справи, але в літературі зміст підготовки майбутніх фахівців з готельно-курортної справи розкрито неповно.

Мета статті – проаналізувати зміст професійної підготовки бакалаврів з готельно-курортної справи у вищих навчальних закладах.

Питання підвищення якості підготовки фахівців стали предметом багатьох наукових досліджень фахівців туристичної сфери. Зміст підготовки фахівців для готельно-туристичного бізнесу є предметом наукових досліджень А.П. Коноха [5], О.О. Любіцевої [6], В.К. Федорченка [7], Н.А. Фоменко [8] та ін.

З 2002 р. в Україні запроваджено фахову підготовку за напрямом 0504 “Туризм”, до якої входить спеціальність “Готельне господарство”. На основі аналізу теоретичного та практичного досвіду такі науковці, як: Н.А. Фоменко, В.К. Федорченко, Л.Г. Лук’янова, І.М. Мініч, Н.С. Ніжинська, В.Г. Герасименко, Л.М. Яцун, А.І. Геркуль, – розробили освітньо-кваліфікаційну характеристику, освітньо-професійну програму та нормативну частину навчального плану підготовки бакалавра з напрямку підготовки 0504 “Туризм” фахового спрямування 6.050400 “Готельне господарство” та “Туризм” [9]. У 2004 р. наказом Міністерства освіти і науки України затверджено нормативні компоненти галузевого стандарту вищої освіти України з напрямку підготовки 0504 “Туризм” фахового спрямування 6.050400 “Готельне господарство” та “Туризм” [9]. У 2008 р. спеціальності “Готельне господарство” та “Туризм” присвоєно шифр 6.010207. На сьогодні відсутні державні стандарти підготовки фахівців спеціальності 7.050402 “Готельне господарство”, магістрів спеціальності 8.050402 “Готельне господарство”.

Підготовка фахівців напряму “Туризм” здійснюється в понад 140 вищих навчальних закладах України різних рівнів акредитацій [10]. Аналіз “Довідника абітурієнта 2010–2011” показав, що фахівців готельної індустрії готують у чотирнадцяти ВНЗ України: у семи з них готують фахівців готельно-ресторанної справи, в трьох – готельного господарства, в двох – готельно-ресторанного бізнесу. Донецький інститут ринку та соціальної політики готує менеджерів туристичного і курортного сервісу [10].

Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою бакалавра фахового спрямування 6.050400 “Готельне господарство”, фахівець підготовлений до роботи в галузі економіки (ДК 009-96) “Діяльність в сфері відпочинку і розваг, культури та спорту”. Чимало випускників та студентів працевлаштовуються на курортні підприємства (готелі, бази відпочинку, санаторії, дитячі оздоровчі табори). На нашу думку, зміст підготовки фахівців готельно-курортної справи потребує доопрацювання, тому що цей напрям охоплює більш широкий спектр діяльності майбутніх фахівців з готельно-курортної справи.

У Класичному приватному університеті в інституті здоров’я, спорту та туризму (м. Запоріжжя) підготовка фахівців сфери діяльності “Готельне господарство” за напрямом “Туризм” здійснюється з 2004 р. Після закінчення навчання випускники здобувають професійну кваліфікацію “бакалавр з гостинності”, “спеціаліст з гостинності” або “магістр з гостинності”.

Аналіз навчальних планів Класичного приватного університету (КПУ), Київського університету туризму, економіки і права (КУТЕП), Волинського державного університету (ВДУ) імені Лесі Українки показав, що вони мають свої особливості. Розподіл годин у навчальних планах вищих навчальних закладах України подано в табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл годин у навчальних планах спеціальності 6.020107 “Готельне господарство”

№	Цикли дисциплін	КПУ	КУТЕП	ВДУ ім. Лесі Українки
Нормативні навчальні дисципліни		5724	6552	5868
1	Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки	1296	3348	1440
2	Цикл природничо-наукової та загальноекономічної підготовки	1350	1350	1476
3	Цикл професійної та практичної підготовки	3078	1854	2952
Варіативна частина		1620	864	1872
4	За вибором навчального закладу	1026	468	1440
5	За вибором студента	594	396	432
Всього теоретичної підготовки		7344	7416	7740

Навчальний план підготовки бакалаврів з гостинності Класичного приватного університету інституту здоров’я, спорту та туризму складається з двох частин: нормативної та варіативної частин. Нормативна частина включає такі цикли: гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, професійної й практичної підготовки. Варіативна частина містить два цикли: за вибором навчального закладу та за вибором студента.

На вивчення всіх дисциплін відводиться 204 кредиту ECTS. Загальна кількість годин навчального плану становить 7344 години, з них 1426 лекційних годин, 2498 годин практичних занять та 3420 годин самостійної роботи.

На цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки відводиться 36 кредитів ECTS, які становлять 1296 годин, з них: 258 годин лекцій та 530 годин практичних занять, 508 годин самостійної роботи. До циклу входять такі дисципліни: психологія – 81 година, фізична культура – 216 годин, соціологія – 81 година, політологія – 81 година, українська мова професійного спрямування – 54 години, іноземна мова професійного спрямування – 216 годин, економічна теорія – 108 годин, правознавство – 81 година, історія України – 81 година, філософія – 81 година, релігієзнавство – 54 години, етика й естетика – 54 години, логіка – 54 години, культурологія – 54 години.

На цикл природничо-наукової підготовки відводиться 37,5 кредитів ECTS, які становлять 1350 годин, з них: 370 годин лекцій та 260 годин практичних занять, 720 годин самостійної роботи. До циклу входять такі дисципліни: вища математика – 108 годин, статистика – 81 година, інформатика і комп'ютерна техніка – 216 годин, туристські ресурси України – 108 годин, туристське країнознавство – 81 година, рекреаційна географія – 81 година, рекреалогія – 81 година, економіка підприємства – 108 годин, фінанси та фінанси підприємства – 108 годин, основи менеджменту – 81 година, основи маркетингу – 81 година, основи наукових досліджень – 54 години, безпека життєдіяльності – 54 години, охорона праці – 54 години, екологія – 54 години.

Професійні знання та навички студенти отримують при вивченні спеціальних дисциплін протягом усього терміну навчання. На цикл професійної підготовки відводиться 85,5 кредиту ECTS, що становить 3078 годин, з них: 484 годин лекцій та 1196 годин практичних занять, 1398 годин самостійної роботи. До циклу входять дисципліни: готельна індустрія України – 54 години, технологія обслуговування в готелях – 54 години, будівлі, споруди, їх обладнання та експлуатація – 81 година, рекреаційні комплекси – 81 година, технологія готельної справи – 108 годин, технологія ресторанних послуг – 135 годин, технологія туристської діяльності – 81 година, організація гостинності в засобах розміщення – 108 годин, організація послуг харчування – 108 годин, організація рекреаційних послуг – 81 година, організація внутрішнього простору рекреаційних закладів – 54 години, інформаційні технології в туризмі та готельній індустрії – 135 годин, правове регулювання туристської діяльності – 81 година, економіка та ціноутворення в готельній індустрії – 108 годин, менеджмент готельного підприємства – 81 година, маркетинг в індустрії гостинності – 81 година, бухгалтерський облік в готельних підприємствах – 81 година, санітарія і гігієна – 54 годин, ділова іноземна мова – 864 години, друга іноземна мова – 648 годин.

Складовою індустрії гостинності є санаторно-курортні комплекси, які включають у себе 513 санаторіїв та пансіонатів, 252 санаторії-профілакторії [11]. На нашу думку, підготовка фахівців для цієї галузі має свої властивості. До варіативної частини навчального плану включено такі дисципліни: “Організація спортивної анімації”, “Санаторно-курортні комплекси”, “Менеджмент курортної діяльності”, “Правове регулювання готельно-курортної справи”.

Варіативна частина навчального плану складається з дисциплін за вибором навчального закладу і дисциплін за вибором студента.

Варіативна частина навчального плану підготовки бакалавра фахового спрямування 6.050400 “Готельне господарство” розроблена нами та має свої особливості відповідно до специфіки цієї спеціальності. У табл. 2 подано фраг-

мент варіативної частини навчального плану сфери діяльності “Готельне господарство”, кваліфікації “бакалавр з гостинності”.

Таблиця 2

Варіативна частина навчального плану бакалаврів спеціальності “Готельне господарство” (КПУ, м. Запоріжжя)

№ з/п	Назва курсу та дисципліни	Годин						
		Кредитів ECTS	Заг. обсяг, годин	Всього годин з виклад	Лекцій	Лаб. робіт	Практ. зан., семін.	Сам. робота
Варіативна частина		45	1620	826	314	0	512	794
4. За вибором навчального закладу		28,5	1026	432	234	0	198	594
4.01	Етнокультурологія та антропологія	2,25	81	34	18		16	47
4.02	Психологія міжособистісного спілкування	3	108	44	30		14	64
4.03	Валеологія	3	108	50	34		16	58
4.04	Менеджмент курортної діяльності	1,5	54	30	16		14	24
4.05	Географія туризму	2,25	81	34	18		16	47
4.06	Організація анімаційних послуг	3	108	34	18		16	74
4.07	Санаторно-курортні комплекси	2,25	81	34	18		16	47
4.08	Історія туризму	2,25	81	34	18		16	47
4.09	Друга іноземна мова (ділова)	3	108	44	0		44	64
4.10	Організація екскурсійних послуг	3	108	50	34		16	58
4.11	Організація туризму	3	108	44	30		14	64
5. За вибором студента		16,5	594	394	80	0	314	200
5.01	Фізична культура	4,75	171	170	0		170	1
5.02	Організація спортивної анімації	2	72	70	0		70	2
5.03	Правове регулювання готельно-курортної справи	1,5	54	34	18		16	20
5.04	Діловий етикет і протокол	2,25	81	36	18		18	45
5.04	Естетичне оформлення готелів	1,5	54	18	10		8	36
5.06	Реклама в готельній індустрії	2,25	81	30	16		14	51
5.07	Діловодство в готельній індустрії	2,25	81	36	18		18	45

Варіативну частину навчального плану бакалаврів спеціальності “Готельне господарство” складено з урахуванням специфіки змісту підготовки майбутніх фахівців з готельно-курортної справи. Студенти за період навчання проходять практику: в 4 семестрі – ознайомчу (2 тижні), у 6 семестрі – навчальну (3 тижні), у 8 семестрі – виробничу (4 тижні). У літній період студенти проходять практику в готелях, на базах відпочинку, оздоровчих таборах на узбережжі Азовського, Чорного морей, найбільш підготовлені студенти проходять стажування в курортних готелях Туреччини та Єгипту.

За період навчання, згідно з навчальним планом, студенти пишуть дві курсові роботи з дисциплін: “Технологія готельної справи” (4 семестр), “Менеджмент готельного підприємства” (6 семестр). Після закінчення терміну навчання студенти складають державний комплексний іспит.

На рівні бакалавра увага спрямовується на ґрунтовне оволодіння студентами знаннями, уміннями й навичками, необхідними для роботи зі спеціальності

“Готельне господарство” на підприємствах готельної індустрії та в санаторно-курортних комплексах, а також на підготовку до подальшого навчання за освітньо-кваліфікаційними рівнями “спеціаліст” або “магістр”.

Висновки. Аналіз змісту навчальних планів трьох ВНЗ України з фахового спрямування 6.010207 “Готельне господарство” показав, що кожен навчальний план, незважаючи на наявність нормативних документів, має відмінності.

В Україні функціонує понад 800 підприємств санаторно-курортного типу, для обслуговування яких необхідні спеціально підготовлені кадри, тому зміст підготовки бакалаврів фахового спрямування “Готельне господарство” вищих навчальних закладів України потребує вдосконалення, а саме введення спеціалізації “Готельно-курортна справа”.

Література

1. Уокер Дж.Р. Управление гостеприимством. Вводный курс : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 061122 “Гостиничный и туристический бизнес” и специальностям сервиса 230000 / Дж.Р. Уокер ; [пер. с англ. В.Н. Егорова]. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 880 с.
2. Державний комітет статистики України 2010 [Електронний ресурс] // Веб-сайт Держкомстату України. – Режим доступу: www.ukrstat.gov.ua.
3. Турковский М. Маркетинг гостиничных услуг : учеб.-метод. пособие : пер. с польск. / М. Турковский. – М. : Финансы и статистика, 2006. – 296 с.
4. Данильчук В.Ф. Особенности формирования и развития туристических предприятий : монография / В.Ф. Данильчук ; НАН Украины, Ин-т экономики пром-ти. – Донецк, 2006. – 240 с.
5. Конох А.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищому навчальному закладі : монографія / А.П. Конох. – Запоріжжя : ЗДУ, 2006. – 494 с.
6. Любіцева О.О. Ринок туристичних послуг (геопросторові аспекти) / О.О. Любіцева. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К. : Альтерпрес, 2003. – 436 с.
7. Федорченко В.К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : монографія / В.К. Федорченко. – К. : Слово, 2004. – 138 с.
8. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Н.А. Фоменко. – К. : Слово, 2005. – 216 с.
9. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра фахового спрямування 6.050400 “Готельне господарство” // Нормативні компоненти галузевого стандарту вищої освіти України з напрямку підготовки 0504 “Туризм”. – К., 2004. – С. 4–37.
10. Усі вищі навчальні заклади України : довідник абітурієнта 2010–2011. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2010. – 768 с.
11. Курорти та санаторії України [Електронний ресурс] // Веб-сайт Соціального загальнонаціонального інформаційно-презентаційного проекту “Курорти та санаторії України”, 2010. – Режим доступу: <http://sankurort.ua/uk>.

ВОЛКОВА Н.П.

ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПЕРЕКОНУВАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Перед системою вищої освіти гостро постала проблема підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних педагогічних кадрів, причому акцентується на професіоналізмі, відповідальності за результати професійної діяльності та свідомому ставленні до майбутньої професійної діяльності; компетентності як індикаторі, що дає змогу визначити готовність людини до життя, професійної діяльності, подальшого особистого розвитку; вдосконаленні професійного спілкування, зокрема переконувального впливу, аргументування власних позицій з метою спонукання учнів (студентів) до конкретних дій чи зміни їх попередніх поглядів чи позицій.

Потрібно зазначити, що різні аспекти проблематики переконувального впливу досліджують у рамках психології спілкування (Т. Дрізе, О. Леонтьєв,

Б. Ломов), навчання мовної діяльності (І. Зимня), психолінгвістиці (А. Брудний, О. Леонтєв), соціальній психології (А. Назаретян, А. Хараш, Ю. Шерковін), педагогічній психології (Г. Залеський, М. Менчинська). Близькими до цієї тематики є дослідження проблем конформізму (А. Петровський, А. Сопіков, В. Чудновський), вивчення смислового бар'єра у вихованні (Л. Божович, Л. Славіна), внутрішніх бар'єрів формування самосвідомості (Ю. Пеліпейченко, В. Столін). Значний внесок в обґрунтування та розвиток основних положень психологічного впливу зробив В. Куліков. О. Самборська зосередила увагу на визначенні соціально-психологічних механізмів переконувального впливу. Теоретичні засади логічної аргументації під час переконання розроблені В. Гладунським, Є. Войшвилло, Ю. Івлєвим та ін.

Щодо існуючих теорій переконувального впливу (модель "ідентифікації" К. Берка, теорія традиційної античної риторики А. Бейка, К. Пайка, Р. Янга, біхевіористична екстраполяційна модель Р. Вейсса, теорія комунікативних актів Т. Ньюкомба, балансна теорія переконувального мовлення Ч. Освуда та ін.), зазначимо, що вони формулюються на основі розуміння переконання як комунікативного процесу, результат якого – досягнення консенсусу.

Спроби вивчення переконання як комунікативного процесу хоч і мають певну історію, але не акцентують уваги на формуванні в майбутніх педагогів уміння переконувати, аргументувати власні думки, тобто доводити істину цивілізованим шляхом умовиводів, оперувати прийомами аргументації в навчально-виховному процесі, повсякденному житті, виступаючи прикладом для інших.

Мета статті – обґрунтувати існуючі засоби переконувального впливу педагога та засобів підготовки майбутніх учителів до здійснення переконувальної комунікації.

Згідно з метою поставлено такі завдання: з'ясувати сутність, структуру переконувального впливу та його значення для педагогічної комунікації; обґрунтувати засоби підготовки майбутніх педагогів до здійснення переконувальної комунікації.

Питання про роль та значення переконувального впливу в процесі комунікації розглядає багато науковців, проте найцікавіші результати отримали дослідники експериментальної риторики (демонструє можливості підвищення ефективності переконувального впливу, враховуючи індивідуальні особливості людей, їх соціальні установки, правила конструювання повідомлень) Йельського університету, наголосивши на існуванні "переконувальної комунікації" [9] – сукупності заходів, спрямованих на підвищення ефективності мовного впливу.

Б. Фірсов, Ю. Асєєв [9] зазначають, що в кожного з нас є спектр установок щодо різних об'єктів, суб'єктів та відносин. Ці установки сприяють або заважають переконувальному впливу (комунікативний процес, що передбачає активну взаємодію комунікаторів, асиметричних у плані мети та соціального статусу, та рівних відносно комунікативної незалежності – свободи участі, впливу один на одного на різних етапах спілкування та діяльності, що відповідає суб'єкт-суб'єктній парадигмі), який, у свою чергу, сприяє зміцненню усталених установок або формуванню нових. Повідомлення нестиме заряд переконувального впливу, якщо воно або зніме суперечність між елементами свідомості в тих, на кого цей вплив спрямовано, або посилить думку, яка була раніше. Суперечність, яка "роздирає" людей, призводить до психологічного дискомфорту, збуджуючи в них готовність його позбутися.

Щодо сучасного вчителя, то під час встановлення різноманітних комунікативних зв'язків йому часто доводиться застосовувати переконувальний вплив, структуру якого О. Самборська [12] визначає як ланцюг ієрархічно пов'язаних елементів:

- сприйняття як співвіднесення модальних характеристик елементів повідомлення з тими, що зберігаються в уявленнях учня, з утворенням первинного образу;
- оцінювання як співвіднесення елементів та зв'язків інформації з власним інформаційним фондом, з утворенням нових знань, що виступають щодо учня у формі зовнішніх для нього цінностей;
- прийняття як співвіднесення цінностей інформації (зовнішніх цінностей) з власною системою цінностей, з утворенням суб'єктивних цінностей, що зумовлюють нову орієнтацію учня, тобто нову установку.

Центральним, системоутворювальним фактором структури переконувального впливу є феномен “акцепція” (прийняття). Науковцями (Л. Орбан-Лембрик, Л. Мацько, О. Самборська та ін.) обґрунтовано, що ефективність переконувального впливу вчителя зумовлена: особливостями сприйняття учнями самого вчителя (якщо ставлення (установка) до вчителя позитивне, то й ставлення до його висловлювання швидше буде позитивним; якщо ставлення нейтральне та висловлювання вчителя викликають негативні емоції, то ця реакція може бути перенесена на відправника (вчителя), а передана ним інформація сприйматиметься як така, що не заслуговує на довіру); соціальних чинників (соціальна реальність, психологічні особливості значущого соціального оточення), що пов'язують учня з об'єктом критичного аналізу в конкретному комунікативному повідомленні; характером аргументації, до якої той вдається у своєму дискурсі, призначеному вплинути на отримувачів інформації.

Погоджуючись з Г. Лассуелом, педагогічну діяльність характеризуємо такою структурою комунікативного впливу:

ХТО – КОМУ – ЩО – ЯК – ЕФЕКТИВНІСТЬ ПОВІДОМЛЕННЯ

При цьому ХТО – суб'єкт комунікативного впливу (педагог); КОМУ – об'єкт комунікативного впливу (учень або група учнів); ЩО – зміст комунікативного процесу (навчальний матеріал або особистісно зорієнтований зміст з метою зміни, розвитку особистості учня); ЯК – конкретна педагогічна техніка (засіб спілкування); ЕФЕКТИВНІСТЬ ПОВІДОМЛЕННЯ – ступінь збігу змісту, що передається педагогом, зі змістом, сприйнятим учнем (учнями).

Важливу роль при цьому відіграє вдосконалення соціально-психологічних особливостей особистості вчителя й оптимізація засобів педагогічного впливу, тобто акцент на компонентах ХТО і ЯК. Удосконалення цих параметрів має охоплювати і комунікативну, і перцептивну, і інтерактивну складові спілкування, які тісно пов'язані з трьома основними сферами психіки: пізнавальною, емоційною, мотиваційно-рольовою.

Інструментом переконання в будь-якій комунікації вчителя виступає логіка доказу. Доказ складається з тези, аргументів і демонстрації як засобу доказу. Теза являє собою думку, яку треба доводити, аргументи – те, за допомогою чого доводять, у ході демонстрації на основі теоретичних викладок, аналізу різноманітних фактів робиться умовивід, що доводить тезу.

Щодо логіки мовлення (доказу), то важливим є врахування порад К. Станіславського [13], який відзначав провідну роль наголосів, пауз, мовних тактів для логіки мови. Звичка говорити тактами робить мову логічною, зрозумілою,

допомагає процесу переживання. Мовний такт – це група слів, які тісно пов’язані між собою за змістом. Слова, що належать до одного мовного такту, вимовляються як єдине ціле, з логічним наголосом на головному слові. Мовні такти розділяються логічними паузами. К. Станіславський називав паузу силою, що дисциплінує, елементом розуму в мові. Відсутність або недоречність використання пауз негативно впливає на процес сприйняття мовлення. Видатний режисер виділяв логічну й психологічну паузи. Мета першої – об’єднувати слова в мовні такти або розділяти групи слів, другої – передача думки, внутрішнє емоційне наповнення слова. Важливим є доречне розміщення наголосів (складових, які є в кожному слові; граматичних, коли виділяються головні члени речення, тобто підмет і присудок; логічних, тобто виділення слів, найбільш важливих за змістом), уміння знімати зайві наголоси й виділяти лише один у мовному такті. При цьому не варто посилювати голос на головному слові, а достатньо лише зробити перед ним невеличку паузу [13].

Важливим засобом переконувального впливу є аргументація, яку Ю. Івлєв характеризує як “один із засобів обґрунтування суджень, гіпотез, концепцій. Твердження можуть бути обґрунтовані шляхом безпосереднього звернення до дійсності, відомих положень (аргументів) та засобів логіки” [6, с. 190]. На думку О. Кузіної, аргументація є логічним процесом або формою мисленнєвої діяльності, спрямованою на обґрунтування істинності або хибності певного висловлення або теорії [7, с. 263].

Погоджуємося з тим, що “аргументація є мовленнєвою дією (системою тверджень), що використовується для підтвердження або заперечення певної думки; наведенням доводів з метою відстоювання власної думки або переконань опонента” [4, с. 18]. Вміння логічно аргументувати думки є цілком необхідним як для викладача, так і для студентів вищих навчальних закладів, адже ці суб’єкти навчального процесу вимагають досягнення основної мети аргументації – прийняття запропонованих аудиторією положень за допомогою доводів (аргументів). Одну з перших спроб класифікації аргументації здійснено О. Івіним [5], який усі способи аргументації (в основі – характер аудиторії, на яку впливає певна аргументація) на універсальні: емпіричні (різновид аргументації, невід’ємним елементом якої є посилення на досвід та емпіричні дані; включає емпіричне підтвердження, приклади, ілюстрації), теоретичні (включають дедуктивне обґрунтування, системну аргументацію, методологічну аргументацію) та неуніверсальні (контекстуальні; включають апелювання до традиції та авторитету).

Правильність способу аргументації зумовлена дотриманням ряду вимог.

1. Істинність аргументу, критерієм якого є віра в нього адресанта висловлення. Проте, на відміну від тези, віру в істинність аргументу має поділяти і співрозмовник. У протилежному разі аргумент не може бути використаний для доказу тези, оскільки сам перетворюється на тезу. У цьому випадку мовленнєва поведінка того, хто говорить, визначається умовами комунікативної ситуації.

2. Достатність аргументу для доказу тези (“аргументація має бути достатньою для людей, на яких вона спрямована” [3, с. 157]). Кожен співрозмовник по-різному сприймає одержувану інформацію, тому рівень достатності є індивідуальним і зумовлений ментальністю слухачів.

3. Необхідність використання положень, істинність яких доведена незалежно від тези. Це означає, що аргумент не повинен виводитися з тези, істинність якої доводиться.

4. Необхідність індивідуального підходу до вибору аргументації. Перш, ніж переходити до доказу, необхідно вивчити ментальність та особливості поведінки слухачів, і лише після цього, ґрунтуючись на власних спостереженнях, добирати аргументи, пріоритетні для цієї аудиторії. Зрозумілість доводів робить їх переконливими.

Щодо засобів підготовки майбутніх учителів до здійснення переконувальної комунікації, аргументації власних думок, то доцільними є такі форми організації навчально-виховного процесу: лекція-бесіда (діалог), лекція-дискусія, проблемна лекція, лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація, співлекція тощо.

Лекція-діалог спрямована на безпосередній контакт педагога з аудиторією, поєднує унікальність і рівність партнерів, відмінність та оригінальність їх поглядів, орієнтацію кожного на розуміння й активну інтерпретацію та аргументацію своєї позиції партнерам, очікування відповіді і її передбачення в особистісному висловлюванні, взаємне доповнення позицій учасників спілкування, співвідношення яких і становить мету діалогу. Присутні водночас є і слухачами, і експертами, і потенційними учасниками лекції.

Лекція-дискусія спрямована на залучення викладачем студентів до обґрунтування, аргументації власного погляду. Передбачає попередній вибір викладачем системи проблемних ситуацій, які нададуть можливість уточнити деякі суперечності, висловити й обґрунтувати свою думку, використовуючи різні логічні способи активізації діяльності слухачів.

Проблемні лекції бачимо як технологію, що дає змогу студентам під час занять "відкривати" для себе нові знання, опановувати теоретичні особливості професійно-педагогічної діяльності. Вони поглиблюють мотиваційну основу навчальної діяльності студентів, торкаються їхньої емоційної, духовно-моральної сфери, спонукають до самовиразу, використання своїх знань, переконань, поглядів, досвіду. Вирішення проблемної ситуації передбачає аналіз фактів, мотивів, аргументів, рефлексію, ревізію власних можливостей, комунікативних знань, якостей. Студенти оцінюють можливість застосування знань (досвіду) для вирішення професійних питань, моральних проблем. Різновидом проблемної лекції є лекція із запланованими помилками, яка містить проблемність у чистому вигляді. Під час такої лекції створюються дидактичні умови, які ніби спонукають слухачів до активності: необхідно не тільки сприйняти інформацію, щоб опанувати певні знання, а й проаналізувати, оцінити, зробити аргументовані висновки й правильно висловити власну думку.

Лекцію-аналіз конкретної ситуації розглядаємо як технологію вирішення:

– ціннісно-сміслових проблем, джерелом яких виступають: суперечності між загальнолюдськими гуманістичними цінностями (альтруїзм, вірність професійному обов'язку, порядність, моральність тощо) і прагненням будь-що досягти матеріального благополуччя й суспільного визнання;

– проблемних ситуацій ціннісно-сміслових конфліктів об'єктивної й суб'єктивної реальності, джерелом яких є розмаїття професійних та комунікативних проблем і ситуацій життєдіяльності особистості (освітніх, особистих та ін.). Завдання педагога на цьому етапі полягає в наданні предметно-методичної й емоційно-психологічної допомоги студентам у процесі їх мотиваційного та ціннісно-сміслового самовизначення, а саме в озброєнні студентів знанням сутності, принципів і процедур, що становлять орієнтовану основу вирішення проблем та розвитку досвіду ціннісно орієнтовної діяльності, засобами ефективно аргументації;

– комунікативно-рефлексивних завдань-ситуацій, що сприяють усвідомленню особистої відповідальності студента за наслідки власних професійних та комунікативних дій і прийнятих рішень;

– ситуацій, зміст яких самостійно підібраний студентами (в основі – метод “Case-study” – метод комплексного вивчення явища). На етапі моделювання цих ситуацій студенти розробляють для однокурсників серію проблемних ситуацій професійного характеру, які передбачають експертизу фактів з досвіду організації педагогічної комунікації (дії педагога в екстремальних ситуаціях (моральні, етичні та ін.), й аргументований вибір способів їх вирішення. Зразок ситуації обговорюється з викладачем заздалегідь.

Лекція-аналіз конкретної ситуації передбачає реалізацію як емпіричних, так і теоретичних різновидів аргументації.

Головне призначення семінарських занять – допомогти студенту глибше осмислити теоретичні питання, навчити його логічно мислити, аналізувати й узагальнювати факти, робити аргументовані висновки, розвинути навички вербалізації думки, допомогти опанувати прийоми усного мовлення, використовувати різні логічні способи активізації діяльності слухачів, уміння виступати перед аудиторією мовою конкретної науки, вести діалог, формувати ціннісне ставлення до цих знань, сприяти накопиченню комунікативного досвіду творчого використання знань у практичній педагогічній діяльності. Вимоги щодо планування семінару: проблема, що обговорюється на семінарі, має бути чітко визначена заздалегідь; стиль семінару передбачає обговорення гострих питань, тому семінар має бути заснований на вмінні аргументовано висловлювати власні думки й вести дискусію; комунікативна взаємодія викладача зі студентами та студентів між собою має бути побудована на взаємній повазі.

Участь студентів у семінарі передбачає їх попередню підготовку (вивчення конспекту лекцій, робота з підручниками й додатковою літературою, складання конспекту, плану усної відповіді та моделювання змісту виступу) або попередньо сплановану роботу з професійним текстом, що в подальшому допоможе при формуванні вміння послідовно й чітко розкривати тему та основну думку висловлювання, будувати мовлення за певною композиційною формою; уміння точно, грамотно, за допомогою різноманітних мовних засобів передавати зміст задуму.

Ефективними для підготовки майбутніх учителів до здійснення переконувальної комунікації, аргументації власних думок є такі різновиди семінарських занять: семінари-колоквіуми, семінари-дискусії, семінари з обміну досвідом, семінари-екскурсії, рольові та ділові ігри, семінари-обговорення окремого випадку в співвідношенні з аналізом певних ситуацій із реального життя, семінар у “малих групах”, що використовується для вдосконалення вміння приймати аргументовані професійні рішення, виконувати практичні завдання для підвищення соціально-психологічної компетенції студентів; семінар-“мозкова атака”, який полягає в спонуканні студентів до пошуку розв’язання конкретної проблеми шляхом висування ідей, доброзичливого сприйняття їх усіма членами групи, відбір (генералізація ідей, найбільш влучних для формулювання висновків і прийняття остаточного рішення) та ін.

Важливу роль виконують реферативні семінари, які дають змогу студентам навчитися логічно, аргументовано подавати свої міркування, узагальнення щодо вирішення проблемних питань, вибудовувати логічну структуру мови (чітка побудова фрази, розташування логічних пауз, поділ на мовні такти – групу-

вання слів навколо логічних центрів тощо); виділяти логічними наголосами (підсиленням голосу) головні слова в реченні, які несуть змістовне навантаження, при цьому всі інші підкоряються головному, доповнюють і конкретизують його значення; позбавитися найбільш поширених недоліків логічної структури мовлення (перевантаженість мови логічними наголосами, відсутність інтонаційного зв'язку між окремими частинами фрази, недоречне розташування логічних пауз, яке викликане не логікою думки, а невмінням розподіляти дихання), а студентам-рецензентам – оволодіти методами рецензування та об'єктивної оцінки рефератів. Водночас викладач може оцінювати ступінь обізнаності студентів із рекомендованою літературою, а також рівень їх змістової підготовки.

Висновки. Найважливішими тенденціями вдосконалення семінарських занять є такі: ініціалізація інтелектуальної діяльності студента в індивідуальному та груповому режимах; застосування ідеї тендера (передбачає обговорення варіантів вирішення за допомогою методології “суду”, “комісії”, “закритих експертиз” тощо); телесемінари; використання розмаїття вправ.

Узагальнення сказаного дало змогу зробити висновок про доцільність формування в майбутніх учителів уміння переконувати, використовуючи різні способи аргументації (універсальної, контекстуальної).

Література

1. Гетманова А.Д. Учебник по логике / А.Д. Гетманова. – М. : ЧеРо, 2000. – 302 с.
2. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М. : МГУ, 1994. – 144 с.
3. Зарецкая Е.Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации / Е.Н. Зарецкая. – 2-е изд. – М. : Дело, 1999. – 480 с.
4. Ивин А.А. Основы теории аргументации / А.А. Ивин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 351 с.
5. Ивин А.А. Риторика: искусство убеждать / А.А. Ивин. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 304 с.
6. Ивлев Ю.В. Логика : учеб. для пед. вузов / Ю.В. Ивлев. – М. : Логос, 2001. – 272 с.
7. Кузина О.Б. Логика. 100 вопросов. 100 ответов / О.Б. Кузина. – М. : Владос, 2004. – 288 с.
8. Мацько Л.І. Риторика : навч. посіб. / Л.І. Мацько, О.М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.
9. Проблемы речевого воздействия на аудиторию в зарубежной социально-психологической литературе / [под общ. ред. Б.П. Фирсова, Ю.А. Асеева]. – Л., 1973.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с.
11. Сагач Г.М. Риторика : навч. посіб. для студ. серед. і вищ. навч. закладів / Г.М. Сагач. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Ін Юре, 2000. – 568 с.
12. Самборська О.В. Соціально-психологічні механізми переконуючого впливу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О.В. Самборська ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1997. – 190 с.
13. Станиславский К.С. Работа над собой в творческом процессе переживания / К.С. Станиславский // Собр. соч. : в 8 т. – М. : Искусство, 1954. – Т. 2. – 422 с.

ГАЛУС О.М.

ПРОЦЕС АДАПТАЦІЇ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВНЗ

Реформування вищої школи, відповідно до законів України про освіту та Болонської декларації, передбачає посилену увагу до проблем адаптації особистості на різних стадіях: професійної орієнтації та вибору професії старшокласниками, професійного навчання студентів, професійної діяльності фахівця (практичного оволодіння професією фахівцем-початківцем, професійного розквіту (“акме”) фахівця-професіоналу, завершення професійної діяльності перед виходом на пенсію). Важливою складовою загального процесу адаптації особистості є успішне набуття нею необхідних професійних знань, умінь та навичок під час навчання у ВНЗ.

Зміни в суспільстві, що зумовлюють трансформацію життєвих орієнтирів і цінностей, приводять до глибоких особистісних змін. У зв'язку із цим набуває актуальності проблема професійної підготовки педагогів, здатних адаптуватися до змінюваних обставин освітнього середовища та сприяти в майбутньому адаптації учнів (О.О. Бодальов, Г.П. Васянович, С.В. Дроздов, Н.Н. Мельникова, О.Г. Мороз, А.А. Налчаджян, Н.Г. Ничкало, А.В. Петровський, В.А. Семиченко, А.М. Сухов, В.Д. Шадриков та ін.).

Мета статті – проаналізувати процес адаптації студентів вишів як невід'ємну складову розвитку їх професіоналізму.

Теоретичний аналіз проблем сучасної педагогічної науки дає підстави стверджувати, що значна їх частина базується на вивченні питань професійного й особистісного розвитку педагога, його професійної компетентності. Для успішного управління розвитком особистості вихованця педагогу необхідно бути компетентним. Поняття “компетентність” інтегрує ряд компонентів: когнітивний, мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий. З кінця 80-х рр. ХХ ст. у вітчизняній науці з'явився спеціальний напрям – компетентнісний підхід в освіті. У цілому професійна компетентність педагога являє собою складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і професійно значущих особистісних властивостей, які зумовлюють готовність до актуального виконання педагогічної діяльності [289].

Введення поняття “професійна компетентність” зумовлене широтою його змісту, інтегративною характеристикою, яка об'єднує такі поняття, як “професіоналізм”, “професійні здібності”, “кваліфікація” тощо [3, с. 51–53].

Крім перелічених вище понять, у науково-педагогічній літературі використовують поняття “професіоналізація особистості”, що являє собою процес професійного становлення та професійного розвитку фахівця, генезису особистості в просторі й часі професійної діяльності. Поняття “професіоналізм” частіше використовують для позначення результату професіоналізації особистості, тобто її професійного розвитку. Професійний розвиток особистості являє собою системне явище, що зумовлене загальними закономірностями психічного розвитку й відбувається за певних соціальних умов. При цьому варто говорити про індивідуальний цикл професійного розвитку, що має свій психологічний зміст і триває упродовж усього життя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що практично всі теорії професійного розвитку мають на меті врахування таких чинників: напрям професійного вибору, побудова кар'єрних планів, реальність професійних досягнень, особливості професійної поведінки на роботі, наявність відчуття задоволеності від професійної праці тощо.

Представники сценарної теорії пояснюють процес вибору професії й професійної поведінки тим сценарієм, який формується в ранньому дитинстві (Е. Берн [2]). У цій теорії стверджується, що тільки невелика кількість людей досягає цілковитої автономії в житті; у найважливіших аспектах життя, зокрема щодо вибору професії, професійного становлення й розвитку, люди керуються сценарієм, тобто програмою, виробленою в ранньому дитинстві під впливом батьків, що визначає у подальшому поведінку людини. Людина, яке несвідомо керується сценарієм, не є суб'єктом вибору професії.

Представники психодинамічного напряму вважали, що професійний вибір і подальше професійне визначення людини спричинені структурою потреб, які

складаються в ранньому дитинстві (З. Фрейд [6]). А. Адлер вважав, що вибір професії є одним з важливих питань життя людини. У його концепції почуття неповноцінності та прагнення до переваги, будучи загальними чинниками, визначають поведінку, впливають на вибір професії й зумовлюють розвиток різноманітних здібностей. За А. Адлером, людина під час вибору професії повинна звертати увагу на ранні враження дитинства, що справляють вирішальний вплив на стиль життя людини, її професійний розвиток [1].

Професійна діяльність (у тому числі професійне навчання) характеризується певним рівнем спрямованості особистості, що перетворює, змальовує її дії та вчинки, способи прояву психічних станів, властивостей і якостей. На нашу думку, процес адаптації особистості студента до умов життєдіяльності у виші буде здійснюватися успішно за умови розвитку його професійної спрямованості, в основі якої лежать професійні потреби, які формуються та розвиваються під час навчання у ВНЗ (професійна адаптація – професійна спрямованість – професійні потреби).

Підходи до дослідження сутності професійної адаптації особистості. Проблеми професійної адаптації особистості проаналізовано в багатьох наукових працях. Проте важливим постає питання аналізу адаптації студента в процесі навчання та її зв'язку з неперервністю його освітнього розвитку (“навчання упродовж усього життя”), висвітлення теоретичного аспекту цієї проблеми.

На стадії навчання студентів відбувається первинне їх пристосування до майбутньої професії, уточнюються професійні домагання, переглядаються причини інтересу до професії, наприклад, із зовнішніх атрибутів – на функціональний зміст, іде “приміряння на себе” ролі професіонала. Іноді це приводить до повного охолодження, наприклад, ряд студентів педагогічних ВНЗ після шкільної практики розчаровуються у зробленому професійному виборі. У цьому разі деякі з них можуть відмовитися освоювати професію, піти з ВНЗ, тоді як інші будуть продовжувати навчання виключно формально, сподіваючись у майбутньому перейти працювати в інші сфери (В.А. Семиченко [5]).

Насамперед, необхідно з'ясувати сутність понять “професійна спрямованість” та “професійні потреби”, а також їх прояви у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. У структурі професійної спрямованості виділяють особистісний і процесуальний компоненти. До особистісного рівня відносять професійні потреби, бажання, інтереси, ідеали, переконання, світогляд, рівень домагань, самооцінку, професійні ціннісні орієнтації особистості. Складовими процесуального рівня професійної спрямованості виступають: когнітивний компонент (наявність знань у певній сфері, прагнення їх поповнювати, потреба в самопізнанні та саморозвитку відповідно до вимог цієї сфери діяльності, професії), емоційно-оцінний (позитивне ставлення до цього виду діяльності, професії), поведінковий (активність в оволодінні відповідним видом діяльності, професією). Професійні потреби, які лежать в основі професійної спрямованості, – “це стан, що визначає вибірковість реагування особистості передусім на ті чинники, які на цей момент є найбільш актуальними для її збереження, нормального існування та професійного розвитку; це суб'єктивне переживання стану професійної потреби” (В.А. Семиченко [5, с. 12–13]).

Ряд учених розуміє адаптацію, у тому числі професійну, як задоволеність, яка інтерпретується як функція відповідності довкілля потребам працівника, як стан, зумовлений референтною групою, мікросоціумом. Неоднозначність визначення, на думку авторів, об'єктивно зумовлена складністю самої задоволеності як

соціально-психологічного феномену, який являє собою функцію декількох змінних: потреб особистості, оцінки ступеня й можливих способів їх задоволення, значущості для особистості тих соціальних норм, які поширюються на ці конкретні сфери життєдіяльності (умови навчання для студента, особливості відносин у системі “студент – викладач”, рівень стипендії тощо). Це визначення досить повно характеризує ряд особливостей професійної адаптації особистості: виділено професійно орієнтовані потреби, цінності, вказано на рівень їх реалізації. Однак задоволеність – це лише зовнішня характеристика професійної адаптації, яка, як правило, виступає мірою адаптації індивіда до соціальної реальності.

Суспільно-історична сутність професійної адаптації полягає, перш за все, у розвитку професійних потреб, якісному й кількісному їх зростанні. Потреби – це багатство всього людства та окремо взятої особистості. Тому потрібно розглядати задоволеність як міру професійної адаптації лише в тому розумінні, що розвиток професійних потреб здійснюється в міру їх задоволення, водночас зростання професійних потреб так чи інакше призводить до зниження рівня задоволеності. Тобто якщо високий рівень задоволеності вказує на високий рівень професійної адаптації, то низький рівень задоволеності ще ні про що не говорить, водночас задоволеність – це значно менш стійкий і короткочасний суб’єктивний стан, ніж адаптація. Професійна адаптація – це задоволеність, не лише і не стільки наявна, як перспективна, це база задоволеності, яка поряд з функціональним станом визначає конкретне кількісне значення задоволеності.

Незважаючи на те, що в основі задоволеності й професійної адаптації лежить одна причина – задоволення потреб, рівень їх експлікації якісно різноманітний. У загальному вигляді можна припустити, що задоволеність – це тактика, а професійна адаптація – стратегія розвитку відносин особистості з іншими явищами та умовами її життєдіяльності.

Отже, професійна адаптація не може бути зведена лише до задоволеності. Разом з тим видається неможливим відмовитися від показника задоволеності як суб’єктивної характеристики процесу професійної адаптації, адже виділення уніфікованого сукупного об’єктивного критерію ускладнене внаслідок ступеня індивідуальності, своєрідності й неповторності кожної особистості.

Розуміючи професійну адаптацію як розвиток особистості на основі задоволення та підвищення професійних потреб, неможливо не зупинитися і на такому показникові розвитку особистості, як рівень домагань. Рівень домагань стосовно професійної адаптації може бути зрозумілим як результат трьох передумов: професійних потреб, рівня їх задоволення (успіху), соціального тиску (цінності мікросоціуму, референтної групи). У такому аспекті динаміка рівня домагань може свідчити про високий рівень професійної адаптації, а деяка стабільність (цей суб’єктивний стан може бути інтерпретований як байдужість) – про низький рівень професійної адаптації. Рівень домагань наочно демонструє відмінність між професійною адаптацією й задоволеністю: рівень професійної адаптації визначає амплітуда та частота коливання рівня домагань, рівень задоволеності – спрямованість і тривалість.

Вказівка на свідомий, творчий, активний характер соціальної адаптації, на протиположність біологічній (Т.М. Вершиніна [4]), не розкриває сутності й принципової відмінності адаптації людини від адаптації інших біологічних об’єктів, а лише уточнює особливості та специфіку проходження процесу адаптації людини.

Джерело адаптації людини, згідно із цією думкою, перебуває за межами її самої, а сама адаптація є реакцією індивіда на несприятливі зовнішні й внутрішні впливи. При подібному підході розвиток індивіда виступає як процес, протилежний професійній адаптації.

На наш погляд, як зазначалося раніше, саме неперервні внутрішні прагнення особистості до професійного розвитку є постійним джерелом її професійної адаптації. Це є не наслідком дії зовнішніх впливів, під якими розуміють незалежні від свідомості та волі особистості зміни її самої й зміни середовища перебування, в якому здійснюється діяльність, а результатом неперервного розвитку особистості. Саме розвиток людини є головним дестабілізуючим чинником у її взаємодії із зовнішнім світом.

Запропоновані положення про професійну адаптацію, на відміну від традиційного розуміння, ґрунтуються на таких засадах:

а) принциповою відмінністю адаптації людини від адаптації інших біологічних об'єктів є внутрішнє прагнення людини до розвитку; джерело адаптації людини не лежить поза суб'єктом адаптації, а є його невід'ємною функцією;

б) сутність професійної адаптації особистості полягає в забезпеченні процесу та темпів професійного розвитку;

в) виділення окремих компонентів у структурі процесу адаптації особистості до нових умов життєдіяльності – навчання у ВНЗ (енергетичного, середовищного, діяльнісного, соціального, професійного, індивідуально-особистісного) дає можливість проаналізувати складні процеси в системі, спираючись на взаємозв'язки та взаємозалежності між компонентами;

г) структурування процесу адаптації доцільне не за традиційно виділеними видами адаптації (біологічна, соціальна, фізична, психологічна тощо), а за об'єктами, суб'єктами та компонентами адаптації;

д) сам процес професійної адаптації особистості є комплексним і не зводиться лише до професійного компонента адаптації; професійний компонент є складовою адаптації особистості.

Таким чином, професійна адаптація людини являє собою самостійний процес, що характеризує професійний розвиток особистості, який не може бути зведений до окремих ситуацій розвитку.

Встановивши специфічні особливості, які характеризують професійну адаптацію людини, а також виділивши епонімічні особливості терміна “адаптація” в інших системах, вважаємо за доцільне сформулювати точніше визначення процесу професійної адаптації. Жодне з традиційних визначень професійної адаптації (М.П. Будякіна, В.А. Петровський, М.Г. Ярошевський, Є.Г. Антосенков, Г.І. Царегородцев та ін.) не відповідає сформульованим раніше вимогам і не може бути запозичене в оригінальному або трансформованому вигляді. Водночас запропоноване нами визначення є робочим і не претендує на завершеність формулювання. Наведений аналіз дає змогу уникнути неоднозначності або нечіткості його трактування як вихідного пункту запропонованого робочого положення про професійну адаптацію.

Висновки. Отже, професійну адаптацію можна розглядати як цілісний, динамічний, неперервний процес встановлення відповідності між сукупним рівнем найбільш актуальних на цей момент або перспективу професійних потреб особистості та наявним або перспективним рівнем задоволення цих потреб, які визначають її неперервний професійний розвиток. Це процес активного входження студента в доцільну педагогічну діяльність, що планомірно ускладнюється. Тому

процес успішної адаптації студентів вищів до навчання та нових умов життєдіяльності можна розглядати як невід’ємну складову їх професіоналізму.

Література

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер ; [под ред. Е.А. Цыпина]. – СПб. : Академический проект, 1997. – 256 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди; Люди, которые играют в игры: Психология человеческих взаимоотношений. Психология человеческой судьбы / Э. Берн ; [пер. с англ., отв. ред. М.С. Мацковский]. – СПб. : Спец. литература, 1996. – 399 с.
3. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
4. Вершинина Т.Н. Взаимосвязь текучести и производственной адаптации рабочих / Т.Н. Вершинина ; [отв. ред. З.В. Куприянова] ; АН СССР, Сиб. отд-ние, Ин-т экономики и орг. пром. пр-ва. – Новосибирск : Наука : Сиб. отд-ние, 1986. – 164 с.
5. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности : навч. посіб. / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
6. Фрейд З. Избранное : в 2 кн. / З. Фрейд. – М. : Московский рабочий : Вся Москва, 1990. – Кн. 1. – 160 с.; 1990. – Кн. 2. – 76 с.

ГАНДАБУРА О.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта висуває високі вимоги до педагога. Це зумовлено новими суспільними потребами у світі на початку ХХІ ст. У зв’язку з європейською орієнтацією України загалом та виходом на європейський ринок праці зокрема рівень конкурентоспроможності випускників вітчизняних вищих навчальних закладів потребує більш вимогливого ставлення до них, а це, у свою чергу, приводить до глибшого аналізу тенденцій у європейській та світовій освіті. Згідно з положеннями Болонського процесу, основними напрямками оновлення освіти є якість підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб’єктами освіти, відповідність європейському ринку праці, мобільність, підвищення соціального статусу й професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної та суспільної підтримки. Тому особлива увага приділяється професіоналізму фахівця з початкової освіти: його професійним знанням, умінням, педагогічній культурі, особистісному та професійному розвитку й саморозвитку.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи стала предметом досліджень зарубіжних (Ю. Алєєва, Ш. Амонашвілі, І. Браунхіл, Ю. Вавілов, Р. Ейк, Д. Ельконін, Дж. Лі, Дж. Ніколз, Л. Павлова, Лез Смарт, В. Сластьонін, Т. Стручаєва, А. Уоткінсон, К. Ушинський, Д. Хейз, П. Х’югз, Ф. Шелтон та ін.) та вітчизняних учених (Н. Бібік, Л. Бірюк, Н. Козакова, О. Кучерявий, С. Мартиненко, І. Пальшкова, Р. Пріма, В. Сухомлинський, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова, Ю. Шаповал та ін.).

Мета статті – проаналізувати нормативно-правову основу та особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Підготовка фахівців з початкової освіти здійснюється на підставі Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про науково і науково-технічну діяльність”, Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні та інших нормативно-правових актів.

У Законі “Про освіту” в редакції 2008 р. зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток

її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками. Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, загальної взаємоповаги між націями й народами [3].

Особливу роль у змісті освіти відіграє початкова освіта. У ст. 30 Закону про початкову освіту визначено як перший базовий освітній рівень у системі всієї освіти. Вона є фундаментом усього освітнього процесу [3].

Аналіз офіційних документів дає можливість виділити основні особливості підготовки вчителів початкових класів в Україні [6; 7; 10].

Система ступеневої підготовки кадрів у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 25 травня 1997 р. № 507, де в напрямі підготовки спеціалістів 0101 “Педагогічна освіта” передбачена різнорівнева підготовка за спеціальністю “Початкове навчання” [7].

Цільовою комплексною програмою “Вчитель”, затвердженою рішенням колегії Міністерства освіти і науки України і Президією АПН України від 29 жовтня 1997 р. № 20/6-5, № 1-7/10-103, поставлено завдання розробити та обґрунтувати систему підготовки вчителя початкових класів у вищих педагогічних закладах освіти різних рівнів акредитації за єдиними державними стандартами освіти в системі ступеневої вищої освіти, забезпечивши безперервність освіти за освітньо-кваліфікаційними рівнями “молодший спеціаліст”, “бакалавр”, спеціаліст”, “магістр” (повна вища освіта) [10].

Завдання ступеневої освіти стосовно підготовки вчительських кадрів відображено в Концепції педагогічної освіти, схваленій Колегією Міністерства освіти і науки України від 23 грудня 1998 р. (протокол № 17/1-5) [6]. У ній зазначено, що “...педагогічна освіта покликана забезпечувати формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий творчо працювати в закладах освіти різного типу” [6, с. 658].

Фахівців з початкової освіти готують у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації, відповідно до цього випускникам присвоюють кваліфікації за освітньо-кваліфікаційними рівнями.

Освітньо-кваліфікаційний рівень “молодший спеціаліст” здобувається на основі повної загальної середньої освіти та надається особі, що здобула неповну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для здійснення педагогічної діяльності. До вищих навчальних закладів, що надають цей рівень кваліфікації фахівцю з початкової освіти, в Україні належать педагогічні училища та технікуми.

Бакалавр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти, на якому особа на основі повної загальної середньої освіти здобуває базову вищу освіту, фундаментальні і спеціальні вміння й знання щодо узагальненого об’єкта праці, достатні для виконання завдань та обов’язків педагогічної діяльності. Підготовку фахівців початкової школи цього освітньо-кваліфікаційного рівня здійснюють педагогічні коледжі й інші вищі навчальні заклади другого рівня акредитації.

Освітньо-кваліфікаційні рівні “спеціаліст”, “магістр” присвоюються випускникам вищих навчальних закладів третього та четвертого рівнів акредитації,

які на основі освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавра” здобули повну вищу освіту, спеціальні вміння та знання, достатні для педагогічної діяльності.

Державним нормативним документом, який визначає нормативний зміст навчання, встановлює вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціалізації, є освітньо-професійна програма підготовки (ОПП).

Систему стандартів вищої освіти майбутніх учителів початкової школи становлять державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти та стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів.

Стандарти вищої освіти є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки фахівців для роботи у вищих навчальних закладах.

У педагогічних ВНЗ якість освіти досягається шляхом виконання державних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, до організації практик, професійної підготовленості, підсумкової державної атестації фахівця, забезпечення опанування випускниками системи умінь вирішувати типові завдання педагогічної діяльності.

Компонентом стандарту вищої освіти галузі “Педагогічна освіта” є освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника за спеціальністю 7.010100 “Початкове навчання”. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці висвітлено зміст освіти, зокрема цілі освітньої та професійної підготовки, визначено місце фахівця в структурі господарства держави, виокремлено вимоги до його компетентності тощо.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика визначає систему умінь, знань та навичок, якими повинен володіти майбутній учитель початкових класів, за такими критеріями:

- готовність учителя початкових класів до навчальної роботи;
- готовність учителя до виховної роботи з дітьми та взаємодією з оточенням;
- готовність учителя початкових класів до професійного самовдосконалення.

Фахівець початкової школи вважається першим серед головних суб’єктів навчально-виховного процесу. Спираючись на здобуті знання та сформовані вміння й навички дитини в дошкільному віці, вчитель початкових класів забезпечує становлення особистості учня в перші роки навчання в школі, під час його інтенсивного фізичного та психічного розвитку.

Як зазначено в галузевому стандарті вищої освіти, спеціальність “Початкове навчання” передбачає підготовку вчителя початкових класів, який володіє знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовує їх під час вирішення педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань. Фахівець початкової школи проводить роботу з виявлення й розвитку здібностей дітей, формує культуру усного та писемного мовлення, розвиває необхідні навчальні вміння й навички, всі форми мислення, виховує любов до навчальної діяльності, залучає молодших школярів до різних видів особистої та суспільно корисної діяльності [4].

Найбільш важливими виробничими та навчально-розвивальними функціями, які виконує вчитель початкових класів, є професійно-особистісне самовдосконалення, тобто підвищення рівня професійної компетентності, педагогічної майстерності

через особистісний і професійний саморозвиток; створення умов для саморозвитку та саморозкриття дитини за допомогою саморозвивальних технологій і методик.

Проблемі підготовки вчителів початкової школи присвячені праці видатного педагога та фундатора радянської педагогіки К. Ушинського. Він зазначав, що майбутній учитель повинен оволодіти дидактикою, методикою викладання окремих предметів і специфікою організації навчального процесу в початковій школі. На підставі цього вчений запропонував цілісну систему підготовки вчителя початкової школи, яка містить загальнонауковий, педагогічний і спеціальний аспекти. Свідоме ставлення до своєї практичної діяльності, створення умов для майбутньої праці над собою – це головні завдання підготовки педагогічних кадрів, які визначив К. Ушинський. Педагогічні ідеї видатного вченого не втратили свого значення й сьогодні [8].

Вагомий внесок у дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів зробив Ш. Амонашвілі. Він є прихильником гуманно-особистісної педагогіки, яка надихає вчителя на створення такого навчального процесу, під час якого учень сам навчається змінювати, покращувати, удосконалювати умови життя. Джерелом такого прагнення повинна стати висока духовність. Його “Школа життя” розглядає освіту як процес живлення душі та серця дитини найкращими одухотвореними плодами людської культури й цивілізації. І початковий ступінь освіти є першочерговою складовою всього освітнього процесу. Ш. Амонашвілі зауважує, що вчитель служить високій меті людства, планетарній та космічній еволюції, для нього повинні бути створені такі умови, щоб його життя повністю було присвячене справі виховання [1].

І. Шапошнікова вважає, що готовність майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності базується на психологічній, педагогічній та предметній підготовці, що передбачає, насамперед, сформованість особистісних якостей майбутнього педагога [11].

На думку Н. Козакової, важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є педагогічна практика, яка спрямована, з одного боку, на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності у школі, з іншого – творчий розвиток та саморозвиток майбутнього вчителя, формування в нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності [5, с. 40].

Розглядаючи професійно важливі характеристики вчителів початкових класів, Ю. Вавілов вказує, що специфіка їх діяльності полягає в особливій структурі професійно важливих якостей особистості, яка обирає цю професію. Професійно важливі характеристики вчителів початкових класів, на думку дослідника, мало чим відрізняються від інших педагогічних спеціальностей. Хоча існують деякі відмінності, а саме: педагогічна спрямованість на роботу зі школярами молодшого віку, специфіка знань, умінь та навичок, які необхідні для роботи з молодшими школярами, більш широкий спектр предметно-академічних здібностей (до природничо-математичних, лінгвістичних, художньо-музичних дисциплін) [2].

Л. Хомич виокремила фактори, які сприятимуть покращенню підготовки майбутніх учителів початкових класів, а саме:

– соціально-економічні, які пов’язані зі зміною суспільної свідомості та появою нових цінностей у суспільстві, тому більша перевага віддається саморозвитку, самовихованню та самоосвіті майбутнього фахівця;

– практичні, які зумовлені соціально-економічними перетвореннями в нашій країні та появою нових типів навчально-виховних закладів. Для них потрібний учитель із цілісним уявленням про професійну діяльність. Тому майбутній учитель повинен вчитися діяти самостійно, оволодіти в процесі психолого-педагогічної підготовки спеціальними вміннями й навичками взаємодії та спілкування;

– теоретичні, які впливають не тільки із соціально-економічних, а й практичних змін у розвитку освіти. У зв'язку із цим більшість навчальних педагогічних закладів України вносять до навчальних планів інтегровані курси психолого-педагогічних досліджень і на цій підставі організують формування професійно важливих якостей майбутнього педагога, його професійної самосвідомості та поведінки, а також сприяють розвитку індивідуальності майбутнього вчителя початкової школи [9].

Зарубіжні дослідники також розглядають проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи. Так, Дж. Ніколз стверджує, що майбутні педагоги повинні демонструвати знання, набуті під час навчання у ВНЗ, вміння викладати, планувати та організовувати учнів, вміння контролювати, правильно оцінювати й інші професійні навички [13].

Д. Хейз наголошує, що початкова освіта – це надзвичайно складна система в теоретичному та практичному плані, в плані дослідження й управління. Гарна початкова школа, на думку дослідника, гарантує умови для розкриття здібностей дитини та надання їй можливостей для навчання [12]. Важливою частиною професії вчителя початкових класів є розвиток навичок рефлексії, яка допоможе модифікувати викладання в класі. Підготовка вчителів молодшої школи у Великобританії ґрунтується на відповідних стандартах, які включають у себе професійні характеристики, професійні знання та професійні навички. Професійні характеристики розглядаються як відносини з дітьми й батьками, вміння спілкуватися та працювати з іншими людьми, особистий професійний розвиток. Професійні знання – це викладання та навчання, грамотність і досягнення, оцінка та контроль. Професійні вміння дослідник характеризує як планування, викладання, оцінку та контроль, навчальне середовище, роботу в групах і співпрацю [12].

Висновки. Проаналізувавши нормативно-правові документи, що регулюють питання підготовки фахівців з початкової освіти, до особливих якостей учителя початкових класів можна віднести такі: здатність до навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку; спеціальна підготовленість (значний обсяг знань і вмінь зі шкільних навчальних предметів і методики їх викладання (включаючи ігрові методи та розвивальне навчання); усвідомлення фізіологічних і психологічних особливостей учнів молодших класів); схильність до професійно особистісного самовдосконалення та вміння створювати умови для саморозвитку й саморозкриття дитини молодшого шкільного віку.

Отже, сучасна професійно-педагогічна підготовка майбутнього фахівця початкової школи базується на розвитку високого професіоналізму спеціаліста, який ознайомлений із сучасними вимогами до навчально-виховного процесу школи першого ступеня, підготовлений до організації навчання навчальної діяльності молодших школярів та спрямований на професійний розвиток і саморозвиток.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 672 с.

2. Вавилов Ю.П. Задачи, пути и средства совершенствования профессиональной подготовки учителей начальных классов на современном этапе / Ю.П. Вавилов // Ярославский педагогический вестник. – 1998. – № 1. – С. 83–88.
3. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання // Нормативний збірник : в 2 т. / [за заг. ред. М.Ф. Степка, Л.М. Горбунової]. – К. : ФОРУМ, 2007. – Т. 1. – С. 9–42.
4. Галузевий стандарт вищої освіти [ГСВО ДСВО-06-98]. Освітньо-кваліфікаційна характеристика “Молодший спеціаліст”, за спеціальністю 5.010102 “Початкове навчання” напрямку підготовки 01.01 “Початкова освіта”. – К. : Міністерство освіти і науки України.
5. Козакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.В. Козакова. – К., 2004. – 248 с.
6. Концепція педагогічної освіти / Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / [за заг. ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського]. – К. : ФОРУМ, 2003. – С. 658.
7. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : Постанова Кабінету Міністрів України / Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / [за заг. ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського]. – К. : ФОРУМ, 2003 – С. 153–170.
8. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения : в 2 т. / К.Д. Ушинский ; [под ред. А.И. Пискунова]. – М. : Педагогика, 1974. – 324 с.
9. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 199 с.
10. Цільова комплексна програма “Вчитель” // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Педагогічна преса, 1997. – № 24. – С. 11–25.
11. Шапошнікова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. М. Шапошнікова. – К., 1993. – 149 с.
12. Hayes D. Encyclopedia of Primary Education / D. Hayes. – Abington : Routledge, 2009. – 467 p.
13. Gill Nickolls. An Introduction to Teaching (A Handbook for Primary and Secondary school teachers) / Gill Nickolls. – 2nd edition. – London ; N. Y. : Routledge-Falmer, 2004. – 239 p.

ГРИНЬКО Т.

КИНОМИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У ст. 56 Закону “Про освіту” зазначено, що педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов’язані “настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших добродійностей”. Учитель для учнів є не тільки джерелом корисної інформації, а й прикладом, зразком, який певною мірою впливає на розвиток особистості учня, майбутнього громадянина країни. К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський принципово відстоювали цю позицію, підкреслювали першочергове значення для педагога реалізації функції виховання. Тому у вищому навчальному закладі, в якому майбутні вчителі здобувають професійну освіту, виховання студентів повинно бути, як і навчання, процесом конкретним, цілісним, системним, здійснюватися у системі, під керівництвом досвідчених педагогів, із залученням різних засобів. Як вважає Н. Сергеева, “поповнювати нестачу духовно-моральних переживань, почуттів, роздумів у процесі професійної підготовки вчителя можуть допомогти засоби мистецтва і художнього кіно. Саме кіно має найбільший ступінь наочності. Образи, які представлені в художніх фільмах, “готові” до безпосереднього сприйняття, вони сповнені кольором, звуком, рухом передають відчуття реальності того, що відбувається на екрані. На такий образ людині потрібно тільки відгукнутися. Цим пояснюється висока інтенсивність впливу кіномистецтва на людину, ефект емпатійної співучасті” [6, с. 62].

Функції мистецтва, його роль у вихованні та соціальному становленні людини досліджували Ю. Борєв, Д. Кобалевський, М. Каган, А. Малюков,

Б. Неменський, Л. Столович, Г. Шевченко та ін. Деякі аспекти виховання кіномистецтвом у школах та вищих навчальних закладах розглядали О. Баранов, К. Жмирова, Л. Кабо, І. Левшина, С. Пензін, Г. Поличко, Ю. Рабинович, Н. Сергєєва, Ю. Усов, Г. Усова, О. Федоров, Л. Шиян та ін.

Але спеціальних досліджень, присвячених проблемі використання кіномистецтва як засобу духовно-морального виховання майбутніх учителів, на сьогодні немає.

Мета статті – розкрити можливості кіномистецтва як засобу духовно-морального виховання майбутніх учителів.

1990-ті рр. ХХ ст. – період остаточної переорієнтації молодіжної аудиторії від друкованого тексту до аудіовізуального. Особлива роль у цьому процесі належала кінематографу й телебаченню. У цей період руйнувалася вітчизняна кіноіндустрія, закривалися кінотеатри, екрани телебачення заповнювалися західною продукцією вкрай низької якості, на естраді панувала “попса”, тобто молода людина, яка не має достатнього життєвого досвіду, опинялася в середовищі, яке негативно впливало на її морально-естетичний розвиток [1, с. 157].

Найважче екранному мистецтву давалася духовність, душа. Мистецтво кіно не має багатовікової історії й великих попередників на зразок Данте Аліг’єрі, У. Шекспіра, О. Пушкіна, Л. Толстого. Кінокласика створювалася на очах практично людей одного покоління, вони були сучасниками Ч. Чапліна, С. Ейзенштейна, Ф. Фелліні, А. Тарковського та інших видатних майстрів. На початку ХХІ ст. доводиться з гіркотою констатувати: величезний потенціал авторського кінематографа залишається незатребуваним. Багатьом глядачам, особливо юним, властива розмитість уявлень про добро і зло, їхні естетичні потреби не тягнуться далі “ужастиків”, трилерів, невибагливих комедій і мелодрам. У мистецтві проголошена свобода вибору [1, с. 202–203].

Екран здатний розповісти абсолютно про все, що пов’язано з нашою планетою, з людством. Дитина росте, поступово вона стикається з “дорослими” проблемами: любов, сім’я, робота. Цей ряд легко продовжити: молода людина починає замислюватися про себе, про своє призначення в цьому світі, про суспільство і країну, в яких вона живе, про відносини з оточенням [1, с. 178]. Це особливо важливо для майбутніх учителів: перш ніж виховувати іншого, потрібно виховати себе, навчитися розрізняти добро і зло. Звертаючись до кращих творів кіномистецтва, можна допомогти студентам обрати орієнтири духовно-морального зростання, розширити життєвий досвід.

Яскравий і наочний образ сильніше діє на свідомість людини, ніж абстрактні міркування. До того ж образ збуджує емоції, а все, що людина переживає, залишає більш сильні враження.

Крім того, кіно як вид мистецтва користується особливою популярністю в сучасній студентській молоді. Так, у ході опитування студентів-першокурсників Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов виявлено, що 82,47% респондентам у вільний час подобається дивитися художні фільми, 23,93% студентів бажають відвідувати кіноклуб, присвячений перегляду кінострічок та їх обговоренню. Тому, за результатами анкетування, було обрано таку форму організації позанавчальної діяльності в навчальному закладі, як кіноклуб. З метою реалізації завдань духовно-морального виховання, спираючись на дослідження науковців та власний досвід, можна використати такі кінострічки:

Мультиплікаційні фільми:

“Сон смішної людини” (реж. О. Петров, 1992);

“Старий і море” (реж. О. Петров, 1999);

“Моя любов” (реж. О. Петров, 2007).

Короткометражні фільми:

“Міст” (реж. Б. Гарабедіан, 2003);

“За ім’я моє” (реж. М. Можар, 2005);

“І через тисячу років ...” (реж. М. Парамонов, 2008).

Фільми-казки:

“Сердце Дракона” (реж. Р. Коен, 1996);

“Казка про Зоряного хлопчика” (реж. Л. Нечаев, 1983);

“Хроніки Нарнії: лев, чаклунка і чарівна шафа” (реж. Е. Адамсон, 2005).

Фантастика:

“Аватар” (реж. Джеймс Кемерон, 2009);

“Інопланетянин Е.Т.” (реж. С. Спілберг, 1982).

Кінокомедії:

“День бабака” (реж. Х. Реміс, 1993).

Художні фільми:

“12” (реж. М. Михалков, 2007);

“Велика риба” (реж. Т. Бартон, 2003);

“Суспільство мертвих поетів” (реж. П. Уїр, 1989);

“Опудало” (реж. Р. Биков, 1983);

“Маленька принцеса” (реж. В. Грамматиков, 1997);

“Поліана” (реж. Сара Хардинг, 2003);

“Уроки французької” (реж. Є. Ташков, 1978);

“Врятуйте наші душі” (реж. І. Авраменко, 2005);

“Клас” (реж. І. Рааг, 2007);

“Ми з майбутнього” (реж. А. Малюков, 2008);

“Бункер” (“Останні 10 днів з життя Гітлера”) (реж. О. Хіршбігель, 2004);

“Відвідувач музею” (реж. К. Лопушанський, 1989);

“Повелитель мух” (реж. П. Брук, 1963) або “Повелитель мух” (реж. Гаррі Хук, 1990);

“Андрій Рубльов” (реж. А. Тарковський, 1966);

“Іванове дитинство” (реж. А. Тарковський, 1962);

“Острів” (реж. П. Лунгін, 2006);

“Поп” (реж. В. Хотиненко, 2010).

Наступною необхідною умовою для діяльності клубу, яку називає К. Жмирова, є педагогічне сприяння розумінню студентами проблематики й сенсу кінострічки на предкомунікативному й посткомунікативному етапах перегляду. Предкомунікативний етап – це своєрідне введення у фільм. Кожне засідання клубу починається з короткої розповіді про творчість режисера, сценариста, акторів, інших членів знімального колективу та попередньої бесіди, яка сприяє налаштуванню на перегляд кінострічки, створює естетичний і психологічний настрій сприйняття картини, пробуджує інтерес до фільму, формує історико-культурний контекст сприйняття.

Завдання посткомунікативного етапу перегляду – допомогти глядачам осмислити ідею фільму, авторський задум, сприяти формуванню власного ставлення до цієї проблематики шляхом організації обговорення [3, с. 20].

Наведемо декілька прикладів обговорення кінострічок:

1. “Ми з майбутнього” (реж. А. Малюков, 2008). Фільм торкається проблеми відповідальності людини за власні дії, слова та власний вибір. Перед переглядом фільму в учасників зустрічі запитали, як вони розуміють поняття “відповідальність”, за допомогою методики незакінченого речення: “Відповідальність для мене – це...”. Далі відбулось ознайомлення з тлумаченням цього поняття в словниках В. Даля, С. Ожегова. Наступним кроком було з’ясування того, чи збігається розуміння цього поняття учасників дискусії з поясненнями у словниках; що нового вони дізналися з трактування поняття. Подальший перебіг дискусії дав змогу визначити думку учасників щодо необхідності відповідальності кожного за що-небудь, кого-небудь у теперішній час та в майбутньому. Важливим етапом обговорення було визначення позиції, чи може взагалі людина прожити без відповідальності.

Після перегляду відбулась дискусія, метою якої стало з’ясування того, як розуміли відповідальність головні герої фільму спочатку та наприкінці подій. Проведена дискусія довела, що відповідальність – одна з головних моральних характеристик людини як істоти. Людина, здійснюючи будь-яку дію, має передбачати її наслідки як для себе, так і для інших, та бути готовою нести відповідальність.

2. “12” (реж. М. Михалков, 2007). Перегляд та обговорення цього фільму сприяє формуванню в майбутніх учителів такої потреби, як участь у долі іншої людини, здатності до милосердя, жертвовності. Перед переглядом фільму доцільно ознайомити учасників з тим, хто, на думку режисера М. Михалкова, є “святим”: “Святим гідний зватися лише той, хто завжди і будь-кому робить краще, ніж собі. Ми можемо інколи пожертвувати чимось для зовсім чужого, задля рідного йти на жертви готові багато, але так, щоб завжди і для будь-кого... Сподіваюся, люди зрозуміють: жертвувати собою задля інших надзвичайно важко, проте це єдиний шлях до порятунку... Не повинні бути головними цінностями лише ті, які можна купити або взяти в руки” [2].

Після перегляду фільму першим завданням учасників обговорення було пояснити значення слова “милосердя” і встановити межі милосердного ставлення. За допомогою біблійної енциклопедії і тлумачного словника вдалося з’ясувати, що чеснота милосердя в широкому її розумінні є основою всього життя християнина – всі десять заповідей засновані на милосерді до себе, інших людей і, нарешті, опосередковано, навіть до Бога.

“Милосердя як такого в цьому фільмі дуже мало. Незважаючи на те, що кожен персонаж у ході засідання ламав шкаралупу упередження, поспіху, неважності і після власної покайної мови визнавав чеченського юнака невинним, у кінці фільму, після того, як від кожного з них знадобилося рішуче взяти участь у долі підсудного, всі вони поквапилися повернутися до своєї шкаралупи”, – такого висновку дійшла більшість учасників диспуту.

Справжнє милосердя у фільмі виявляє аж ніяк не герой С. Маковецького – сучасного православного християнина, який першим проголосував проти винності хлопчика і змусив замислитися присяжних про його долю. Милосердя виявили у фільмі дві людини – покійний вітчим підсудного і герой М. Михалкова, голова присяжної комісії.

Коли ведучий додав, що милосердним є “...і директор цвинтаря”, розпочався новий виток суперечки про те, чи можна творити справи милосердя на нечесно зароблені гроші.

Після тривалого обговорення дійшли висновку, що фільм “12” ілюструє зміст євангельських притч. Найвиразнішою у фільмі є проекція притчі про милосердного самарянина, крім неї, у фільмі можна побачити притчу про нечесного домоправителя, притчу про сіяча, насіння якого потрапило на ґрунт душі присяжних засідателів і проросло кожне у свою міру і можливість. Милосердя як сукупність усіх християнських чеснот, таким чином, не може відразу вирости й дати сторазовий плід на кам'янистому ґрунті наших душ, тому не треба намагатися брати на себе справи відразу вище своїх сил, а просто робити стільки, скільки можеш [5].

3. Кінострічка “Острів” (реж. П. Лунгін, 2006) про почуття гріха й сорому, що відрізняють людину від тварини, про те, що є щось більш важливе, ніж зовнішнє життя. Проблема ж полягає в тому, що, одного дня оступившись, людина відповідає за свою провину все життя. Усамітнившись, вона намагається спокутувати свій гріх, робить добро для інших. І лише тоді, коли герой фільму дізнається, що людина, в яку він поцілював та вважав вбитою, вижила, настає заспокоєння. Постановка й вирішення проблеми етичного самовизначення досить своєрідна. Фільм не залишив студентів байдужими. Весь хід обговорення було спрямовано на з'ясування того, хто є досконалою людиною, як займатися власним самовдосконаленням?

4. Фільм “День бабака” (режисер Х. Реміс, 1993) дає змогу розглянути проблему свободи, проблему совісті. У ході обговорення цього фільму ми спиралися на досвід роботи з молоддю ігумена Мефодія (Кондратьєва):

Чи реальні події, що відбуваються у фільмі? Фільм “День бабака” – казка для дорослих. Гарна казка відповідає реальності на глибшому рівні, на рівні, не досяжному для побутового реалізму. Ця кінострічка – дуже гарна, глибока й добра казка.

Чи випадковим є збіг імен головного героя і бабака (Філ)? Озираючись на свою тінь, бабак Філ визначає, коли закінчиться зима. Філ Коллінз теж звертає увагу на “тінь”, яку він відкидає в світ. Піде він далі чи ні, чи закінчиться для нього “зима”, залежить від того, як Філ буде ставитися до своєї “тіні”.

Етапи в мотивації поведінки Філа? Які динаміка поведінки, його останній вибір? Поведінка Філа вибудовується за такою, внутрішньо достовірною і детально продуманою авторами фільму схемою:

- а) агресія на ситуацію й на тих, хто бере участь у ній;
- б) орієнтування в ситуації, усвідомлення її;
- в) при повній безкарності все дозволено: розпуста, гроші, кримінал;
- г) спроби “оволодіти” Ритою (любов зі знаком “-”);
- д) криза, спроби вирватися із ситуації (суїцид);
- е) відмова від орієнтації на себе (від егоїзму);
- ж) зростання динаміки самовіддачі (любов зі знаком “+”).

Фільм умовно можна поділити на дві частини відповідно до мотивації головного героя, до його установки: спочатку на самоствердження (а – д), потім на самовіддачу. У першій – Філ намагається змусити людей задовольняти будь-які його примхи, у другій – сам починає до самозабуття піклуватися про інших.

Життя, коли він робить себе центром Усесвіту, швидко набридає, оскільки дії з пристрастей не насичують душу людини, та і хвалитися, за великим рахунком, немає перед ким, свідки до ранку нічого не пам'ятають, його і їхні “вчора” не збігаються. Спроби заволодіти любов'ю Рити не вінчаються успіхом. Філ відмовляється приймати світ на таких умовах. Останній вибір егоїста – самогубство: “Світ влаштований погано, ця ситуація мене не влаштовує, я з неї вирушаю, я грюкаю дверима”.

Але вийти якраз і не вдається, вранці він знову прокидається в своєму ліжку. Тоді Філ обирає інший принцип свого життя: не самозбереження, а самопожертвування. І новий принцип йому подобається, життя наповнюється новим сенсом. Головний герой кінострічки, нарешті, розуміє, що протягом життя з нами залишається не те, що ми спожили, а лише те, що ми віддали.

Чому Філ став змінюватися на краще? Ніщо не може змусити людину змінити образ буття, це завжди її вільний вибір, навіть Бог не може примусити до цього. Але Філ любить Риту і, нарешті, починає розуміти, яка людина їй потрібна. Це допомагає герою зробити доленосний вибір. Коллінз обирає для себе принцип буття, співзвучний Риті, налаштовується на неї. Енергія його любові одна і та сама, а принцип буття обирається протилежний колишньому.

Як показано любов у фільмі? Любов показано по-різному. Спочатку сурогат любові – “голий” секс (стосунки Філа й Ненсі). Далі початкова взаємна симпатія головних героїв. Яскраво окреслено егоїстичне кохання Філа, його бажання володіти Ритою. Таке кохання не хоче й не вміє зважати на свободу ближнього. Філ був налаштований “купити” Риту своїми подарунками, залицянням, за допомогою цього змусити її полюбити себе. Але кохання – завжди вільний дар. Філ любив її задля себе й намагався скасувати свободу Рити, на що та незмінно відповідала незгодою. Після відмови героя від дріб’язкового егоцентризму відбувається перетворення його відчуття, яке гармонійно поєднує самовіддачу, жертвність, уміння зберігати свободу свою і своїй коханій, відвертість з ближніми.

Як Рита “примудрилася” за один день закохатися у Філа? Рита відчувала симпатію до Філа з дня знайомства, він був цікавий їй. А в останній день героїня побачила в ньому чоловіка благородної душі, про якого мріє будь-яка жінка. За довгий час спілкування з Ритою (це вона з ним спілкується лише другий день, але не він), Філ всебічно пізнав її і глибоко покохав. Людина безпомилково відчуває, коли її люблять (нічого не треба доводити) і бажає відповісти взаємністю. Змінюється якість уваги, яку він їй приділяє. Ним сказано небагато слів, але глибоке почуття вміє себе виразити. У зародженні кохання важливий не стільки час спілкування, скільки міра прозріння ближнього, глибина зустрічі й пізнавання. Історія свідчить, що в окремих випадках любов до Христа пробуджувалася в мучеників за лічені миті, і людина була готова віддати життя за Христа. День – це іноді дуже багато.

Чому Філ бореться за життя старого? Це приклад того, що називається паліативною допомогою. У нас ще живі стереотипи радянського минулого: якщо є надія на одужання хворого, його “витягують”, а якщо немає – забирайте його додому, він безнадійний. Але в якомусь сенсі всі ми безнадійні, і всі помремо. Питання не в самій смерті, а як до неї пройти життям, як цю смерть зустріти. Філ докладав всіх зусиль, щоб старий не помер цього дня, але марно. І все одно герой кінострічки не залишає старого, робить радісним останній день його життя, залишаючись з ним до останньої миті. Велика різниця – вмирати під парканом, коли весь світ забув про твоє існування, чи вмирати, коли над тобою схиляється кохана людина.

Як фільм ставить проблему свободи, проблему совісті? Диво свободи полягає в тому, що в одній і тій самій ситуації людина може вчинити по-різному. У цьому сенсі в кінострічці немає вільних: усі герої, заново опиняючись у тій самій ситуації, діють так само, як і попереднього разу, і лише інша поведінка Філа, який з ними спілкується, змінює їхні вчинки. Але для нього це завжди не той самий день, а новий, тому що він зберігає пам’ять про всі попередні дні, він “дорослішає” з ко-

жним новим повторенням дня бабака. Глядачі переживають диво свободи, усвідомлюють, що вони в своєму житті володіють величезним багатством: у тому місці і з тими людьми, які подарував їм Бог, самі будують свою долю.

Залишається таємницею, що відбувається із сумлінням Філа Коллінза. За сюжетом, герой зробив безліч непристойних вчинків, сумління має страждати, оскільки реально проживав кожен із цих гріхів. З іншого боку, наступного дня потерпілих немає, ні для кого вчорашнього дня бабака не було.

Якщо Коллінз образив людину напередодні, чи відчуває він каяття й сором, знов зустрівшись з нею? Чи з Філом відбувається те саме, що й з нами, коли ми раптово прокидаємося, а нам наснилося, що ми робили щось украй погане, ми з жахом думаємо: “Що ж я накоїв?”. Потім усвідомлюємо, що це примарилося і з полегшенням зітхаємо: наше сумління спокійне. Чи заспокоювалося сумління Філа так само кожного ранку?

Чому “коло” розімкнулося? Як правильно цю подію тлумачити? Цей фільм – казка. Можна пригадати казки “Яскраво-червона квіточка” Аксакова, “Лускунчик” Гофмана, американський мультфільм “Красуня і чудовисько”. Головний герой, у минулому жахливий егоїст, зачарований, стає чудовиськом, але чари втрачають силу за умови, якщо добра дівчина покохає героя, це поверне йому колишню людську подобу.

Дівчина покохає чудовисько, якщо побачить, що за потворною подобою приховане добре серце. Покохавши дівчину, чудовисько навчається любові. Ось і в цьому фільмі “чари” закінчилися, коли головна героїня Рита покохала Філа, і настав ранок наступного дня. Життя триває [4].

Фільми, які популярні серед студентів, можна обговорювати без попереднього перегляду, наприклад “Острів” (реж. П. Лунгін, 2006), “Аватар” (реж. Д. Кемерон, 2009).

Крім того, спираючись на досвід Н. Сергєєвої, додатково можна використовувати такі методи та завдання:

1. Перші враження. Їх можна не тільки вербалізувати, але й візуалізувати, зафіксувавши письмово на дошці у вигляді назв почуттів, переживань, які будуть називати учасники.

2. Колективний коментар, чому саме ці почуття викликав фільм у присутніх (що додає чи позбавляє в реакції глядачів позиція професіонала).

3. Оцінка того, наскільки позиція авторів кінострічки сприяє змінам особистого погляду, позиції, ставленню до обраної проблематики.

4. Творчі завдання:

– завдання “Стоп-кадр”: обрати сцену з фільму, яка відображає його головну думку, ідею. Дати їй назву (вербалізація назви);

– завдання “Бобслей” (термін працівників телебачення, яким визначають динамічний набір з “нарізки” яскравих кадрів): складання індивідуального емоційного конспекту фільму, в якому відображаються найбільш яскраві особистісні враження. Таке завдання краще давати під час повторного перегляду фільму;

– педагогічний анонс: скласти короткий рекламний текст для публічного озвучення: для кого та з якою метою цей фільм рекомендується подивитися (педагогам, батькам, дітям, студентам);

– кіноафіша: групове малювання (колаж) афіши фільму, який уже подивилися, з наступною презентацією та коментарями;

– кінокритика: аналітичний звіт про фільм у вигляді невеликої статті [6, с. 66].

Також можна використовувати методику “сінема-технології”, яка дає змогу вихованцю сприймати реальні уявлення про явища за допомогою кінематографічних творів. Сінема-технологія передбачає три основних етапи її реалізації: етюд, експлікація, рефлексія. “На етапі етюду ведучий анонсує фільм: можна прочитати вірш, афоризм, згадати відгук одного з глядачів тощо. Потім іде перегляд фільму. Етап експлікації передбачає актуалізацію переживань завдяки педагогічно сформульованим запитанням. На етапі рефлексії серед учасників відбувається пошук варіантів вирішення проблеми” [7, с. 6].

Висновки. Таким чином, у ході сприйняття й осмислення фільму відбувається ідентифікація глядача з героями, автором, емпатійне проникнення у внутрішній світ героїв, співчуття персонажам збагачує досвід майбутніх учителів, сприяє розвитку почуттів, формуванню духовно-моральних якостей.

Водночас робота, яка була проведена, не вичерпує проблеми, що досліджується. Потрібен подальший пошук інноваційних форм і засобів духовно-морального виховання майбутніх учителів.

Література

1. Баранов О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию / О.А. Баранов. – Таганрог : Центр развития личности, 2008. – 214 с.
2. Ванденко А. Михалкова дюжина [Электронный ресурс] / А. Ванденко // Итоги. – № 36. – 586 с. – Режим доступа: <http://www.itogi.ru/archive/2007/36/15889.html>.
3. Жмырова Е.Ю. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Е.Ю. Жмырова. – Тамбов, 2008. – 26 с.
4. Игумен Мефодий (Кондратьев). Обсуждение кинофильмов как метод работы с молодежью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.miloserdie.ru/index.php?ss=1&s=9&id=12670&vote=1279813960>.
5. Круглый стол “Милосердие в фильме Н. Михалкова “12” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.narodrad.ucoz.ru/publ/1-1-0-10>.
6. Сергеева Н.Ю. Кино в подготовке учителя / Ю.Н. Сергеева // Воспитание школьников. – 2009. – № 6. – С. 62–66.
7. Фиофанова О. Сінема-технологія як средство воспитания / О. Фиофанова // Воспитание школьников. – 2008. – № 3. – С. 5–8.

ГРИШКО А.Ю.

ПРОБЛЕМА ЦІННОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Трансформація принципів організації соціального ладу в період світової кризи ставить кожного нашого співвітчизника перед проблемою самовизначення й самореалізації в умовах нестабільності. Особливо гостро ця проблема постає перед педагогами.

У такій ситуації педагоги найчастіше обирають найбільш небажаний для суспільства сценарій – орієнтацію на виконання своїх обов’язків, виходячи із суто формальних ознак. В умовах низької конкуренції й неочевидних її перспектив у близькому майбутньому такий крок зберігає процесуальну присутність фахівця в педагогічному полі, але унеможливорює втілення його екзистенційних намірів.

Тисячі талановитих українських педагогів, які працюють у сфері спорту, музики, театру, загальної освіти тощо будуть змушені віддавати значну частину своєї енергії на економічно більш вигідні проекти, ніж освітня галузь. Вони, ті, що за визначенням І. Зязюна [5, с. 307], є “вічно сповіданою і вічно живою Цінністю, непі-

двладною Часу і меркантильним дріб'язковостям миттєвості”, не отримавши від держави належного соціального статусу й захисту, залишають педагогічний простір, передаючи в руки менш кваліфікованих, а іноді й випадкових людей фундаментальні засади економічного й культурного розквіту держави – освітню сферу, що “веде українців до великих і непередбачуваних трагедій” [5, с. 307].

У такому стані постає як актуально-перспективне завдання наукового співтовариства – збереження найкращих цінностей вітчизняної педагогіки, однією з яких є цінність особистісної та професійної самореалізації.

Саме така проблематика стала предметом нашого дослідження, покладаючись на загальнофілософську та конкретно-наукову методологію ідей В. Андрущенка [1; 2], М. Євтуха [3; 4], І. Зязюна [5], К. Корсака [6], В. Кременя [8], В. Лугового, В. Лутая, А. Маслоу [10], Г. Нестеренко [12], К. Роджерса, В. Франкла, Н. Юхименко та інших учених, у працях яких визначено й обґрунтовано основні передумови збереження цінності особистісної та професійної самореалізації людини на всіх існуючих рівнях: від особистісного до загальнопланетарного.

Окреслені авторами перспективи наукових розробок дали поштовх до деталізації існуючих у теорії й практиці фактів, їх інтерпретації та виявлення суперечностей у поглядах на процес самореалізації, особливості формування його високого статусу в ціннісній сфері майбутніх педагогів. Така робота дала змогу висвітлити існуючий ступінь опрацювання зазначеної проблеми в міждисциплінарному варіанті, сприяти доведенню необхідності й своєчасності її вирішення для розвитку теорії та методики професійної освіти майбутніх педагогів.

Мета статті – висвітлити проблему цінності самореалізації майбутнього педагога в міждисциплінарному просторі.

Навіть побіжного аналізу опублікованих думок та декларацій авторитетних освітян України достатньо для висновку про те, що на державному рівні лобіюється добре представлена в нормативно-правових документах вищого порядку (закони України про освіту, Концепція професійної освіти та ін.), задекларована в результатах загальнонаціональних дискусій (програма “Вчитель”, Доктрина розвитку освіти [2]) освітня парадигма, яку в ході еволюції педагогічної науки на етапі націєтворення прийнято називати гуманістичною.

На думку відомих в Україні людей, вона має:

- створити умови для того, щоб “навчити майбутнього педагога уміти розкривати душу дитини, уміти бути людиною...” (М. Євтух) [4, с. 3];
- формувати особистість, котра усвідомлює свою належність до українського народу, зберігає та продовжує українські культурно-історичні традиції” (В. Кремень) [7, с. 32–33];
- “подолати перекося в освіті, що стають усе більш помітними у вигляді недорозвиненості чуттєво-емоційного в людях: усе більше відчувається прояв у суспільстві жорстокості, антигуманності, псування естетичних смаків і поглядів, моральної розпусти; втрата тих рис і якостей, які завжди відрізняли людину від тваринного світу: доброти, співчуття, щедрості, чуйності, сором’язливості, скромності, високої моралі, справедливості, мужності, захищаючи слабку людину, презирства й осуду боягузтва, зради, безсоромності, розпусти, наглості, неробства, паразитичного способу життя” (В. Кудін);
- дати змогу “усвідомити існування альтернативних можливостей, а також врахувати суперечність між необхідністю, з одного боку, надати кожній

людині повну свободу, а з іншого – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідне суспільству” (І. Зязюн) [5, с. 9];

– діяти так, як це ми спостерігаємо в частині європейських країн, насамперед у Скандинавії та Ірландії, де вважається гранично некультурним накопичувати мільйони доларів і безліч малопотрібних коштовних речей тільки для того, щоб вами захоплювалися ще більш некультурні журналісти і співали осанну вашим “досягненням”. У цих країнах усе більше стає повсякденним переконання кожної людини в тому, що моральним і по-справжньому шляхетним є безмежне вдосконалення у професійній майстерності, підвищенні політичної й наукової компетентності, в альтруїстичній допомозі тим землянам, які тимчасово перебувають у менш сприятливих умовах і потребують допомоги (К. Корсак) [6, с. 47–53].

Як бачимо, представлена в думках цих та багатьох інших авторитетних учених сутність гуманістичної парадигми покликана створити умови для формування в пересічного громадянина найкращих нематеріальних ціннісних орієнтацій, задовольняти потреби людського духу, замінити суперництво креативною свідомістю, що здатне переживати, враховуючи успадковані схильності, расові та національні риси, покликання в житті.

Очевидно, що одним з головних завдань на шляху до виконання означеної місії є адекватне відображення в освітніх процесах унікальної людської природи та її сутнісних сил.

Згідно з висунутою у вітчизняній філософській, психологічній і педагогічній науці гіпотезою, таке відображення може відбутися тільки за умови наявності високого статусу в освітній сфері особистісної та професійної самореалізації педагогів, насичення педагогічних процесів відібраними в процесі соціальної еволюції наднаціональними гуманістичними цінностями.

З найдавніших часів цій тезі можна було б знайти підтвердження, адже соціальне життя й освіта як його частина еволюціонували під тиском гуманістичних цінностей. Розглядаючи давньоіндійські джерела в праці “Сучасна соціальна філософія”, В. Андрущенко відзначив, що вже в текстах “Вед”, “Упанішад” вищими цінностями задекларовано життєві орієнтації та морально-етичні цінності [2, с. 29–31].

Автор відзначає органічну єдність матеріального й духовного, об’єктивного та суб’єктивного, загальнолюдського й національного в цінностях універсуму. Вони є кінцевим результатом розкриття в природі людських цілей відповідно до законів природи, сферою освоєння природи та її олюднення. Зрозуміло, що цінності формуються лише в суспільстві й через нього. Автор доходить висновку, що предмет стає людським предметом, здобуває людську значущість лише тому, що він має не тільки природний, а й суспільний, соціальний зміст. Це означає, що суспільне входить у предметну сферу культури, і вона, у свою чергу, є якісною його характеристикою, мірою людського в соціумі, мірою його олюднення [2, с. 314].

Де ж знаходяться джерела для перетворення природи людини в об’єктивну дійсність з філософської точки зору?

Однією з найбільш відомих спроб відповісти на це запитання стала концептуальна позиція В. Франкла та Е. Фромма, в якій прагнення людини до самореалізації вони вважали прихованим прагненням до безсмертя. Останнє може усвідомлюватися по-різному: як прагнення увічнити досвід, поліпшити життєдіяльність людей, передати іншим знання, розкрити їхній трансперсональний сенс тощо.

Звичайно, головною умовою такого відносного безсмертя є наявність досягнутих людиною результатів, отриманих протягом життя, створених і залишених нащадкам матеріальних та духовних цінностей, в яких закладено частинку його сутнісних сил. Саме усвідомлення скінченності свого індивідуального існування перед вічністю породжує в людини прагнення вийти за її межі й найбільш повно реалізувати себе в світі в рамках свого історичного життя.

Проте вихід за межі себе можливий лише шляхом залучення до чогось, що не припинить свого існування через фізичну смерть людини. Цим, на нашу думку, має бути людське суспільство, яке в змозі забезпечити безсмертя внутрішньому світу людини, якщо цей внутрішній світ не відмежувався від нього, а рухається разом із ним. “Роблячи внесок у соціогенез, особа збагачує людську історію, обов’язковою умовою й метою якої є розвиток індивідуальності особистості” [4, с. 524]. У цієї справи є й зворотний бік – самореалізація кожної конкретної особи є ланкою загального процесу обміну сутнісними силами між індивідами. Без безперервного обміну та взаємного збагачення сутнісними силами між людьми суспільство зупинилося б у своєму розвитку. У цьому полягає об’єктивний сенс самореалізації й важливий для розуміння природи педагогічного процесу вищої школи концепт.

У праці Т. Сущенко він відображений у підсумковому визначенні педагогічного процесу як “процесу взаємного духовного збагачення викладачів та студентів в умовах оптимального психологічно комфортного клімату взаємостосунків, діалогічної культури й інтелектуальної співтворчості” [14, с. 65].

З цього визначення зрозуміло, що обмін сутнісними силами й природою між педагогами та студентами в умовах професійної підготовки з філософської точки зору є увічненням цінностей, алгоритмів мислення, палітри почуттів та зразків поведінки в інших людях.

Звичайно, за сучасних умов самореалізуватися у професії педагога з різних причин вдається не кожному, але вважати, що самореалізація є справою “нереальною” для пересічного педагога теж не варто. Досліджена в працях останніх десятиріч логіка процесу самореалізації людини багато в чому схожа на наукове дослідження – від усвідомлення проблеми в загальному вигляді, через пізнання її сутності до визначення шляху її подолання й конкретних дій. За великим рахунком, самореалізація може відбуватися усвідомлено як робота людини з накопичення сутнісних сил, пошуку найбільш цінних для суспільства особливостей своєї природи, прийняття рішення щодо їх упредметнення та об’єктивації в професійному середовищі (залежно від “знайденого”).

У цьому сенсі ми, разом з Д. Леонтьєвим, не погоджуємося з А. Маслоу, який поділяє людей на самоактуалізований “гламур” та не здатну до цього пересічну масу. Важко остаточно погодитися й з деякими з презентованих автором індикаторів самоактуалізації: більш ефективно сприйняття реальності і більш зручні відносини з нею; прийняття (себе й інших, природи); безпосередність, простота, природність; зосередженість на проблемі (на противагу егоцентрованості); здатність відокремитися, потреба в самотності; автономія, незалежність від культурних штампів і оточення; свіжість сприйняття, що зберігається; містичний і вершинний досвід; відчуття спільності з іншими; більш глибокі й проникливі стосунки; демократичність; здатність розпізнавати мету та засоби, добре й погане; філософський, доброзичливий гумор; креативність; опір окультуренню ззовні.

На нашу думку, надто важко вичленувати з наведених показників самоактуалізації, в чому ж саме простежується бажання увічнення внутрішнього світу та втілення власної природи у внутрішній світ інших людей? Якщо в здатності будувати більш глибокі й проникливі стосунки, то не будемо забувати, що такі стосунки можуть бути створеними на фоні патогенних намірів. А якщо в здатності прийняття себе, інших і природи? Але якщо така здатність пошириться на деструктивне в собі або людях? Зазначені та багато інших питань ще чекають на відповіді як у теорії, так і в повсякденному житті.

На наш погляд, самореалізацію неможливо звести до представлених індикаторів і вони є лише бажаними умовами для її здійснення. Педагог, його природа й сутнісні сили можуть зовсім не залишитися в пам'яті його вихованців, але те, що він зробив, працюватиме на них уже без його фізичної присутності – у цьому й полягає головний критерій самореалізації в педагогічній професії. Тому, хоча об'єктивно важко сказати, який саме внесок робить педагог у розвиток педагогічної культури, адже ми не навчилися визначити вагу цього внеску, проте спрогнозувати його практично можливо, особливо перебуваючи в одному соціальному часі. Багато в чому саме з цієї причини предметом нашого розгляду є не сам процес самореалізації, а лише формування в майбутніх педагогів установки на його високий статус, цінність.

Ці та інші погляди автора дістали свою підтримку в працях значної кількості сучасних українських досліджень з питань самореалізації та її цінності для людини. Так, у праці Н. Юхименко здійснено спробу розгляду категорії “цінності” як філософської категорії суперечливого буття індивідів у процесі самореалізації. На думку автора, цінності в процесі самореалізації дають змогу людині не лише певним чином спрямовувати свою діяльність, а й здійснювати вибір та вимір своєї життєвої позиції, а також організовувати самозбереження, самозбагачення й саморозвиток особистості протягом усього життєвого шляху.

Аналізуючи проблему цінностей у ході самореалізації особистості, Н. Юхименко виходить на проблему культури як площину буття особистості. Саме у світі культури, на думку автора, відбувається як процес соціалізації, так і процес самореалізації особистості, розгортання її сутнісних сил. У ході цього становлення особистість набуває нових культурно-філософських контекстів, пізнає саму себе, свій рід, Батьківщину, розкриває свої здібності, бачить свій життєвий шлях, набуває життєвого сенсу.

У процесі самореалізації особистості відбувається не лише гармонізація особистісних і суспільних інтересів, а й гуманізація особистісної свідомості та самосвідомості, формується почуття патріотизму, прив'язаність людини до Батьківщини, людей, які її оточують. Відірваність людини від світу своєї культури, світу національної культури, що асоціюється в неї з її Батьківщиною, приводить до маргіналізації особистості.

Автором близької до нашого контексту філософської праці самореалізація особистості висвітлена як дієвий принцип становлення особистості, в ході якого відбувається перехід від переважно зовнішньо орієнтованого до внутрішньо детермінованого у своїй життєдіяльності індивіда, який цю життєдіяльність вибудовує в контексті власного особистісного розвитку й надає цьому процесу статусу смисложиттєвої мети. На думку автора, самореалізація особистості здійснюється в процесі вирішення суперечностей діяльної, споживацької, почуттєвої, мисленнєвої та соціально-психологічної складових сутності людини. При цьому

цінності й потреби є безпосередньою умовою поєднання власного досвіду людини та її вчинків особистісного буття з універсальністю життєвого світу людства. У результаті цього виникає реальність, котра “передбачає як трансцендентну умову становлення людської суб’єктивності, так і певні конкретні форми самореалізації, котрі виступають у різних видах соціальної діяльності людей (поглядах, ідеях, ціннісних орієнтаціях тощо)”.

У праці Г. Нестеренко обґрунтовано філософські положення, згідно з якими особистість являє собою складну, відкриту, дисипативну, неврівноважену, нелінійну систему сутнісних сил і є елементом ієрархічно вищих систем природи та соціуму [12]. Автором розширено уявлення про спектр факторів детермінації процесу самореалізації особистості, систематизовано їх, зазначено, що вирішальну роль у цьому процесі відіграє свідомо ієрархізація потреб. Ця теза дає змогу серед головних факторів становлення особистості (природа, суспільство, біохімічний, морфологічний, фізіологічний та генетичний потенціал тощо) поставити спонукальні мотиви діяльності, ціннісні орієнтації, ідеали й смисл життя, індивідуальне ставлення до творчості, рівень внутрішньої свободи, волю, натхнення тощо на один щабель.

Висновки. Г. Нестеренко запропоновано оригінальну класифікацію форм процесу самореалізації за рівнем внутрішньої свободи та доведено, що найоптимальнішою з них в умовах трансформації суспільства є гра, оскільки вона забезпечує найбільш пластичне пристосування особистості до мінливої об’єктивної дійсності. Подані Г. Нестеренко міркування дали нам змогу приєднатися до уявлення, що сучасне українське трансформаційне суспільство надає індивідуальній самореалізації більше можливостей, ніж кризове чи відносно стабільне. Автор цілком справедливо декларує ідею про те, що в умовах трансформації соціальної системи резонансний вплив одиничного акту самореалізації окремої особистості може прискорити вихід соціуму на новий етап розвитку [12]. Трансформуючи такі філософські положення на педагогічну галузь, можна стверджувати, що вони становитимуть теоретико-методологічні передумови для появи перспективних моделей навчального процесу майбутніх педагогів у вищих закладах освіти.

Цінність самореалізації на сучасному етапі розвитку освітнього середовища є однією з провідних та нагальних потреб майбутніх педагогів.

Література

1. Андрущенко В.П. Сучасна соціальна філософія / В.П. Андрущенко, М.І. Міхальченко. – К. : Генеза, 1996. – 368 с.
2. Андрущенко В.П. Національна доктрина освіти в 21 столітті / В.П. Андрущенко // Кримські педагогічні читання : матеріали Міжнародної наукової конференції, 12–17 вересня 2001 р. / [за ред. С.О. Сисоевої, О.Г. Романовського]. – Х. : НТУ “ХП”, 2001. – 385 с.
3. Євтух М.Б. Підготовка майбутніх вчителів в умовах національно-культурного відродження / М.Б. Євтух // Учитель національної школи: тези науково-практичної конференції. – Тернопіль, 1991. – Ч. 1. – С. 13–14.
4. Євтух М.Б. Формування гуманізму в системі особистісних якостей і стосунків / М.Б. Євтух. – Х. : Основа, 1995. – 120 с.
5. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
6. Корсак К.В. Чому педагогіка не цікавиться вихованням альтруїстів? / К.В. Корсак // Вісник СевНТУ : зб. наук пр. / Севастоп. нац. техн. ун-т. – Севастополь : СевНТУ, 2007. – С. 47–53.
7. Кремень В. Особистісно-розвивальне навчання як пріоритет / В. Кремень // Рідна школа. – 1998. – № 11. – С. 53–57.
8. Кремень В.Г. Філософія освіти 21 століття / В.Г. Кремень // Освіта України. – 2002. – № 102–103. – С. 6–7.

9. Мазін В.М. Культура професійної: самореалізації майбутнього вчителя фізичного виховання / В.М. Мазін. – Запоріжжя : Дике поле, 2007. – 169 с.
10. Маслоу А.Г. Самоактуалізація личности и образования / А.Г. Маслоу ; [пер. с англ., предисл. Г.А. Балла]. – К. ; Донецк, 1994. – 52 с.
11. Мегрелішвілі М.О. Буття людини як можливостей: соціально-філософський аналіз : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / М.О. Мегрелішвілі. – Запоріжжя, 2004. – 174 с.
12. Нестеренко Г.О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Г.О. Нестеренко. – К., 2002. – 226 с.
13. Сущенко Т.І. Вузовский педагогический процесс, способствующий формированию национальной творческой элиты / Т.І. Сущенко // Теорія і практика управління соціальними системами : щоквартальний науково-практичний журнал. – Х. : ХПІ, 2002. – № 2. – С. 34–40.
14. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя: науково-методичний посібник / А.В. Сущенко. – Запоріжжя : Прем'єр, 2003. – 222 с.

ГУРОВ С.Ю.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ, ПІДГОТОВЛЕНОГО ДО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Початок ХХІ ст. можна охарактеризувати як напружений пошук нового світорозуміння, пошук нових перспектив розвитку компетентної особистості, яка здобуває відповідну освіту, вміє повноцінно жити й активно втілювати свої знання в повсякденну реальність, адекватно реагувати на суспільно-політичні та економічні зміни, постійно самовдосконалюється й уміє співіснувати з навколишнім середовищем. Таке суспільне замовлення диктує перегляд освітніх заходів і методів, визначаючи нові пріоритети в навчанні та професійній підготовці педагогічних кадрів. У Національній доктрині розвитку освіти у ХХІ ст. зазначено: “Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України...”, а в Законі України “Про загальну середню освіту” вказано: “Завдання загальної середньої освіти є формування особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань” [5]. Подолання суперечності між вимогами суспільства до оновлення змісту шкільної освіти й розвитком дидактичної теорії змісту шкільної освіти деякі дослідники вбачають у модернізації не лише змісту, а й організації навчальної діяльності, навчальних методик і технологій, спрямованих на розвиток в учнів компетентнісної системи як здатності особистості ефективно діяти в різноманітних навчальних, життєвих, професійних ситуаціях, самостійно виокремлюючи та розв’язуючи відповідні проблеми [2].

Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України, розроблено критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти, визначено основні компетенції, яких вимагає сучасне життя. Так, серед переліку необхідних компетенцій знаходимо компетенцію щодо бажання й готовності постійно навчатися як у професійному, так і в особистому та суспільному плані [4]. Зрозумілим стає той факт, що вчитель має бути підготовленим до роботи з формування в учнів усіх необхідних видів компетенцій. Для того, щоб здійснити це, у випускника педагогічного ВНЗ мають бути сформовані не тільки всі складові професійної компетентності, а й професійно значущі якості, необхідні сучасному вчителю для виконання професійної діяльності.

Згідно із сучасними освітніми тенденціями виникає гостра потреба в професійній підготовці майбутніх учителів, готових забезпечити якісно новий під-

хід до навчання. Зміщення акцентів навчання з репродуктивно-інформаційних моделей на інноваційні доречно реалізовувати через особистісно орієнтований підхід на заняттях з англійської мови. У зв'язку із цим необхідно формувати професійно значущі якості майбутнього вчителя англійської мови, здатного реалізовувати особистісно орієнтоване викладання предмета.

Значний внесок у розробку методології й теорії особистісно орієнтованої освіти, визначення напрямів та технологій створення особистісно орієнтованого навчання й виховання учнів та студентів зроблений сучасними вітчизняними психологами (Г. Балл, Г. Костюк, С. Максименко, В. Рибалка, В. Семиченко) і педагогами (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пехота, С. Сисоева та ін.). Проблема мети, функцій, змісту, структури професійної підготовки міститься в теоретичних засадах підготовки вчителя в системі безперервної педагогічної освіти (А. Алексюк, Є. Барбіна, І. Богданова, Г. Васянович, Л. Вовк, С. Гончаренко, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Майборода, В. Моляко, Н. Ничкало). Питання інтенсифікації підготовки майбутніх учителів іноземних мов розглянуто в працях І. Зимньої, С. Ніколаєвої, В. Скалкіна, Я. Черньонкова). Згадані вчені досліджують проблеми професійного становлення майбутнього вчителя, перехід до інноваційних моделей навчання, які характеризуються системним запровадженням комплексів педагогічних методів і прийомів, спрямованих на постійне залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності.

Мета статті – охарактеризувати професійно значущі якості майбутнього вчителя, підготовленого до особистісно орієнтованого викладання англійської мови.

Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя, підготовленого до особистісно орієнтованого викладання англійської мови, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому закладі освіти. Під якістю спеціаліста розуміють: “сукупність найбільш суттєвих, відносно стійких його властивостей та характеристик, що зумовлюють готовність до виконання певних соціальних і професійних функцій” [7, с. 24]. Високий рівень розвитку професійно значущих якостей майбутнього вчителя англійської мови при сформованій позитивній мотивації є важливою умовою, що забезпечує його високу продуктивність у професійній діяльності.

Існує чимало характеристик професійно значущих якостей особистості вчителя. Так, Н. Кузьміна визначає структуру педагогічної діяльності та розглядає механізм і послідовність розвитку професійно значущих якостей учителя. В її дослідженнях виокремлено п'ять груп якостей, зумовлених відповідними видами діяльності вчителя: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські [1].

Науковець В. Сластьонін виокремлює професійно значущі якості вчителя, виходячи з аналізу основних вимог до його діяльності. Серед них він називає: інтерес і любов до дитини як відображення потреби в педагогічній діяльності; справедливість; педагогічну пильність та спостережливість; педагогічний такт; педагогічну уяву; товариськість; вимогливість; наполегливість; цілеспрямованість; організаторські здібності; витримку; врівноваженість; професійну працездатність [7]. На думку І. Зязюна, майбутньому вчителю необхідно працювати “над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм, упевненість у собі як в учителіві, відсутність страху перед

дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість)” [6, с. 50].

Серед значущих професійних якостей майбутнього вчителя варто зазначити рефлексію, її творчо-педагогічний аспект. На думку І. Гринчук, вона виявляється в різних видах творчої діяльності та вважається чинником самовдосконалення майбутнього вчителя [3].

Аналіз деяких підходів до визначення професійно значущих якостей свідчить про неоднозначне трактування їх структури. На нашу думку, у новому тисячолітті, коли гуманізм стає узагальненою системою поглядів, переконань та ідеалів учителя XXI ст., зміст його практичної діяльності полягає в реалізації ідеї особистісно орієнтованого підходу в навчанні й вихованні; у підпорядкуванні власних дій реальним інтересам вихованців; у зміщенні ролі транслятора на роль консультанта; у наданні допомоги учневі у використанні засвоєних знань, умінь, навичок та способів діяльності в повсякденному житті для розв’язання реальних життєвих проблем; у забезпеченні гармонійного всебічного особистісного розвитку вихованців; у побудові “суб’єкт-суб’єктних” відносин на уроці, де превалує співпраця та співтворчість учня й учителя; у створенні атмосфери психологічного комфорту та конструктивного пошуку розв’язання проблеми; в поступовому переході від групових форм роботи до індивідуальних; у постійному діловому комунікативному, а не авторитарному контролі; поєднанні виховання та освіти в єдиний процес допомоги, підтримки, розвитку дитини, а також підготовки її до життєтворчості. Метою особистісно орієнтованого навчання є сучасний навчальний процес, спрямований на здобуття учнями знань, а повинен бути – спрямований на розуміння та усвідомлення навчального матеріалу [7].

Виходячи зі змісту практичної діяльності майбутнього вчителя XXI ст., виділяємо загальні професійно значущі якості майбутнього вчителя англійської мови та специфічні професійні якості майбутнього вчителя англійської мови, підготовленого до особистісно орієнтованого викладання предмета “Англійська мова”. Так, до загальних професійно значущих якостей майбутнього вчителя англійської мови треба віднести: мовну й мовленнєву компетенції, тобто досконале володіння мовною системою за рівнями фонетики, лексики, морфології, синтаксису та стилістики тексту. Варто також включити до професійно значущих якостей лексико-семантичну компетенцію; лінгвістичну; комунікативну; іншомовну комунікативну компетенції; лінгвокраїнознавчу й соціокультурну компетенції.

Звичайно, для майбутнього вчителя англійської мови важливим є набуття мовного та мовленнєвого досвіду. Проте не треба забувати, що під час професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови недостатньо робити акценти тільки на розвитку й удосконаленні теоретичних знань з граматики, лексики, стилістики чи фонетики. Варто приділяти значну увагу питанням підготовки вчителя не лише як спеціаліста, суто викладача знань, але і як педагога широких поглядів та мислення, з розумінням загального соціокультурного контексту своєї діяльності, який здатний самостійно орієнтуватися в культурному середовищі сучасного суспільства, брати участь у діалозі культур для вирішення певних завдань та навчити цього своїх майбутніх учнів.

До специфічних професійно значущих якостей майбутнього вчителя, підготовленого до особистісно орієнтованого викладання англійської мови, відносимо такі якості: ініціативність, творчий підхід та активну позицію, альтруїзм,

вміння підпорядковувати власні дії реальним інтересам вихованців, вміння організувати проблемний пошук і заохочувати учнів критично осмислювати дійсність та здобувати нові знання, вміння самостійно аналізувати й оцінювати навчальну та іншу інформацію, аргументовано відстоювати свою думку, слухати інших, поважати альтернативну думку, формулювати висновки, вміння працювати в групі; вміння будувати конструктивні відносини з її членами і визначати своє місце в ній; вміння проводити диференційований аналіз учнів за знаннями і здібностями з метою подальшого їх розподілу по групах.

В особистісно орієнтованому навчанні постать педагога є найголовнішою, саме на цьому треба робити наголос під час підготовки майбутнього вчителя англійської мови до особистісно орієнтованого викладання. В умовах особистісно орієнтованого навчання має відбуватися принципова зміна позиції сучасного вчителя, який перестає бути регламентованим організатором подачі знань, а, навпаки, стає помічником, який спрямовує навчальний процес у бік отримання й пошуку нових знань. Індивідуальність педагога передається вихованцеві, мова йде не про авторитарний стиль спілкування вчителя з учнями, а про персоналізований підхід до кожного з учнів. В особистісно орієнтованому навчанні простежується наявність пізнавального інтересу обох учасників навчально-виховного процесу. Отже, головним завданням учителя вважаємо перекладання власної індивідуальності на мову педагогічного спілкування, в основі якого рівноправні суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя з учнем. Учитель іноземної мови має будувати навчально-виховний процес на основі диференціації й персоналізації. Він також повинен вміти знаходити такі форми та способи організації навчально-виховного процесу, які б викликали в учнів інтерес до навчання, постійний пошук відповідей, активізували емоційну сферу й заохочували до пізнання.

Через неузгодженість змісту, режимів, методик навчання з індивідуальними особливостями учнів, а також через відсутність належних умов для саморозвитку й самореалізації виникає потреба в спрямуванні навчальних технологій і методик на забезпечення умов для виявлення й розвитку нахилів, можливостей, задоволення індивідуальних освітніх потреб. Майбутній учитель має бути підготовленим до використання зазначених технологій і методик на уроці англійської мови, активно втілюючи теоретичні знання в практичну діяльність. Серед найбільш рекомендованих технологій, які доцільно використовувати, можуть бути такі: технологія кооперативного навчання, технології інтерактивного навчання, ігрова технологія, проектна технологія, технологія розвитку критичного мислення, технологія навчання на основі дебатів і дискусій, технологія ситуаційного навчання.

Ключовим моментом у реалізації формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя стає впровадження в навчальну діяльність студентів спеціально організованої методики підготовки майбутніх учителів англійської мови до особистісно орієнтованого викладання зазначеного предмета в загальноосвітньому закладі. Така методика ґрунтується на системному застосуванні специфічних інноваційних технологій особистісно орієнтованого навчання, а також на опануванні нових педагогічних, методичних і психологічних технологій, спрямованих на організацію активної навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах, наближених до життя, формування в них здатності застосовувати на практиці засвоєні знання.

Готуючи майбутнього вчителя англійської мови до особистісно орієнтованого викладання, необхідно також вказати на ті проблеми, з якими вони ма-

ють зіткнутися під час практичної діяльності. Серед найбільш поширених можна назвати такі: великий за обсягом матеріал, який учні мають опанувати за програмою; невідповідність вимог до рівня підготовки випускника можливостям шкільної програми; зміст викладу англійської мови в підручниках лише англійською мовою, починаючи із шостого класу; необхідність інтенсифікації деяких тем; неможливість враховувати біоритм кожного з учнів; нахил подачі знань у бік граматики для успішного проходження ЗНО тощо.

Висновки. Отже, професійно-педагогічна підготовка до особистісно орієнтованого викладання передбачає оволодіння майбутнім учителем англійської мови сукупністю спеціальних, психолого-педагогічних і методичних знань, умінь та навичок, а також сформованість професійно значущих особистісних якостей і компетенцій. На нашу думку, реалізувати підготовку компетентного спеціаліста, який володіє названими вище загальними та специфічними професійно значущими якостями, можна лише за умови організації й використання спеціальної методики підготовки майбутнього вчителя англійської мови до особистісно орієнтованого викладання.

Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Біла книга національної освіти України / [за ред. В.Г. Кременя] ; Акад. пед. наук України. – К., 2009.
3. Гринчук І.П. Формування майбутнього вчителя музики: Репродукція чи творення? / І.П. Гринчук // Рідна школа. – 2000. – № 2. – С. 26–28.
4. Додаток № 1 до Наказу Міністерства освіти та науки України та Академії педагогічних наук України від 04.09.2000 р. № 428/48 // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 2000. – № 19. – С. 28–32.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. (проект). – К. : Стило, 2001. – 342 с.
6. Педагогічна майстерність : підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
7. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.

ГУРОВА Д.Д.

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ “ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СВІТОВОГО ТУРИЗМУ”

Сучасний туризм – складне явище, вивчення якого потребує комплексного всебічного підходу. Поряд з традиційним поняттям туризму як сфери економіки його можна розглядати як соціокультурний феномен, як сферу культури та людської діяльності. Відповідно, діапазон наукових дисциплін, що вивчають туризм, досить широкий. Як галузь господарства, економіки туризм є предметом дослідження економічних та управлінських наук, маркетингу; як соціальна сфера – політології, юриспруденції, соціології, соціальної географії тощо. Туризм як сферу культури й людської діяльності вивчають науки антропологічного, культурологічного та психологічного циклів, а також екології, історії, теорії та практики міжкультурних комунікацій, інші гуманітарні науки.

У будь-якій сфері людської діяльності жодний поступ неможливий без аналізу зробленого раніше, без усвідомлення попереднього досвіду. Історія туризму становить фундамент для наукових досліджень власне туризму, що актуалізується саме тепер, коли вживаються заходи для підвищення ефективності туристичної галузі.

Вивчення дисципліни сприяє розширенню світогляду спеціалістів, підвищує теоретичний рівень, стимулює самопізнання, що допомагає зрозуміти специфіку туризму в тому чи іншому регіоні світу з урахуванням його історичних і

національних особливостей. Відтак, історії туризму належить значне місце в підготовці фахівця з туризму.

Мета статті – розглянути особливості вивчення курсу “Історія розвитку світового туризму” у вищих навчальних закладах спеціальності “Туризм”.

Навчальна дисципліна “Історія розвитку світового туризму” вивчається на першому курсі спеціальності “Туризм”. Основною метою курсу є формування знань щодо процесу виникнення, становлення та вдосконалення туризму, діяльності туристичних організацій. Викладання дисципліни доцільне виключно на першому курсі, оскільки знання, здобуті під час вивчення історії туризму, дають змогу глибше зрозуміти, що таке туризм та туристська діяльність у цілому.

Вивчаючи історію виникнення й розвитку туризму, не треба зводити все до перерахування фактів, переказу маршрутів подорожей і спогадів мандрівників. Історія туризму має всі необхідні атрибути, насамперед предмет дослідження. Історія розвитку світового туризму – це наука, яка вивчає подорожі, починаючи з простих. Це визначення предмета дисципліни необхідно уточнити. Використання історичного підходу до туризму необхідне для визначення причин виникнення й логіки цього явища. Здійснити це можна шляхом звернення до передісторії туризму в попередніх культурах. Іншими словами, історія туризму починається з історії подорожей і розвитку традиції гостинності. Тому реалізація мети передбачає вивчення матеріальної та побутової культури народів, аналіз таких складових, як подорожі, гостинність і туризм. Реконструкція історії культури дасть змогу краще зрозуміти мотивацію подорожей у різних культурах. При цьому важливо простежити вплив подорожі на розвиток людської цивілізації, мету й характер подорожей у різні періоди історії [1].

Основними завданнями курсу є розкриття витоків туризму в історії культури шляхом дослідження динаміки розвитку подорожей, їхніх цілей, завдань і соціокультурних наслідків; простеження змін у географії туризму в різні періоди історії; виявлення об’єктивних передумов і причин становлення організаційного туризму й розуміння тенденцій його розвитку та національної специфіки; аналіз географії сучасного міжнародного туризму, основних тенденцій і перспектив розвитку; розкриття особливостей українського туризму, його історії та особливостей розвитку на всіх етапах; дослідження сучасного стану туризму в Україні.

За підсумками вивчення курсу студенти повинні знати: визначення основних понять курсу; передумови виникнення, становлення екскурсійної та туристичної діяльності; періодизацію історії туризму; становлення туризму в колишньому СРСР; етапи розвитку туризму в Україні.

Також студент повинен уміти: визначати основні періоди історії міжнародного туризму; характеризувати туризм в Україні; оцінювати геополітичне становище для формування туристських потоків; пояснювати соціально-економічні чинники й передумови становлення масового туризму; доводити необхідність розвитку туристичної діяльності в Україні.

Увесь курс “Історія розвитку світового туризму” треба розбити на вісім основних тем: “Історія туризму як наука: предмет, завдання, поняття і методи. Періодизація історії туризму”; “Передумови виникнення і розвитку туризму”; “Географія давніх подорожей. Туризм в епоху античності”; “Середньовічні подорожі”; “Епоха великих географічних відкриттів”; “Соціально-економічні передумови становлення масового туризму”; “Генезис міжнародного туризму в

XX ст.”; “Розвиток туризму в Україні”. Кількість годин на вивчення однієї теми може варіювати залежно від вищого навчального закладу.

Також варто зупинитися на джерельній базі курсу. Існує декілька підручників із цієї дисципліни. Насамперед, російських авторів – Л.П. Воронкова та М.В. Соколова [1; 2]. Для вивчення історії розвитку туризму в Україні існує підручник авторів В.К. Федорченко і Т.А. Дьорової [3]. Інші підручники, видані в Україні, – це переклад російських варіантів з незначними вкладками авторського тексту. Існує багато інших, додаткових книг, присвячених подорожам. Це в основному видання радянських часів, але в бібліотеках їх знайти неважко. Оскільки для сучасних студентів основним джерелом інформації є Інтернет, то проблем з пошуком матеріалів дисципліни в них зазвичай не виникає.

При вивченні першої теми “Історія туризму як наука: предмет, завдання, поняття і методи. Періодизація історії туризму” особливу увагу треба приділити понятійному апарату дисципліни. Студентам необхідно дати визначення таких понять, як: “подорож”, “мандрівник”, “туризм”, “турист”, “гостинність”, “екскурсія”. Студенти повинні знати відмінності між подорожжю й туризмом, туризмом та екскурсією.

У наш час ще тривають дискусії щодо трактування туристичних термінів, які мають не тільки теоретичний характер. Хаос у використанні понять, їх різне тлумачення призводять до ускладнення туристичної діяльності, ставлять перепони на шляху розвитку туристично-готельного бізнесу. Отже, чіткі, однозначні формулювання понять мають не тільки теоретичне, а й практичне значення.

Далі треба ознайомити студентів з існуючими періодизаціями туризму, принаймні з основними. Це періодизація історії європейського туризму (чотири етапи); періодизація Дж. Уокера (п’ять етапів); періодизація Л.І. Мечнікова (три етапи); періодизація розвитку туризму в Росії та Україні (п’ять етапів). Необхідно пояснити студентам принципи, які були покладені в основу кожної з періодизацій, а також логіку виділення періодів.

Для практичної, самостійної роботи студентів можна запропонувати їм зробити власну періодизацію історії подорожей та туризму з обґрунтуванням кожного виділеного періоду.

Вивчення другої теми “Передумови виникнення й розвитку туризму” доцільно розпочати з існуючих гіпотез виникнення людини. Доцільно розглянути основні чотири: еволюційну, інволюційну, креаціонізм, панспермію. Потім необхідно звернути увагу на процес заселення континентів. Говорячи про заселення Полінезії треба розповісти студентам про подорож Тура Хейєрдала на плоту “Кон-Тікі”, який експериментально довів теорію про заселення цієї території вихідцями з Південної Америки. Для самостійної роботи студентам можна запропонувати дослідити біографію видатного мандрівника та розглянути його подорожі.

Подорожі в доісторичні часи були необхідними для виживання людства. Міграція первинних колективів (або етносоціальних організмів) могла мати такий характер: внутрішньоетнічні міграції; етноеміграція; міграції власне первинних колективів (розселення, переселення, сегментація). Студентам необхідно пояснити відмінності між цими видами міграцій.

У доісторичні часи наші пращури під час подорожей використовували “зовнішню” мотивацію, тобто об’єктивні причини, головною з яких було виживання. Людина в ті часи була майже повністю залежною від природи. Але була й “внут-

рішня” мотивація, яка змушувала людей мандрувати. Це й відвідування сусідів, бажання пізнання нового, “шлюбні” подорожі або з військовою метою [2].

Відлунням постійних земних подорожей у віруваннях наших пращурів стала посмертна “подорож душі”. У цьому розділі необхідно навести кілька прикладів первісних обрядів, пов’язаних із проводами тіла людини в “останній шлях”. Також треба розглянути міфи та легенди, в яких змальовано подорожі героїв (насамперед, Геракла, Ясона, Одісея).

Для самостійної роботи студентів можна запропонувати їм роботу з контурною картою, де вони повинні намалювати схему заселення континентів, використовуючи існуючі гіпотези. Студенти повинні знайти міфи та легенди різних народів, пов’язані з переселенням душ або подорожей героїв. Також можна запропонувати написати твір на тему “Чи можна говорити про первісний туризм?”.

При вивченні третьої теми курсу “Географія давніх подорожей. Туризм в епоху античності” необхідно розглянути перші цивілізації, їхні досягнення й подорожі, відкриття нових земель. Почати варто із шумерів, потім розглянути життя та подорожі в Давньому Єгипті, дослідити подорожі фінікійців, висвітлити подорожі в Давньому Китаї, особливу увагу приділити Великому шовковому шляху. Для практичної роботи можна запропонувати накреслити на контурній карті цей шлях.

Особливої уваги потребують подорожі в Давній Греції та Давньому Римі. Це, насамперед, морські подорожі. Розглядаючи Давню Грецію, треба зупинитися на розвитку готельної справи. Саме в Давній Греції зародилося кілька видів туризму. Один з них – лікувальний. Студентам варто розповісти про курорти, на яких лікувалися давні греки та римляни, і запропонувати дослідити, які курорти, відомі в ті часи, не втратили своєї лікувальної функції й сьогодні. Саме в Давній Греції з’явився спортивний туризм. Він був пов’язаний із проведенням Олімпійських, Істмійських та Немейських ігор. Паломництво було також поширене в Давній Греції. Особливим попитом користувалися гора Олімп (місце знаходження грецьких богів) та Дельфійський оракул. Окрім цього, у Давній Греції та Римі був поширений “культурний” туризм, тобто відвідування далеких країн з метою отримання знань. Викладаючи цей матеріал, можна запропонувати студентам назвати сім чудес світу і для самостійної роботи дати завдання реферативно описати кожне з них. Також студентам можна запропонувати пояснити прислів’я “Усі шляхи ведуть до Рима”, визначити засоби пересування, якими користувалися в ті часи.

Розгляд четвертої теми “Середньовічні подорожі” треба розпочати з визначенням хронологічних меж цього періоду, а також особливостей життя того часу, оскільки релігія відігравала первинну роль у суспільстві. Розповідаючи про релігії, варто показати студентам три основні (буддизм, християнство та іслам), час їх виникнення; розповісти про засновників релігійних течій. Відповідно до релігійних вірувань, треба розкрити шляхи паломництва мандрівників середньовіччя. Говорячи про християнство, необхідно детально описати історію хрестових походів, оскільки вони призвели до переселення великих мас людей на Схід. Інформаційне значення хрестових походів важко переоцінити. Мусульманський схід сильно вплинув на культуру європейців. Наслідком хрестових походів також було те, що релігія втратила головну роль у житті європейських держав.

Завдяки розвитку європейської культури в середньовіччі виник такий вид подорожей, як “подорожі за знаннями”. У цей час з’явилися перші університети, до яких подорожували студенти. Оскільки сучасним студентам цікаво знати про студентське життя того часу, про це варто детально розповісти.

При розгляді цієї теми необхідно звернути увагу на морські подорожі, особливо на мандри скандинавів – вікінгів, а також дослідити торговельні шляхи того часу.

Для практичної роботи студентам можна запропонувати самостійно розглянути подорожі відомих мандрівників середньовіччя, насамперед Марко Поло та Афанасія Никітіна. З метою розгляду розважального туризму, студентам треба визначити, які середньовічні свята були найпопулярнішими серед мандрівників.

Тема “Епоха великих географічних відкриттів” є однією з найцікавіших для студентів, оскільки розповідає про відкриття нових земель, про подорожі Христофора Колумба, Васко да Гама, Фернана Магеллана та інших. Але перед розповіддю про ці подорожі треба пояснити студентам причини виникнення необхідності пошуку нових земель, їхнє технічне забезпечення, картографічні уявлення про Землю тощо.

Для самостійної роботи студентам можна запропонувати розглянути захоплення європейцями відкритих земель, піратські експедиції, які були поширені в той час, пошуки Ельдорадо тощо.

Розглядаючи наступну тему “Соціально-економічні передумови становлення масового туризму”, необхідно зупинитися на особливостях подорожей Нового часу, відродженні традицій курортного лікування.

У Новий час з’явилися нові швидкісні види транспорту, які сприяли більшому переміщенню людей. Також активно розвивалася готельна справа. Тут студентам необхідно розповісти про появу перших готелів у Європі та Америці, якість і перелік послуг у цих готелях. Не можна залишити без уваги й систему громадського харчування, а саме ресторанну справу.

Далі варто детально проаналізувати соціально-економічні, соціально-психологічні й історико-географічні умови зародження туристичного бізнесу саме в Англії. Велику увагу треба приділяти діяльності Томаса Кука, оскільки він є родоначальником туризму в сучасному розумінні. Варто не тільки розповісти про його життя, а й показати, які нововведення він запропонував, які тури розробив. Наприкінці теми доцільно розглянути розвиток туризму до кінця ХХ ст.

На самостійну роботу студентів виноситься аналіз послуг перших готелів і сучасних. Також можна запропонувати дослідити процес виникнення кав’ярень, з якою культурою це було пов’язано; проаналізувати, яка інформація містилася в перших путівниках; з’ясувати, як і коли виник гірський туризм.

Наступну тему “Генезис міжнародного туризму в ХХ ст.” необхідно розпочати з розповіді про подальше вдосконалення транспорту (про появу авіа- та трансокеанських перевезень), подальший розвиток готельної й ресторанної справи, поліпшення якостей послуг, їх удосконалення та подешевшення, появу нових видів готелів і ресторанів.

Однією з важливих форм міжнародного співробітництва у сфері туризму є міжнародні туристичні організації, про які треба розповісти, викладаючи цю тему. На особливу увагу заслуговують конференції ООН та Всесвітня туристична організація (ВТО). Великою подією у справі розвитку міжнародного туризму можна вважати прийняття ВТО Хартії туризму та Кодексу туриста. Необхідно детально ознайомити студентів з основними положеннями цих документів.

ВТО велику увагу приділяє розвитку молодіжного туризму, який виник саме в ХХ ст., тому треба розкрити особливості цього виду туризму. Також необхідно проаналізувати стан туризму в наш час, дослідити фактори, які вплива-

ють на формування туристських потоків, а саме геополітичні, демографічні, соціально-культурні, загальносвітові процеси тощо.

Для практичної роботи студентам можна запропонувати визначити, які нові види туризму виникли в ХХ ст., а також туристичні організації, які є найвпливовішими в наш час, інші світові організації, що мають вплив на туризм сьогодні.

Розгляд останньої теми “Розвиток туризму в Україні” треба розпочати з аналізу ролі українців у дослідженні земної кулі, починаючи з давнини. Розвиток туризму в сучасному розумінні в Україні розпочався наприкінці ХІХ ст. коли Україна входила до складу Російської та Австро-Угорської імперій. Розпочати можна з розвитку готельної й ресторанної справи, створення перших курортів і перших туристських організацій. Оскільки після революції 1917 р. й громадянської війни Східна й Центральна Україна увійшла до складу СРСР, то варто розглянути туризм у СРСР в цілому, і в Україні зокрема. Також не слід забувати, що до Великої Вітчизняної війни західні території входили до складу різних держав, тому діяльність туристських організацій та гуртків цієї частини України доцільно розглядати окремо. Починаючи з 1945 р. розвиток туризму в Україні невід’ємний від розвитку туризму в СРСР.

Говорячи про сучасний стан розвитку туризму в Україні, треба розглянути правову базу туризму, стан готельної та ресторанної справи, перспективи розвитку туризму в нашій країні.

Як самостійну роботу студентам можна запропонувати написати твір на тему: “Якби я був Президентом України, що б я зробив для розвитку туризму в країні”; охарактеризувати сучасний стан різних видів туризму: соціального, молодіжного, дитячого, спортивно-оздоровчого, сільського, екскурсійного тощо.

Висновки. Курс “Історія розвитку світового туризму” вивчає різні типи культур з метою виявити характерні для них моделі “людини, яка подорожує”; визначення впливів матеріальної й побутової культури на розвиток систем гостинності; розкриття основних етапів, тенденцій і культурно-національних особливостей розвитку туризму. Ця дисципліна має не тільки академічний інтерес, а й прикладне значення, адже в сучасних умовах міжнародного та національного туризму, які динамічно розвиваються, знання історії подорожей і культурно-історичних традицій гостинності дає змогу ефективніше вести туристсько-гостинний бізнес з урахуванням ціннісних орієнтацій споживачів, які становлять різні соціальні групи й культури.

Література

1. Воронкова Л.П. История туризма и гостеприимства : учеб. пособ. / Л.П. Воронкова. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 304 с.
2. Соколова М.В. История туризма : учеб. пособ. / М.В. Соколова. – М. : Мастерство, 2002. – 352 с.
3. Федорченко В.К. Історія туризму в Україні / В.К. Федорченко, Т.А. Дьорова. – К. : Вища школа, 2002. – 195 с.

ДЕЙНИЧЕНКО Г.В.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ДО ТЕХНІЧНОГО КОНСТРУЮВАННЯ

Проблема пошуку шляхів підвищення ефективності навчального процесу з метою підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, змушує вищі педагогічні навчальні заклади переглядати зміст, методи, форми навчання

й розробляти ефективні технології забезпечення готовності до професійної діяльності. Ця стаття підготовлена в руслі окресленої проблеми, оскільки передбачає висвітлення окремих шляхів реалізації науково-технологічного забезпечення підготовки студентів природничо-математичних спеціальностей до технічного конструювання в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, що вимагає впровадження інноваційних форм і методів навчання.

Проведений аналіз основних досліджень та публікацій [2; 3; 4; 5; 6; 9; 10] дає підстави розглядати забезпечення формування готовності майбутнього вчителя до технічного конструювання як взаємопов'язані заходи і процедури, що зумовлюють цілісність процесу формування всіх її структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного, змістового та професійно-особистісного.

Метою статті є виявлення й обґрунтування шляхів формування особистісних якостей майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей, значущих для технічного конструювання.

Забезпечення професійно-особистісного компонента готовності до технічного конструювання передбачало формування значущих особистісних якостей, що сприяють ефективності здійснення техніко-конструкторської діяльності: творчість, активність, вольові якості та рефлексивні вміння (самоконтроль, самооцінка).

Формування професійно-особистісних якостей у проведеному дослідженні [2] забезпечувалось через сам процес навчання технічного конструювання, його організацію, методи, форми, оскільки в навчальній праці формуються навчальні навички встановлення мети, вибору засобів її досягнення, що сприяє розвитку самостійності, наполегливості в праці, почуття відповідальності тощо.

У процесі пошуку шляхів забезпечення ефективності формування професійно-особистісних якостей студентів ми виходили з таких теоретичних положень:

– по-перше, у дидактиці встановлено, що ефективність навчання зумовлена вибором форм навчання, який враховує завдання, зміст і методи: якщо навчальний матеріал потребує проведення лабораторно-практичних занять або навчальне заняття проводиться у формі практикуму, за таких умов превалюють групові форми організації навчальної діяльності (Ю. Бабанський, В. Лозова, І. Чередов та інші науковці);

– по-друге, серед усіх форм навчальної діяльності у вищій школі групові за своїм змістом і структурою найближчі до майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного ВНЗ, що надає цим формам професійного значення як фактору формування та розвитку професійних якостей особистості [8];

– по-третє, в організації групової діяльності студентів, яка розглядалась нами як засіб оптимізації навчального процесу, що сприятиме підвищенню рівня готовності до технічного конструювання кожного студента, ми виходили з того, що в численних дослідженнях учених (Ю. Бабанський, В. Загвязинський, В. Лозова, Р. Немов, О. Рогова, Н. Савельєва, І. Чередов, О. Ярошенко, В. Якунін та ін.) доведено позитивний виховний вплив групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів (учнів) на формування якостей особистості, значущих у навчальній діяльності, зокрема технічного конструювання [7; 10]:

– під час групової роботи активізується діяльність усіх без винятку її виконавців, оскільки однією з найважливіших характеристик особистості в групі є те, що вона звертається до своєї групи як до джерела орієнтації в навколишній дійсності;

– активізація пізнавальної діяльності студентів (учнів) сприяє підвищенню успішності та результативності навчання, що впливає на зростання обсягу виконаної роботи, тобто на її інтенсивність; відчуття й усвідомлення цього вселяє віру у власні сили, навчальні можливості, унаслідок чого підвищується впевненість у собі, працездатність, наполегливість у досягненні кінцевої мети;

– задоволення потреби в спілкуванні сприяє формуванню загального позитивного ставлення до навчання, що значною мірою підвищує пізнавальний інтерес, викликає необхідність самостійної творчої роботи, впливає на розвиток пізнавальної активності;

– за умов організації навчання на груповій основі, тобто саме тоді, коли особистість стає організатором навчального процесу й приймає відповідальність за результати спільної справи, формуються організаторські здібності, діловитість, підприємливість, тобто соціальні якості, пов'язані з відносинами людей: уміння тактовно домовлятися про спільні справи, розподіляти між собою обов'язки, дослухатися до думки інших, будувати власну поведінку відповідно до їхньої позиції; формується почуття обов'язку в поділі праці та взаємоконтролі, терплячість, витримка тощо;

– відбувається становлення множинних ставлень особистості до себе й навколишнього оточення засобами спілкування: набуття досвіду усвідомленої поведінки, розвиваються та формуються такі якості особистості, як емоційне співчуття, емпатія, що сприяє покращенню психологічного клімату, утворює комфортне середовище, збільшуючи можливості розвитку кожного члена навчальної групи;

– спілкування та спільна діяльність надає можливість кожному учаснику навчання брати участь в обговоренні проблеми тією мірою, наскільки йому дає змогу власний розвиток, виступаючи в ролі лідера, опонента, слухача, що сприяє формуванню адекватної самооцінки, розвитку навичок самоконтролю, спонукає до рефлексії, кращому усвідомленню методів, які привели до результату, систематизації, узагальненню способів діяльності, тобто надає можливості для цілісного розвитку особистості.

Все це вказує на доцільність застосування групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі підготовки до технічного конструювання.

Отже, групова робота (як спосіб організації навчальної діяльності, за якого певній групі студентів пропонується єдине завдання для спільного розв'язання) дає можливість ефективно розв'язувати проблеми формування особистості студента як суб'єкта навчально-виховного процесу.

Ми погоджуємося з дослідницею Н. Савельєвою [8], яка групову форму навчальної діяльності студентів розуміє як таку, що передбачає поділ академічної групи на мікрогрупи з 2–5 осіб (частіше по 4 особи) і характеризується безпосередньою взаємодією та спільною узгодженою діяльністю студентів у мікрогрупах.

Організація навчальної діяльності у груповій формі надає викладачу можливість індивідуалізації навчання, враховуючи в розподілі на групи індивідуальні особливості та диференційовані запити студентів, регулюючи міру допомоги навчальним групам у виконанні завдань.

За характером навчально-пізнавальної діяльності завдання для групової роботи мають бути спрямовані на: аналіз та порівняння (пошукова діяльність); конструювання (репродуктивно-перетворювальна діяльність); вправління (ре-

продуктивна діяльність). Як відомо, для групової роботи найбільш оптимальним є навчальний матеріал, що містить проблемну ситуацію, можливість розподілу праці в середині групи, дає змогу підбити загальні підсумки [1].

Виходячи з мети, завдань і специфіки процесу підготовки до технічного конструювання в проведеному дослідженні [2], обрано постійний протягом півріччя варіант мікрогруп студентів у кількості 3–5 осіб. Організація навчальної групової роботи на заняттях з технічного конструювання здійснювалась за такими напрямками: робота гетерогенних груп з лідером, робота гомогенних груп без лідера, парна робота.

На етапі розробки навчально-конструкторського проекту організовувалась робота “творчих” гетерогенних мікрогруп, до складу яких входили студенти з різним рівнем готовності до технічного конструювання.

Комплектацію гетерогенних мікрогруп ми здійснювали таким способом: академічна група поділялась викладачем на мікрогрупи по 3–5 осіб з урахуванням рівнів готовності студентів до технічного конструювання та бажання студентів працювати в складі однієї мікрогрупи. Консультант (лідер) навчальної мікрогрупи виявлявся в процесі роботи. Студенти працювали над єдиними й диференційованими завданнями, що передбачало здійснення таких дій [4]:

- виявлення власних цілей, виділення способів їх досягнення, прийняття рішення, складання програми діяльності (проектувальна діяльність);
- реалізація програми колективної діяльності, відпрацювання колективної, індивідуальної позиції, контроль і корекція робочого процесу (виконавча діяльність);
- загальне обговорення, захист позиції кожною групою (наукове аргументування позиції, її відстоювання або зміна);
- аналіз пізнавальної й комунікативної діяльності кожного, групи та колективу в цілому, на основі чого встановлюється відповідність між цілями, змістом, методами, засобами діяльності і її результатом, що передбачає усвідомлення цінності діяльності кожним учасником мікрогрупи, визначення свого місця в системі відносин, усвідомлення способів взаємодії із середовищем (організація рефлексії).

На лабораторно-практичних заняттях студенти експериментальних груп, виконуючи диференційовані завдання, працювали в складі гомогенних за рівнем готовності до технічного конструювання груп, оскільки в практиці роботи середньої й вищої шкіл доведено їх найбільш продуктивну працю: маючи рівні можливості в групі, працюючи в одному темпі, студенти (учні) більш ефективно засвоюють навчальний матеріал, працюючи з повною віддачею сил (І. Чередов, О. Ярошенко, Н. Савельєва та ін.).

Взаємодія студентів у гомогенних мікрогрупах здійснювалась на основі співробітництва в процесі спільного розв’язання пізнавального завдання, що передбачало колективне обговорення з метою вироблення загальної стратегії пошуку шляхів вирішення проблеми та правильної оцінки інформації для вироблення варіанта розв’язання навчального завдання, зіставлення різних способів розв’язання завдання, виявлення найбільш раціонального; потім студенти працювали індивідуально з подальшим обговоренням й аналізом результатів виконаного завдання. Звіт про виконану роботу робив студент, обраний членами навчальної мікрогрупи.

Викладач працював окремо з групою “слабких” студентів з метою забезпечення сприятливих умов для їхньої продуктивної співпраці, постійно консу-

льтуючи, надаючи допомогу (організація роботи з ліквідації нетривалих прогалин, надання алгоритмічних приписів виконання завдань, полегшення умов їх виконання тощо), оскільки практика свідчить про те, що самостійно такі групи успішно працювати не можуть (І. Чередов, В. Якунін та ін.).

Залежно від цілей певного етапу навчання, до організації роботи зі “слабкими” студентами в експериментальних групах залучалися консультанти (помічники викладача) – студенти, зацікавлені технічним конструюванням, які мали міцні знання та виявляли бажання допомогти одногрупникам. Забезпечення ефективної роботи консультантів передбачало проведення попередньої роз’яснювальної роботи з ними щодо виконання завдання, координації дій консультантів зі студентами мікрогруп, стимулювання позитивної мотивації з метою надання допомоги одногрупникам.

Можливість звернутися по допомогу до консультанта, з’ясувати незрозумілі питання складала передумови для запобігання неуспішності, сприяла кращому усвідомленню завдання, шляхів його розв’язання, формуванню адекватної самооцінки (що важко дається, не виходить, чому саме), що вимагало тактовності, витримки в процесі спілкування з одногрупниками, адекватного сприйняття їхньої оцінки.

Як свідчать результати експериментальної роботи, можливість отримання допомоги в навчанні технічного конструювання в умовах продуктивного спілкування в навчальній мікрогрупі, спостереження за роботою одногрупників, знаходження “зразків для наслідування”, обговорення шляхів і методів розв’язання проблеми, виконання колективних обов’язків – все це стимулювало активність “слабких” студентів, надавало впевненості у власних силах, сприяло виникненню бажання переборювати труднощі, формуванню позитивного ставлення до технічного конструювання і, як наслідок, підвищенню інтересу до технічного конструювання.

При цьому консультант, працюючи безпосередньо під керівництвом викладача, не тільки підвищував свій інтелектуальний рівень, виступаючи в ролі “збагачувача” знань, а й розвивав індивідуальність, виявляючи:

- наполегливість, організованість у раціональному плануванні роботи групи;
- ініціативність, оригінальність, раціоналізацію та винахідливість у розв’язанні навчальних завдань з технічного конструювання;
- самостійність, рішучість, принциповість в аналізі й оцінці виконаного групою завдання, відзначаючи переваги та недоліки, виявляючи причини їх виникнення;
- турботу про одногрупників, відповідальність за результати їхньої роботи, навчальні успіхи, що позитивно позначалось на згуртованості навчального колективу, його працездатності та цілеспрямованості.

Групова робота, організовувана на заняттях з технічного конструювання, як окремий випадок, включала парну роботу студентів на етапі закріплення, удосконалення знань, умінь і навичок, що передбачало повторне осмислення та неодноразове відтворення засвоєного.

Організація парної роботи передбачала взаємодію студентів з різними та однаковими навчальними можливостями до технічного конструювання.

1. Взаємодія студентів у парах з однаковим рівнем готовності до технічного конструювання передбачала їхнє співробітництво на етапі обговорення та оцінювання індивідуальної діяльності кожного, їхнє взаємне збагачення (взає-

мообмін інформацією, допомогою, підтримкою, визнанням). Організація такої взаємодії здійснювалась у процесі:

– перевірки засвоєння знань з теоретичного матеріалу, що вимагало підбору кожним студентом серії запитань з ключових положень теми та оцінювання, взаємодоповнення відповідей у процесі обговорення в парі;

– взаємоаналізу виконаних домашніх вправ, самостійних, контрольних робіт, їх взаємоперевірки, взаєморецензування й оцінювання, що потребувало подолання труднощів у здійсненні аналізу навчального матеріалу, виявлення зосередженості, самостійності, принциповості та об'єктивності в оцінюванні якості виконаних завдань, умінь аргументувати й обґрунтовувати оцінку тощо.

2. Взаємодія студентів у парах з різним рівнем готовності до технічного конструювання мала такий самий характер, як і в гетерогенних мікрогрупах з консультантом (лідером) і здійснювалась з метою організації взаємодопомоги та допомоги “слабким” студентам з боку більш успішних у процесі сумісного розв’язання єдиного пізнавального завдання, що сприяло підвищенню ефективності навчальної роботи з технічного конструювання обох, оскільки сам факт допомоги іншому приводить до зростання самоповаги, віри у власні сили, позитивного ставлення до себе тощо.

Висновки. Підбиваючи підсумок, треба зазначити, що професійно-особистісні якості являють собою синтез природних (задатки) і набутих властивостей особистості, які не тільки виявляються, а й створюються у процесі конкретної практичної або теоретичної діяльності, отже, можуть бути розвинуті в процесі спеціально організованого навчання технічного конструювання.

Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Перспективним може бути подальше вивчення питань диференціації підготовки студентів до технічного конструювання.

Література

1. Бенно А. Об организации групповой работы и выборе заданий для нее / А. Бенно // Советская педагогика и школа. – Тарту : ТГУ, 1972. – Вып. 6. – С. 93–104.
2. Дейниченко Г.В. Підготовка студентів природничо-математичних спеціальностей до технічного конструювання у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Г.В. Дейниченко. – Х., 2009. – 20 с.
3. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей ВУЗа / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : БГУ, 1993. – 319 с.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
6. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – 2-ге вид., доп. – Х. : ОВС, 2000. – 164 с.
7. Портной Б.В. СКБ в педагогическом институте / Б.В. Портной // Вестник высшей школы. – 1969. – № 2. – С. 49–50.
8. Савельева Н.М. Группові форми навчальної діяльності як засіб підвищення ефективності загальнопедагогічної підготовки студентів педвузу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Н.М. Савельева. – Х., 1994. – 23 с.
9. Сластенин В.А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / В.А. Сластенин. – М. : МГПИ им. Ленина, 1982. – 220 с.
10. Студенческое конструкторское бюро – перспективная форма организации научно-исследовательской работы студентов : сб. трудов / [ред. Н.С. Львов]. – М. : МИИТ, 1976. – 159 с.
11. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе : книга для учителя / И.М. Чередов. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
12. Якунин В.А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / В.А. Якунин ; Европ. ин-т экспертов. – СПб. : Полиус, 1998. – 639 с.
13. Ярошенко О.Г. Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів на матеріалі вивчення хімії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.02 / О.Г. Ярошенко. – К., 1998. – 33 с.

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗА УМОВ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Теоретичними основами диференційованого підходу до навчання у вищих навчальних закладах стали концепції провідних американських учених Дж. Дьюї, У. Кілпатрика (20–30-ті рр. ХХ ст.), Дж. Конанта, М. Мірила, Л. Термана (40–60-ті рр.), А. Маслоу, А. Комбса, К. Роджерса, Г. Олпорта (70–80-ті рр.). Їх поєднують ідеї поваги до особистості, вимоги будувати навчально-виховний процес з урахуванням індивідуальних особливостей та інтересів того, кого навчають, створити умови для саморозвитку й самовираження особистості. Загальнонаукові та дидактичні аспекти диференціації у вищих і середніх навчальних закладах досліджували такі вчені, як: Л.С. Виготський, С.У. Гончаренко, В.М. Володько, П.І. Сікорський, О.М. Спірін, І.Е. Унт та ін. У їхніх працях висвітлено філософські, соціально-економічні, психолого-педагогічні та методичні проблеми диференціації в освіті.

Мета статті – визначити доцільність упровадження диференційованого навчання у процес професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у вищих навчальних технічних закладах (ВТНЗ).

Термін “диференціація” (від лат. *differentia* – відмінність) тлумачиться як поділ, розчленування цілого на різні частини. Щодо навчання, то ряд авторів визначає його як:

– урахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли учні групуються на підставі деяких особливостей для окремого навчання; навчання в цьому випадку проходить переважно за декількома різними навчальними планами і програмами [6, с. 8];

– створення системи взаємопов’язаних програмних вимог, дій, методів, прийомів, засобів та організаційних форм навчання, які зумовлені індивідуальними особливостями учнів, забезпечують усім учням мінімально-базовий рівень підготовки та створюють умови для їх подальшого гармонійного розвитку [5, с. 31];

– створення такої форми організації навчально-виховного процесу, в якій учитель працює з групою учнів, що складається з урахуванням наявності в них певних значущих для навчального процесу загальних якостей (гомогенна група) – рівнева диференціація, яка забезпечує спеціалізацію навчально-виховного процесу для різних груп, що навчаються, – профільна диференціація [3, с. 45]. Розрізняють поняття “внутрішньої” і “зовнішньої” диференціації. Внутрішня диференціація – це така організація навчально-виховного процесу, в якій індивідуальні особливості майбутніх фахівців враховуються в умовах організації навчально-пізнавальної діяльності. У разі зовнішньої диференціації студенти спеціально об’єднуються в окремі навчальні групи.

Внутрішня диференціація може здійснюватися як у формі врахування індивідуальних особливостей студентів, так і у формі рівневої диференціації. Рівнева диференціація передбачає навчання за однією програмою, але спрямована на формування різного рівня навичок та вмінь. Основна ідея рівневої диференціації – планування результатів навчання таким чином, щоб виділявся мінімаль-

ний рівень базових результатів навчання і на цій підставі визначалися рівні оволодіння знаннями, навичками та вміннями.

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм бакалаврів і спеціалістів напрямів підготовки “Обчислювальна техніка” та “Комп’ютерні інформаційні технології” свідчить, що студенти на початковому етапі навчання англійського діалогічного мовлення мають володіти певним рівнем навичок і вмінь, який відповідає рівню B1 за дескриптивною шкалою, запровадженою Радою з культурного спіробітництва Європи, її комітетом з питань освіти та секцією сучасних мов при Раді Європи: студенти мають спілкуватися у більшості ситуацій під час перебування й подорожі в країні, мова якої вивчається; можуть вступити до розмови, тема якої знайома, особисто значуща або пов’язана з повсякденним життям (сім’я, хобі, робота, подорожі та поточні події, новини). Розроблена з урахуванням сучасних досліджень програма з англійської мови для професійного спілкування підтримує положення більшості авторів про те, що центральним компонентом змісту навчання є професійно спрямовані навички й уміння, та визначає, що протягом вивчення курсу студенти повинні оволодіти англійською мовою на рівні Vantage (B2).

Для того, щоб студенти мали можливість досягти відповідного рівня володіння англійським діалогічним мовленням, необхідно впроваджувати у ВНЗ рівневу диференціацію в комплексі з різноманітними інноваційними методами та засобами, що передбачають використання інформаційно-комунікаційних технологій, наприклад, комп’ютерного навчання, автоматизованого контролю навчальних досягнень студентів, комп’ютерних ігрових методів, електронних підручників, дистанційного навчання тощо. Це дає змогу організувати індивідуальну роботу студентів як на аудиторних заняттях, так і в позааудиторній навчальній діяльності з можливістю самостійного вибору та виконання завдань тієї чи іншої групи складності.

Ряд авторів визначає диференційоване навчання як:

– навчальний процес, що спрямований на окремі групи учнів, схожі за індивідуальними особливостями, який здійснюється за різними профільними програмами (планами) і передбачає різнорівневе формування знань і вмінь учнів у межах кожної навчальної програми [5, с. 31];

– організаційну форму, яка створює сприятливі умови для реалізації індивідуального підходу, тобто спричиняє глибоке вивчення індивідуальних особливостей учнів і на цій основі формування типологічних навчальних груп [4, с. 171];

– спеціально організовану пізнавальну діяльність, яка враховує індивідуальні відмінності, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного учня (студента) та передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм, прийомів і методів навчання відповідно до типологічних особливостей учнів (студентів) [1, с. 16].

Стратегія впровадження диференційованого навчання у професійну підготовку майбутніх інженерів-програмістів у ВНЗ сьогодні спрямована на мобілізацію потенціалу самоорганізації особистості в процесі учіння. В учінні, як вважає І.А. Зязюн, “діяльність учня керується вчителем і первинними є суб’єкт-суб’єктні відносини, результатом яких у вихідному варіанті є взаєморозуміння як феномен, момент самопізнання” [2, с. 21].

Термін “диференціація” у нашій статті розглядається як створення індивідуальної траєкторії учіння й надання завдань різного рівня складності для кожного студента за результатами автоматизованого тесту.

Ми розглядаємо диференційоване навчання англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерної програми як цілісну методичну систему реалізації рівневої диференціації навчання майбутніх інженерів-програмістів, яка повинна враховувати їхній розвиток і рівень навчальних досягнень кожного та мати власні цілі, завдання, зміст, методи, засоби комунікації між викладачем і студентами.

Можна виділити основні та допоміжні цілі диференційованого навчання англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерної програми. До основних цілей належать: всебічний та гармонійний розвиток особистості майбутнього інженера-програміста, який базується на створенні оптимальних умов для виявлення задатків, розвиток здібностей та формування вмінь у кожного студента; управління індивідуальною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, створення індивідуальної траєкторії учіння для кожного студента з урахуванням їхнього рівня навчальних досягнень та темпу навчання; навчання кожного студента на рівні його здібностей і потенційних можливостей; формування індивідуального стилю оволодіння іншомовним мовленням, який включає вміння самостійно працювати; заповнення прогалів у вихідному рівні володіння студентом іншомовним мовленням і своєчасна корекція результатів; формування комп'ютерної й комунікативної культури студентів; розвиток інтелектуального кругозору, психічних процесів і якостей особистості студента, які відіграють провідну роль в оволодінні іншомовним мовленням.

Допоміжні цілі диференційованого навчання включають: активізацію навчально-виховного процесу з іноземної мови; стимулювання пізнавальної діяльності студентів; стимулювання іншомовної мовленнєвої діяльності; створення позитивного емоційного фону навчально-пізнавального процесу. У зв'язку із цим виникає потреба створення комп'ютерної програми для навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення на підставі рівневої диференціації, що забезпечує організацію та управління індивідуальною навчально-пізнавальною діяльністю студентів з урахуванням рівня навчальних досягнень кожного у процесі побудови діалогу.

Диференційоване навчання англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерної програми передбачає навчання майбутніх інженерів-програмістів у групі за єдиною програмою, але з урахуванням індивідуального рівня їх навчальних досягнень. Диференційоване навчання англійського діалогічного мовлення у ВНТЗ із застосуванням комп'ютерної програми має такі складники:

- визначення основних і допоміжних навчальних цілей;
- визначення стану навчальних досягнень студентів з використанням вхідного автоматизованого тесту, у результаті виконання якого у студентів виділяються такі рівні навичок та вмінь: низький, середній, високий;
- формування навичок і вмінь англійського діалогічного мовлення у студентів у процесі виконання ними системи комп'ютерних вправ для кожного рівня.

Система комп'ютерних вправ повинна створюватися з урахуванням: підбору видів комп'ютерних вправ для навчання англійського діалогічного мовлення та їх дидактичного наповнення, що відрізняється за рівнем складності й змісту; визначення форми організації навчально-пізнавальної діяльності; організації зворотного зв'язку та допомоги студентові під час виконання того чи іншого завдання. Допомога підбирається таким чином, щоб створити умови для позитивної мотивації та формування у студентів здатності до самостійного застосування набутих знань;

одержання інформації про хід діяльності (явне оцінювання навчальних досягнень, одержання вихідної відомості успішності); одержання інформації про діяльність студента після опрацювання ним системи комп'ютерних вправ відповідного рівня та рекомендації комп'ютерної програми повторно опрацювати комп'ютерні вправи або перейти на завдання іншого рівня із складнішими чи легшими за змістом завданнями; повторне виконання завдань відповідного рівня; завершення роботи та одержання підсумкової оцінки результатів діяльності студента.

Висновки. Отже, впровадження диференційованого навчання у процес професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у ВНТЗ дасть змогу створити сприятливі умови для того, щоб кожен студент міг оволодіти навчальним матеріалом відповідно до рівня своїх навчальних можливостей. Доцільність упровадження комп'ютерної програми для організації диференційованого навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх інженерів-програмістів у ВНТЗ пояснюється потребою створення найсприятливіших умов для формування та розвитку індивідуальних здібностей кожного студента; необхідністю підвищення якості мовної підготовки майбутнього інженера-програміста на всіх його рівнях – низькому, середньому та високому; необхідністю одержання бажаного результату – підвищення рівня сформованості навичок і вмій студентів у діалогічному мовленні.

Література

1. Володько В.М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз / В.М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 9–17.
2. 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 : збірник наукових праць / [за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало]. – К., 2003. – С. 21.
3. Монахов В.М. Дифференциация обучения в средней школе / В.М. Монахов, В.А. Орлов, В.В. Фирсов // Советская педагогика. – 1990. – № 18. – С. 42–47.
4. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання : монографія / П.І. Сікорський. – Л. : СПОЛОМ, 2000. – 186 с.
5. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку на первом курсе технического вуза : учеб. изд. / О.Б. Тарнопольский. – К. : Вища школа, 1986. – 160 с.
6. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

ДЗЮБАТА З.І.

КРИТЕРІЙ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ АГРАРНИКІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасні тенденції розвитку сільського господарства, а саме зростання кількості фермерських господарств, конкуренція, орієнтація на європейський та світовий простір, науково-технічний прогрес, висувають нову вимогу до фахівців-аграрників: високий рівень володіння комунікативними вміннями для успішного вирішення професійних завдань. Об'єктивна потреба підвищення рівня комунікативних умінь майбутніх фахівців-аграрників актуалізує дослідження педагогічних умов їх цілеспрямованого та систематичного формування в процесі інтеграції навчальних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемам професійного спілкування фахівців-аграрників (С.М. Амеліна, Л.В. Барановська, Г.Д. Берегова, В.А. Кручек, В.О. Михайлюк), формування їх професійно-термінологічної компетентності (Л.В. Вікторова) та іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців-аграрників (Ю.О. Ніколаєнко, Н.М. Тимошук), за-

свідчив посилення уваги до цього аспекту їх підготовки в процесі навчання у вищих навчальних закладах. Більшість дисертаційних робіт та публікацій присвячено проблемам формування комунікативних умінь працівників невиробничої сфери. Досліджено теоретико-методологічні засади формування вмінь професійного спілкування фахівців-аграрників. Подальшого вивчення потребують педагогічні умови цілеспрямованого формування комунікативних умінь у процесі інтеграції навчальних дисциплін у зв'язку з невідповідністю між вимогами сучасного ринку праці до фахівця-аграрника та обмеженою кількістю годин, регламентованих навчальними планами у вишах на їх комунікативну підготовку на сучасному етапі.

Мета статті – розкрити особливості вибору критеріїв та інструментарію вимірювання для визначення реального результату цілеспрямованого та систематичного формування комунікативних умінь студентів під час навчання в аграрних ВНЗ в умовах інтеграції навчальних дисциплін.

Насамперед, охарактеризуємо компоненти сформованості комунікативних умінь майбутніх фахівців-аграрників. Відповідно до загальноприйнятої структури спілкування визначаємо три основні компоненти: інтерактивний, перцептивний та комунікативно-інформативний.

Інтерактивний компонент сформованості комунікативних умінь – це здатність організувати взаємодію між співрозмовниками та домогтися ефективної взаємодії. До професійних обов'язків фахівця аграрника в сучасних умовах виробництва входить, наприклад, підготовка та проведення або участь у виробничих нарадах, переговорах, зборах трудового колективу; аналіз ситуацій у колективі та ефективне вирішення соціальних, виробничих і побутових питань, суперечок, проблем; створення в трудовому колективі ділової атмосфери партнерських відносин; зацікавлення членів колективу у виконанні виробничих та громадських обов'язків; заохочення інженерно-технічного персоналу до раціоналізаторської діяльності тощо [2]. Ефективне виконання таких обов'язків можливе за умови сформованості групи інтерактивних умінь, а саме: коректно ставитися до партнерів по спілкуванню, відповідно реагувати, аналізувати й давати оцінку повідомленням та аргументації інших учасників комунікації; адекватно поводитися в типових професійних ситуаціях; орієнтуватися в змінних умовах спілкування; ініціювати спілкування, навести контакт і зацікавити учасників спілкування, підтримувати атмосферу співпраці, долати комунікативні бар'єри та стимулювати діалог; користуватися прийомами активізації уваги слухачів; прогнозувати й корегувати розвиток спілкування; дотримуватися формул мовного етикету, норм і правил поведінки колективу; установлювати, підтримувати й надавати зворотний зв'язок.

Перцептивний компонент передбачає здатність адекватно сприймати отриману інформацію, партнерів по спілкуванню (особистісні властивості, поведінку), правильно розуміти комунікативний намір та встановлювати взаєморозуміння. Професійна діяльність фахівця-аграрника вимагає вміння розуміти, розпізнавати, аналізувати якість, давати оцінку, систематизувати та в подальшому використовувати відповідну інформацію, отриману під час конференцій, обговорень, доповідей, бесід, презентацій, у технічній літературі за фахом, популярних і спеціалізованих журналах та Інтернет-джерелах, професійній кореспонденції та документації. Такі вміння необхідні для забезпечення ефективного виконання певних виробничих завдань, наприклад, для узагальнення пропозиції членів колективу під час прийняття рішень; аналізу попиту та пропозицій на біржах товарів і послуг,

визначення перспективних напрямів використання й надання послуг аграрного сервісу; розробки переліку функціональних обов'язків працівників, посадових інструкцій, дослідження відповідної документації, розробки програм та організації навчання з безпеки життєдіяльності й охорони праці тощо [2].

Сформованість комунікативно-інформативного компонента забезпечує здатність чітко та зрозуміло донести необхідну інформацію, думки, знання, тощо до співрозмовника, а саме: обирати зміст та, відповідно, стиль спілкування; правильно, логічно й послідовно планувати та організовувати спілкування у формі монологу, діалогу чи полілогу; використовувати найоптимальніші вербальні та невербальні засоби спілкування для розкриття певної теми, формулювання й аргументації власних ідей, комунікативного впливу; використовувати з точністю та лінгвістичною правильністю спеціальну фахову й загальнонаукову термінологію та поняття, а також побутову професійну лексику в усному й писемному професійному мовленні. Цей блок умінь забезпечить успішне виконання професійних завдань, наприклад: складання звітних документів (річних та квартальних звітів про роботу, експертного висновку щодо причин відмови обладнання з гарантійним обслуговуванням, актів рекламацій на недоліки схемних, конструктивних рішень і виготовлених технічних засобів; укладання лізингових, ф'ючерських та інших угод і складання замовлень на постачання обладнання, запчастин, матеріалів, енергоносіїв тощо, а також оформлення актів на списання техніки та матеріальних цінностей; укладання договорів на матеріально-технічне забезпечення, складання замовлень на придбання та списання обладнання, матеріалів, комплектування об'єктів, виробничої бази: оформлення заявок на раціоналізаторські пропозиції й винаходи тощо [2]).

Для перевірки сформованості таких умінь проаналізуємо питання щодо визначення критеріїв та показників їх сформованості в науково-педагогічній літературі. Поняття “критерій” у спеціальних джерелах – це ознака, відповідно до якої робиться оцінка, мірило для визначення оцінки предмета чи явища, ознаку, взяту за основу класифікації [4, с. 181]. У загальному розумінні “критерій” розглядається як ознака, на основі якої оцінюється що-небудь, мірило суджень [1, с. 111]. О.Я. Савченко подає критерій як ознаку, міру оцінювання досліджуваного явища, тих змін, які відбувалися в розвитку окремих складових чи всієї особистості в результаті експериментального навчання та виокремлених педагогічних умов, за яких визначена робоча гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту [3, с. 5–8]. Дослідники при визначенні критеріїв пропонують керуватися такими принципами: інформативність, об'єктивність, валідність, нейтральність, можливість якісного опису [1, с. 111].

Визначаємо такі критерії сформованості комунікативних умінь:

- потреба в спілкуванні;
- поінформованість суб'єктів спілкування про сутність комунікативної діяльності, її етапи, методи та засоби здійснення;
- прояв комунікативних умінь у практиці спілкування за перцептивним, інтерактивним та комунікативно-інформативним компонентами.

Визначимо показники кожного критерію оцінювання сформованості комунікативних умінь майбутніх аграрників.

Критерій: потреба у спілкуванні. Показники: бажання успішно спілкуватися у професійному середовищі, усвідомлення значущості комунікативних умінь для успішної професійної діяльності, позитивна мотивація до спілкування та вдосконалення рівня володіння комунікативними вміннями.

Критерій: поінформованість суб'єктів спілкування про сутність комунікативної діяльності, її етапи, методи та засоби здійснення Показники: володіння знаннями про суть, структуру, етапи, функції, різновиди, бар'єри спілкування тощо; розуміння специфіки ділового спілкування фахівця аграрної галузі; усвідомлення того, якими комунікативними вміннями необхідно володіти фахівцеві аграрної сфери для успішної реалізації власних комунікативних намірів та ефективної професійної взаємодії.

Критерій: прояв комунікативних умінь у практиці спілкування. Показники перцептивного компонента – це вміння: сприймати усні повідомлення співрозмовника, що передбачає розуміння та аналіз отриманої інформації, точне розуміння комунікативного наміру партнера, адекватну реакцію на поведінку інших учасників спілкування; успішно та результативно працювати з різними інформаційними джерелами: словниками, статтями у друкованих виданнях та Інтернет-ресурсами, підручниками тощо, тобто студент повинен якісно оцінити, систематизувати та використати опрацьований матеріал. Показники інтерактивного компонента – це вміння: результативно взаємодіяти з учасниками спілкування. Майбутній аграрник повинен уміти розпочати розмову, стимулювати інших учасників до спілкування, надавати зворотний зв'язок, підтримати розмову, аргументувати власну позицію, донести комунікативний намір, коректно ставитися до партнерів по спілкуванню. Показники комунікативно-інформативного компонента – це вміння: логічно, послідовно та грамотно вести спілкування на задану тему, правильно обираючи зміст, стиль, лексичні засоби й термінологію для формулювання та аргументування власних ідей, розкриття заданої теми й реалізації комунікативного наміру.

На основі визначених критеріїв ми виділятимемо три рівні сформованості комунікативних умінь майбутніх аграрників: творчий, реконструктивний, інтуїтивно-репродуктивний.

Творчий рівень комунікативних умінь майбутніх фахівців аграрної галузі характеризується тим, що студенти аграрних ВНЗ розуміють необхідність володіння комунікативними вміннями та основами ділового спілкування для успішної професійної діяльності, виявляють широку обізнаність у питаннях про суть, структуру, етапи, функції, різновиди, бар'єри спілкування тощо, розуміють специфіку ділового спілкування фахівця аграрної галузі, об'єктивно оцінюють власні знання та вмотивовані до систематичної й цілеспрямованої роботи над їх удосконаленням. Окрім того, студенти усвідомлюють те, якими комунікативними вміннями необхідно володіти фахівцеві аграрної сфери для успішної реалізації власних комунікативних намірів та ефективної професійної взаємодії, виявляють розвинені перцептивні, інтерактивні й комунікативно-інформативні вміння в різноманітних ситуаціях ділового спілкування. Студенти аграрного ВНЗ вміють ефективно опрацьовувати професійно значущу інформацію, отриману з різних джерел відповідного рівня складності. Студенти з високим рівнем сформованості комунікативних умінь уміють слухати та "чути" партнера по спілкуванню, адекватно реагувати на повідомлення у процесі ділової взаємодії, ефективно ініціювати спілкування, встановити контакт та зацікавити учасників спілкування, підтримати атмосферу співпраці, користуючись прийомами активізації уваги слухачів, здолати комунікативні бар'єри та стимулювати діалог. Також характерними ознаками високого рівня сформованості комунікативних умінь є те, що студенти здатні прогнозувати й коректувати розвиток спілкування, дотримуючись формул мовного етикету, установлювати, пі-

дтримувати та надавати зворотний зв'язок, орієнтуватися в змінних умовах спілкування; адекватно поводитися в типових професійних ситуаціях під час участі в рольових іграх та виконання ситуативних завдань; коректно ставитися до партнерів по спілкуванню. Мовлення майбутнього фахівця-аграрника вирізняється здатністю ефективно обирати зміст та, відповідно, стиль спілкування, правильно, логічно й послідовно планувати та організовувати спілкування у формі монологу, діалогу чи полілогу, використовувати найоптимальніші вербальні та невербальні засоби спілкування для розкриття певної теми, формулювання й аргументації власних ідей, комунікативного впливу, використовувати з точністю та лінгвістичною правильністю спеціальну фахову й загальнонаукову термінологію й поняття, а також побутову професійну лексику в усному та писемному професійному мовленні.

Реконструктивний рівень сформованості комунікативних умінь майбутніх аграрників характеризується такими ознаками: по-перше, хоча студенти й визнають необхідність володіння комунікативними вміннями для успішного професійного спілкування як необхідної складової ефективної професійної діяльності, вони мають лише базові вибіркові знання про сутність комунікативної діяльності майбутнього фахівця аграрника, її етапів, методів та засобів здійснення. По-друге, студенти не повністю розуміють, якими комунікативними вміннями вони повинні володіти для реалізації власних комунікативних намірів та ефективного професійного спілкування. По-третє, студенти із середнім рівнем сформованості володіють окремими перцептивними, інтерактивними та комунікативно-інформативними, проте не завжди здатні ефективно застосовувати їх у ситуаціях професійної взаємодії. Студенти можуть їх застосовувати в типових, стандартних комунікативних ситуаціях, потренованих на заняттях, однак відчують труднощі, коли доводиться самостійно визначати адекватні способи та прийоми спілкування в умовах реальної або наближеної до реальної професійної взаємодії. Звідси й недостатня гнучкість під час спілкування, недооцінка певних ситуацій спілкування чи партнерів по спілкуванню та, як наслідок, обрання неправильних або стереотипних стратегій спілкування, використання шаблонних і не завжди прийнятних та ефективних прийомів взаємодії, штампів тощо. По-четверте, характерною рисою цього рівня є недостатня мотивація до формування комунікативних умінь у процесі навчання.

Інтуїтивно-репродуктивний рівень характеризується нерозвиненістю перцептивних, інтерактивних і комунікативно-інформаційних умінь. Студенти володіють поверховими знаннями про професійну комунікативну діяльність фахівця аграрної сфери, її складові елементи та мінімум комунікативних умінь, якими вони повинні володіти для успішної професійної діяльності. Відсутня позитивна мотивація до формування комунікативних умінь у процесі навчання через упереджене ставлення й суб'єктивну думку про те, що такі вміння не є профільними та життєво необхідними для успішної діяльності й занадто важкими для опанування. Студенти демонструють помилки у процесі сприймання та аналізу матеріалів до опрацювання, не вміють систематизувати й дати оцінку опрацьованим матеріалам з метою подальшого застосування. Під час взаємодії з іншими учасниками спілкування характерним для низького рівня є те, що студенти не вміють слухати та інтерпретувати їх поведінку, адекватно реагувати на повідомлення в процесі ділової взаємодії, не володіють знаннями про ефективні способи та прийоми професійної взаємодії, такі як ініціювання, підтримка й корекція розвитку спілкування, активізація уваги слухачів, надання та отримання зворотного зв'язку тощо,

стратегії поведінки в типових професійних ситуаціях, конфліктних ситуаціях, правилами й нормами поведінки в колективі. Мовлення студентів з таким рівнем сформованості комунікативних умінь характеризується невмінням обирати доцільний стиль спілкування, правильно, логічно та послідовно планувати й організувати спілкування, реалізувати комунікативний намір, лаконічно та точно висловити думку, аргументувати власну позицію тощо. Окрім того, студенти допускають численні мовленнєві помилки та не вміють правильно й доцільно використовувати спеціальну фахову та загальнонаукову термінологію, поняття, а також побутову професійну лексику в усному й писемному професійному мовленні. Тому студенти з низьким рівнем сформованості комунікативних умінь діють інтуїтивно, суб'єктивно та упереджено, відчують труднощі в процесі спілкування й часто не здатні підтримати атмосферу співпраці.

Висновки. Отже, ми визначили основні характеристики компонентів, критерії та рівні сформованості комунікативних умінь студентів аграрних ВНЗ. Результат дослідження є передумовою подальшого визначення комплексу педагогічних умов для ефективного формування комунікативних умінь студентів-аграрників у процесі навчання у вищих аграрних закладах освіти в умовах інтеграції навчальних дисциплін. Перспективою подальших досліджень вважаємо також розробку моделі формування комунікативних умінь студентів під час навчання в аграрних ВНЗ, основою якої є інтеграція гуманітарних дисциплін.

Література

1. Большой Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 1631 с.
2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.091901 напряму підготовки 0919. – К. : МОН, 2006. – 26 с.
3. Савченко О.Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Рідна школа. – 2007. – № 5.
4. Украинский Советский Энциклопедический словарь : в 3 т. – К., 1988. – Т. 2. – 181 с.

ДИНЬКО В.А.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ З ПРОФЕСІЇ “СЛЮСАР З РЕМОНТУ АВТОМОБІЛІВ”

Об'єктивною необхідністю побудови незалежної демократичної України є створення оптимальних умов для навчання, виховання та інтелектуального розвитку всіх членів суспільства, відродження інтелектуальної еліти країни. Реалізувати це можна шляхом цілеспрямованої діяльності освітньої системи, стратегічними завданнями якої є модернізація професійної освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави, формування освіченої, творчої особистості, піднесення освіти в Україні до рівня розвинутих країн через докорінне реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад.

У Законі України “Про освіту”, Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті [2; 6] перед навчальними закладами професійної освіти поставлено завдання забезпечити підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння й упровадження наукових та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці. Тобто перебудова нашого суспільства на принципово нових соціально-економічних засадах, переорієнтація економіки України на світовий ринок зумовлюють необхідність посилення вимог

до професійного навчання майбутніх робітників, їх загальноосвітнього, культурного та фахового рівня. Підготовка має бути більш професійно спрямованою для формування необхідних професійних якостей особистості. Виходячи із цього, перед професійно-технічним навчальним закладом стоїть першочергове завдання підвищення ефективності підготовки фахівців. Випускники професійно-технічних закладів освіти повинні бути готові працювати в умовах постійного оновлення техніки й технологій з урахуванням світових тенденцій. Це мають бути підприємливі конкурентоспроможні робітники з високим рівнем професійної компетентності, мобільності, готовності до впровадження нових технологій.

Удосконалення підготовки слюсарів з ремонту автомобіля – одна з найважливіших умов підвищення ефективності автомобільного сервісу на основі застосування прогресивних технологій і сучасного діагностичного обладнання.

Мета статті – розглянути педагогічні умови впровадження в навчальний процес нових технологій навчання.

У навчально-виховній діяльності професійно-технічних навчальних закладів України впродовж попередніх десятиріч увага зосереджувалася на оволодінні учнями значною сумою знань на екстенсивних засадах організації навчального процесу. Інтелектуальний розвиток особистості, підготовка її до самостійної пізнавальної діяльності протягом життя перебували на другому плані. Це спричинило появу суперечності між рівнем засвоєння молоддю, яка навчається в навчальних закладах, фахових знань і недостатнім рівнем інтелектуального розвитку особистості. Наразі має місце також суперечність між процесами глобалізації в усіх сферах соціально-економічного буття людства й рівнем підготовки людей до участі в них.

Таким чином, на етапі стрімких суспільно-трансформаційних змін екстенсивний підхід до освітньої діяльності помітно вичерпав себе. Тому необхідні пошуки шляхів організації навчально-виховної роботи, які б забезпечували інтелектуальний розвиток як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Такі можливості дає інтенсифікація навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Реалізація сучасних освітньо-виховних завдань пов'язана з пошуками ефективних шляхів реформування професійно-технічної освіти. Це вимагає оновлення змісту професійного навчання, розробки стандартів профтехосвіти з урахуванням сучасних досягнень науки, техніки та технологій, створення навчальних закладів нового типу.

Створення таких навчальних закладів є однією зі спроб держави вдихнути життя в систему професійної освіти. Такі навчальні заклади мають забезпечити професійну освіту в умовах інтенсивного економічного розвитку держави. Особливо це стосується професійної підготовки слюсарів з ремонту автомобіля. Адже технічний прогрес у наш час істотно змінює не тільки професійні вимоги, а й риси професії слюсаря.

Відповідно до Концепції професійної освіти України [3], базова (інваріантна) складова змісту формується на основі державних стандартів, а варіативна частина визначається безпосередньо навчальним закладом за участю фахівців підприємств – замовників кадрів конкретного регіону з урахуванням певних технологій, наявності відповідної техніки, рівня організації праці та економічних відносин.

Для вдосконалення змісту теоретичної й практичної професійної підготовки слюсарів з ремонту автомобіля доцільно посилити увагу до тих структурних компонентів, які сприяють розвитку самостійності творчого мислення, формуванню

розумних ціннісних орієнтацій у наших учнів. Дослідження багатьох учених підтвердило необхідність враховувати під час проектування професійного стандарту досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісних ставлень до дійсності.

Впровадження у виробництво нового обладнання, сучасних технологій посилює вимоги до рівня професійної підготовки сучасного робітника. Якщо конкретно звернутися до змісту трудової діяльності слюсаря з ремонту автомобіля, то ми є свідками надзвичайно стрімкого розвитку автомобілебудівної галузі, модернізації сучасних автомобілів, не говорячи уже про умови їх обслуговування.

Кваліфікований слюсар з ремонту автомобіля повинен уміти дати раду сучасному автомобілеві, адаптуватися до вимог сучасного автомобільного сервісу, що, постійно змінюючись, удосконалюється.

Саме такі вимоги значною мірою мають визначати мету та зміст професійної підготовки учнів. Якщо зміст навчання, професійні стандарти не будуть іти в ногу, а бажано ще й випереджати соціальні та науково-технічні вимоги виробництва до робітника, то випускники професійно-технічних навчальних закладів не зможуть адаптуватися до сучасних умов праці й бути конкурентоспроможними.

Рівень кваліфікації фахівців в умовах ринку стає важливим економічним фактором, який набуває не тільки господарського, а й соціально-політичного значення, а професійна майстерність спеціалістів є важливим стратегічним товаром будь-якої незалежної держави.

Принципово новий підхід до професійної підготовки майбутніх слюсарів з ремонту автомобіля потребує створення умов для забезпечення поетапного вивчення спеціального курсу, здійснення виробничого навчання учнів, а також атестації знань, умінь і навичок учнів у кінці визначених етапів (ступенів). Згідно з викладеними концептуальними положеннями під час планування виробничого навчання треба передбачити мінімальний час на формування професійних навичок у цілісному навчально-виробничому процесі ліцею.

Розроблена та експериментально перевірена програма виробничого навчання й виробничої практики враховує конкретні умови автомобільного сервісу, для якого здійснюється підготовка кадрів, оволодіння учнями сучасною технікою та технологією, діагностичним обладнанням, ефективними прийомами й способами роботи. Тому педагогічний колектив ДПТНЗ “Бориспільський професійний ліцей” на сьогодні вирішує одне з головних завдань – удосконалення професійної підготовки своїх учнів з наданням міцних базових знань, які формують у молодій людині вміння оперативно реагувати на зміни кон’юнктури ринку. Вся система навчання спрямована на те, щоб дати можливість усім без винятку учням реалізувати свій потенціал, щоб вони (учні) навчилися, перш за все, розуміти самих себе та реалізувати свої знання, досвід у майбутньому житті. Бо, як ми знаємо, у виробничих відносинах особливо цінними є відповідальність, особиста дисципліна, ініціативність, творчий підхід, професіоналізм, прагнення бути досконалим, здатним до саморозвитку.

Навчально-виробничий процес у ліцеї спрямовується на формування в учнів потреби постійного професійного самовдосконалення, самоосвіти, подальшого навчання після закінчення цього закладу та необхідності підтримувати й підвищувати свою кваліфікацію в будь-яких доступних формах, зокрема продовжувати навчання у вищому закладі освіти аналогічного профілю за скороченими термінами навчання.

Ми є свідками того, як щодень все більше й більше автомобілів різних марок і модифікацій з’являється на наших вулицях. Усі вони мають бути безпеч-

ними під час руху, а також не завдати шкоди навколишньому середовищу надмірними викидами відпрацьованих газів. Тому особливого значення набуває рівень підготовки висококваліфікованих слюсарів з ремонту автомобілів.

Методика викладання предмета “Будова та експлуатація автомобіля” побудована на основі принципів диференціації, індивідуалізації, інтегрованого підходу, наступності, а також з урахуванням сезонності, кліматичних умов, традицій у конкретному регіоні. Характерні особливості методики полягають в організації навчання майбутніх кваліфікованих робітників у реальних умовах виробництва та автомобільного сервісу, що зумовило необхідність нетрадиційних підходів до побудови графіків виробничого навчання, зокрема: забезпечення вивчення тем, передбачених і скоригованих у сезонному плані проведення технічного обслуговування автомобілів у реальних умовах виробництва; бригадне навчання під час лабораторно-практичних занять здійснюється на основі індивідуального навчання в системі: “майстер виробничого навчання – учень”, “механік-наставник – учень”.

Основні функції освіти набувають нового змісту: на перший план виходить оволодіння здатністю постійно вчитися й самостійно осмислювати новий досвід.

Формування умінь самостійно вчитися протягом усього життя з метою вдосконалення духовних, професійно значущих якостей стає пріоритетним у підготовці фахівця XXI ст.

Отже, згідно з новою парадигмою професійної освіти, основою освітнього процесу стає потреба учня в саморозвитку, педагога – у створенні навчального середовища.

Основними компонентами освітнього процесу сучасних ПТНЗ стають: стимулювально-мотиваційний, цільовий, змістовний, діяльнісний, контрольний, рефлексивний тощо.

Водночас існують суперечності між необхідністю підвищення рівня підготовки нашого випускника до професійної діяльності та неможливістю досягти цього тільки традиційними методами й формами навчання, а також між необхідністю застосування нових педагогічних технологій у системі професійної освіти та недостатньою розробленістю відповідного наукового методичного забезпечення. Це стимулює до пошуку нових педагогічних технологій у формуванні важливих професійно-особистісних якостей та професійних умінь і навичок слюсарів з ремонту автомобіля.

Однією з найбільш прогресивних, на нашу думку, є модульно-рейтингова технологія навчання та контролю знань; рівень узагальнення та абстрагування знань.

Впровадження нових технологій: модульного, проблемно-модульного навчання, ділових ігор та інших – розглядається як змодельована та педагогічно організована навчально-пізнавальна, науково-дослідна, професійно-виробнича діяльність, спрямована на формування соціального та професійного досвіду. Використання ділових ігор у навчальному процесі відіграє важливу роль у формуванні особистості майбутнього спеціаліста, максимально наближає навчання до реальних виробничих умов, сприяє одержанню більш глибоких теоретичних знань.

Крім того, варто більше уваги приділяти організації самостійної роботи, технологізації самостійної роботи учнів з метою підвищення рівня сформованості професійних умінь і навичок.

Застосування нових педагогічних технологій формування професійних умінь і навичок майбутніх слюсарів зумовило внесення змін у співвідношення організаційних форм навчання: зменшилася кількість лекцій, тому змінилася методика їх читання; збільшилася кількість практичних занять і посилилася їх роль у формуванні професійних умінь і навичок.

Змінилася й методика проведення занять: викладач і учень перебувають у режимі педагогічної взаємодії, вони поставлені в умови творчого, самостійного пошуку найбільш педагогічно доцільних шляхів досягнення накресленої мети. Усе це актуалізує творчі можливості учнів і викладачів, сприяє підвищенню зацікавленості учнів у підготовці до майбутньої діяльності.

Упровадження педагогічно доцільних методів професійної підготовки (професійних тренінгів, ділових ігор, робота в малих групах, вирішення проблемних завдань, дискусій) дає змогу залучати учнів до активного навчання, у процесі якого підвищується рівень теоретичної підготовки та формування професійних умінь і навичок, це не тільки підвищує якісний рівень сформованості професійних умінь та навичок студентів, а й посилює мотивацію навчання, активізує самостійну роботу учнів, спонукає їх до самоаналізу, самооцінки та самовдосконалення, створює умови для розвитку індивідуальних здібностей дітей.

Разом з тим сучасні навчальні заклади поступово переорієнтовуються на розвиток особистості учня. Особистісний підхід утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток особистості учнів.

Особистісна орієнтована освіта – це не формування особистості із заданими рисами, а створення умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу

Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання спрямовані на становлення суб'єктності учнів та розширення їх комунікативної компетенції з предмета. Такими умовами є:

- створення особистісно спрямованих навчально-педагогічних ситуацій;
- створення ситуацій успіху на заняттях;
- організація освітнього середовища в процесі професійного становлення;
- дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин викладача та учня.

Використання педагогічно доцільних шляхів упровадження визначених педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого навчання, які дають змогу залучати учнів до активної співпраці, у процесі якої вони виявляють свою сутність, підвищують рівень своєї професійної компетенції, сприяє формуванню їх творчих особистісних якостей. Створенню педагогічних ситуацій навчання, які стимулюють учнів до вдосконалення своєї професійної компетенції та спонукають до усвідомлення свого позитивного образу “Я”, сприяє особистісно спрямована тематика матеріалу, що вивчається на заняттях зі спецдисциплін.

Широке освітнє середовище особистісно орієнтованого навчального процесу передбачає спеціальний відбір завдань, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком того, хто вчиться, у ході оволодіння знаннями. Особистісно орієнтоване навчання передбачає відмову від готових, стандартних шляхів вирішення проблем та перехід до викладання навчальної дисципліни чи проведення уроку

виробничого навчання у формі “пояснення – пошуку”, звернення до особистості учнів, урахування їх вікових і статевих особливостей, інтересів, життєвого досвіду.

Для педагога особистісно орієнтоване навчання – це відмова від авторитарного стилю спілкування з дітьми та перехід до демократичного стилю, повага до особистості учня, гуманістичність спілкування, визнання права на індивідуальність. Роль педагога – допомогти учневі сформулювати свою думку, своє бачення проблеми, свій шлях вирішення завдання.

Упровадження визначених педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого професійного навчання сприяє покращенню ставлення учнів до навчання в цілому та до освоєння практичних умінь і навичок зокрема, до викладачів та майстрів виробничого навчання, до себе як особистості; формуванню вмій ставити й усвідомлювати мету власної діяльності, приймати рішення в звичайних, нестандартних та непередбачених ситуаціях, розширенню досвіду міжособистісних відносин, знаходженню індивідуального стилю спілкування, позбавленню від закомплексованості та невпевненості в собі.

Отже, особистісно орієнтоване навчання базується на врахуванні особистісних якостей та інтересів учня і сприяє подальшому їх розвитку. Організація особистісно орієнтованого навчання – це процес створення в навчальному закладі таких педагогічних умов, які сприяють активному розширенню професійної й комунікативної компетенції учнів та становленню їх суб’єктності у процесі особистісно орієнтованої розвивальної взаємодії в системі “педагог – учень”.

Такими педагогічними умовами є:

- створення особистісно зорієнтованих навчально-педагогічних ситуацій, які спонукають учнів до формування позитивних образів Я та адекватної самооцінки;
- забезпечення пріоритету активної співпраці, партнерства в процесі оволодіння вміннями та навичками;
- створення ситуацій успіху на теоретичних заняттях і уроках виробничого навчання;
- організація освітнього середовища в процесі професійного навчання;
- дотримання суб’єкт-суб’єктних відносин педагога й учня в ліцеї;
- формування стійкого позитивного ставлення до навчання, що є запорукою подальшого особистісного та професійного становлення.

Наявна суперечність між вимогами суспільства до рівня професіоналізму особистості, що зростають, та існуючою практикою професійної підготовки учнів, між якісною нетотожністю навчальної діяльності та діяльності професійної. Певною мірою вирішення цієї проблеми можливе через застосування таких форм та методів навчання й виховання, які б не тільки передавали сукупність знань, умінь та навичок, а й забезпечували б оптимальний особистісний розвиток майбутнього фахівця в цілому, трансформацію пізнавальної діяльності в професійну з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей.

У ситуації, що складається, професійна самореалізація особистості залежить від її професійної компетентності, рівня професійної спрямованості, умінь адаптуватися, реалізувати свої здібності, нахили, інтереси, бути мобільною в професійному самовизначенні та кар’єрі.

Кожна професія має свої характерні ознаки, що значною мірою зумовлюють специфіку побудови навчального процесу, зокрема виробничої практики, яка є найважливішою складовою виробничого навчання в цілому з урахуванням потреб ринку праці.

Намагаємося організувати виробничу практику з урахуванням принципів наступності та випереджального навчання, динаміки змін у галузі й перспектив її розвитку на основі дидактичних вимог до відбору та структурування змісту навчального матеріалу, об'єктивної необхідності постійної взаємодії педагогічного колективу ліцею й соціальних партнерів, а також сукупності факторів, що впливають на якість підготовки кадрів з урахуванням регіональних особливостей ринку праці, національних традицій і обраних форм організації й методів проведення практики з упровадженням технологічних інновацій в умовах реального виробництва. Теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов організації виробничої практики слюсарів з ремонту автомобіля здійснюється на основі органічної взаємодії науково-методичного, управлінського й результативного компонентів.

Виробнича практика слюсарів з ремонту автомобіля буде ефективною за умов:

- педагогічної конкретизації цілей і завдань професійного навчання майбутніх спеціалістів та їхньої поетапної реалізації в процесі виробничої практики;
- здійснення відбору й структурування змісту навчального матеріалу, а також визначення доцільних форм організації та методів проведення практики з урахуванням технологічних інновацій, динаміки змін у галузі й перспектив її розвитку;
- використання інноваційних методик професійного навчання в умовах реальної виробничої діяльності в ході практики;
- взаємодії педагогічного колективу, учнів та соціальних партнерів у проведенні виробничої практики.

Практичне навчання є основною формою закріплення теоретичних знань і самовдосконалення учнівської молоді, спрямованого на формування свідомого прагнення до здобуття якісної професійної освіти та підвищення кваліфікаційного рівня.

Практична підготовка як складова навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах на всіх етапах її становлення й розвитку відіграє провідну роль у професійному навчанні фахівців.

Співробітництво ліцею та підприємства – соціального партнера створює можливості для найбільш повного врахування спроможностей виробничої практики та специфіки професії в процесі формування в учнів орієнтації на професію.

Необхідна цілісна організація практичної підготовки майбутніх фахівців в умовах реального виробництва шляхом поєднання виробничого навчання учнів у лабораторіях ліцею, виробничого навчання на підприємствах, технологічної та переддипломної практики на виробництві. Характерними ознаками діяльності професійних шкіл слюсарного профілю зарубіжних країн є превалювання випереджального навчання, дотримання наступності, неперервності в процесі професійної підготовки висококваліфікованих фахівців.

Педагогічні умови організації виробничої практики учнів ліцею в умовах реального виробництва, зокрема:

- оновлення структури та змісту програми виробничої практики з урахуванням динаміки розвитку сфери автомобільного сервісу;
- наступність у практичній підготовці кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів;
- організація практичного навчання в умовах реального виробництва з урахуванням галузевих та регіональних особливостей, динаміки змін на ринку праці;

- методичну підготовку викладачів спеціальних дисциплін і майстрів виробничого навчання до багатофункціональної діяльності під час виробничої практики;
- впровадження інноваційних форм та методів виробничого навчання з урахуванням сезонності, кліматичних умов, національних традицій і культури в обслуговуванні громадян України та інших держав;
- розширення взаємодії педагогічного колективу ліцею й соціальних партнерів.

Виходячи з вимог розвитку інформаційно-технологічного суспільства, необхідно розробляти нові підходи до навчально-виховної роботи, які спрямовувалися б, насамперед, на забезпечення інтелектуального розвитку особистості. Такі можливості, як бачимо, відкриває організація інтенсивного навчання в професійно-технічних навчальних закладах на засадах особистісної зорієнтованості. У педагогічній науці й практиці проблема інтенсифікації професійної підготовки учнів розглядається як така, що підвищує продуктивність навчальної праці, сприяє впровадженню інноваційних технологій, досягнень сучасної науки.

Інтенсифікація навчання – це досягнення бажаних результатів завдяки якісним чинникам, зокрема напруженню внутрішніх інтелектуальних сил особистості.

Людина має великі можливості для інтелектуального зростання. Звідси завдання професійно-технічних навчальних закладів полягає в забезпеченні організації навчально-виховного процесу, спрямованого на реалізацію цих можливостей; зосередженні уваги на активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів. Якраз активна самостійна пізнавальна діяльність особистості виступає рушійною силою її інтелектуального та професійного зростання, а розвинений інтелект – передумовою успішного навчання [1]. Отже, ці процеси тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені.

Розв'язання проблеми інтенсифікації професійної підготовки учнів спрямоване на задоволення потреб суспільства в активних і творчих спеціалістах, які мали б ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку з обраного фаху, могли самостійно приймати рішення, пов'язані з професійною діяльністю, а отже, створювати інтелектуальні й матеріальні цінності в майбутньому. Молодий спеціаліст має чітко усвідомлювати, що з отриманням диплома процес його навчання не закінчується. Він повинен бути підготовленим до безпосередньої самостійної роботи, постійного оновлення своїх знань, умінь швидко адаптуватися до змін і коригувати свою професійну діяльність.

Педагогічними умовами підвищення ефективності навчального процесу на засадах інтенсифікації виступають:

- підготовка учнів до оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності;
- рівень педагогічної майстерності викладачів.

Висновки. Застосування інноваційних технологій, нових типів організації навчання в освітніх закладах змінює функції педагога з викладача – ретранслятора інформації на технолога – організатора навчально-виховного процесу.

Однією з важливих педагогічних умов інтенсифікації професійної підготовки учнів є високий рівень педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін та майстрів виробничого навчання.

Практика формування психолого-педагогічної майстерності викладачів підтверджує доцільність оволодіння ними структурою педагогічної діяльності, основами наукової організації педагогічної праці на засадах модернізації навча-

льного процесу. Найбільш продуктивними є такі напрями діяльності, як робота в інноваційному режимі, використання форм і методів активного навчання.

Література

1. Актуальні питання підготовки кадрів для промисловості : матеріали і документи Всеукраїнського семінару-наради у м. Донецьк. – К. : МОН України, 2007. – 140 с.
2. Закон України “Про освіту”.
3. Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999. – № 8. – С. 9–23.
4. Концепція Державного стандарту професійно-технічної освіти України // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 2. – С. 2–5.
5. Національна доктрина розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002.

ДЯЧЕНКО М.Д.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ – ОСНОВНА ФУНКЦІЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

У сучасному українському суспільстві під впливом глобальних перетворень зростає соціальна роль творчої особистості з високим рівнем духовності й загальної культури, творця нових цінностей, а це викликає необхідність формування творчої індивідуальності під час професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Сьогодні гостро постають проблеми розвитку творчої особистості, дослідження й організації творчої діяльності студентів, створення умов для творчого самовиявлення кожного громадянина (що підкреслюється і в Національній доктрині розвитку освіти та Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття” [12], бо самі “сучасні реалії потребують активізації розвитку особистості, її творчого потенціалу” [21, с. 47].

Без творчого підходу до підготовки майбутніх фахівців неможливо очікувати, що серед них з’явиться справжній професіонал. “Кожен індивід народжується для того, щоб перетворювати об’єктивну реальність, тобто всі мають творчі задатки” [17, с. 22], але ж молодій людині треба допомогти розвинути їх, реалізувати в житті й майбутній трудовій діяльності.

Наразі дедалі більшої актуальності набуває проблема формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста, оскільки здатність до творчості – одна з основних рис професіоналів цього фаху. Успішним у своїй професійній діяльності може бути лише той журналіст, який є творчою особистістю, здатною до саморозвитку й самовдосконалення, особистістю, яка відчуває себе потрібною суспільству.

Актуальність порушеної в статті проблеми підкреслюється не лише посиленою соціальною необхідністю у творчих людях, які представляють журналістику XXI ст., формують масову інформацію, а й потребою особистості в розвитку своєї індивідуальності, унікальності й цілісності.

Теоретична значущість і недостатня розробленість цієї проблеми визначили *мету статті* – розкрити сутність дефініції “творча індивідуальність”, висвітлити філософські, педагогічні, психологічні та журналістські підходи до розуміння феномену творчості як одного з основних концептів процесу формування творчої індивідуальності.

Проблема творчості привертала й продовжує привертати увагу багатьох учених, зокрема М. Бахтіна, Д. Богоявленської, Г. Буша, Т. Волобуєвої, Дж. Гілфорда, О. Лука, І. Манохи, В. Моляко, Я. Пономарьова, А. Пуанкаре, В. Роменця, З. Сіверс, В. Століна, Е. Торранса, А. Шумиліна та ін.

Значний внесок у дослідження філософського аспекту творчості як джерела розвитку особистості зроблено А. Арнольдовим, М. Баргом, Г. Батищевим, М. Бердяєвим, В. Біблером, Л. Буєвою, Ю. Давидовим, В. Димовим, Б. Кедровим, Ф. Михайловим, В. Рибіним, Б. Сорокіним, В. Степуном та ін.

Розкриттю педагогічних і психолого-педагогічних аспектів творчого розвитку та самореалізації особистості присвячено наукові праці Б. Ананьєва, В. Андрєєва, Р. Брушлинського, Л. Дроздікової, В. Загвязинського, А. Маслоу, М. Махмутова, В. Моляко, В. Риндак, Ю. Сенько, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, Т. Сущенко, В. Татенка, Т. Шамової, Н. Яковлевої та ін.

Теоретичне осмислення психології творчості представлено в дослідженнях Б. Ананьєва, Д. Богоявленської, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Клименка, Г. Костюка, В. Моляко, А. Леонтєва, А. Матюшкіна, С. Полякова, Я. Пономарьова, К. Роджерса, В. Роменця, С. Рубінштейна, Б. Теплова, В. Шадрикова, К. Юнга та ін.

Наявність суттєвого зв'язку між творчістю та саморозвитком особистості відзначали у своїх дослідженнях К. Абульханова-Славська, В. Андрєєв, А. Асмолов, Ф. Баррон, Г. Батищев, М. Бердяєв, В. Біблер, Д. Богоявленська, В. Дружинін, А. Маслоу, І. Маноха, А. Меренков, Я. Пономарьов, Л. Попов, К. Роджерс, Н. Роджерс, З. Сіверс, Т. Титаренко, Г. Шпет, М. Ярошевський та ін.

Теоретичне обґрунтування поняття “індивідуальність” знаходимо в працях вітчизняних і зарубіжних учених: М. Бердяєва, Л. Виготського, Ф. Ніцше, Ж. Сартра, П. Флоренського, М. Хайдеггера та ін. Проблему індивідуальності досліджували в різних аспектах: філософському (Л. Зеленов, М. Каган, І. Кон, Д. Лоуренс, Н. Михайловський, Ю. Орлов, І. Резвицький, В. Тугаринов, Ю. Хаббермас), педагогічному (О. Абдуліна, Є. Бондаревська, В. Ільїн, О. Пехота, В. Сластьонін), психологічному (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, В. Мерлін, С. Рубінштейн та ін.).

Специфіку творчої індивідуальності пояснювали такі вчені, як: А. Асмолов, М. Бахтін, В. Белов, І. Кон, В. Міріманов, В. Шадриков; гуманістичні концепції розуміння розвитку особистості як необхідної умови для максимальної творчої самореалізації розробили А. Деркач, Л. Коханович, Н. Кузьміна, А. Маслоу, Л. Мітіна, Г. Олпорт, К. Роджерс, Л. Рябов, А. Сущенко та ін.

Роль і місце творчості у навчально-виховному процесі вищої школи, питання творчої активності студентів та професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців вивчали В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Г. Горченко, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зайцева, П. Кравчук, О. Лук, Л. Макарова, Л. Мільто, В. Мухіна, О. Пехота, Я. Пономарьов, Ю. Фокін, В. Фрицюк, І. Ширшова та ін.

Проблеми формування й розвитку творчої особистості майбутніх журналістів висвітлено в працях журналістикознавців Р. Бухарцева, В. Горохова, С. Корконосенка, В. Костюка, К. Маркелова, І. Михайліна, В. Олешка, Є. Прохорова, В. Ученової та ін.

Розглядаючи проблему розвитку творчої індивідуальності майбутнього журналіста, звертаємося до таких понять, як: “творчість”, “індивідуальність”, “творча індивідуальність”, “творча індивідуальність майбутнього журналіста”.

У різних джерелах “творчість” має різні тлумачення. У науковій літературі це поняття трактують як “форму діяльності людини, спрямовану на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливих для формування особистості як суспільного суб’єкта” [14, с. 286]; як “чинник і передумову свободи людини” [4, с. 142]; як “мислення в його вищій формі, яке проявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення виниклого завдання” [22, с. 142]. Творчість є “фундаментальною властивістю людини – створення нового – і вона є вищий рівень пізнання і пристосування людини до навколишнього середовища” [24, с. 5]; творчість – це продуктивна форма активності й самостійності людини, її результатом є наукові відкриття, винаходи, створення нових музичних, художніх витворів, розв’язання нових завдань у праці лікаря, вчителя, художника, інженера та ін. [7, с. 282].

У “Педагогічному енциклопедичному словнику” творчість у контексті навчального процесу тлумачиться як “форма діяльності людини, спрямована на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливих для формування особистості як суспільного суб’єкта” [14, с. 286]. Саме так трактує творчість більшість сучасних дослідників (це – “продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення” [15, с. 339] тощо).

Найширше визначення творчості, на наш погляд, запропонували філософи. З філософських та соціологічних позицій, творчість – це характеристика людини, яка активно перетворює дійсність, об’єктивну й суб’єктивну.

Творчість – це процес людської діяльності, результатом якої є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, яка оцінюється за своєю соціальною значущістю, новизною, оригінальністю, неповторністю, унікальністю. Це вища форма активності та самостійності діяльності людини.

Філософські погляди на дефініції творчості мають давню традицію, яка виникла із зародженням філософської думки взагалі. Так, в античній свідомості творчість виступала у двох формах: як божественне (акт народження (творіння) Космосу), і як людське (мистецтво, ремесло). В епоху середньовіччя творчість розглядали як викликання буття із небуття засобом вольового акту божественної особи, чим створювалася передумова розуміння творчості як створення чогось небувало, унікального й неповторного. В епоху Відродження посилювалося її антропологічне звучання: космічним за масштабами був сам крок від культу релігійного начала – до культу генія як носія творчого начала. У цей період творчість розуміли, насамперед, як художню творчість, як мистецтво в широкому значенні, яке у своїй глибинній сутності розглядалось як творче споглядання. Саме під час Відродження виник інтерес до творчого процесу.

В епоху Реформації творчість розуміли не як естетичне (творче) начало, а як дію. Лютеранство, а ще більше кальвінізм з їх суворою, ригористичною етикою робили акцент на предметно-практичній, зокрема, господарській діяльності. Успіхи індивіда в практичних справах на землі – свідчення його богообраності.

Розуміння творчості в Новий час відбувалося, з одного боку, під впливом філософії пантеїзму (Бруно, Спіноза), яка відтворювала античне ставлення до творчості як чогось менш суттєвого порівняно з пізнанням, яке в кінцевому результаті є спогляданням вічного бога-природи; з іншого боку, під впливом протестантизму (передусім, англійського емпіризму), що трактував творчість як

вдалу, але значною мірою випадкову комбінацію вже існуючих елементів (теорія пізнання Ф. Бекона, Т. Гоббса, Дж. Локка та Д. Юма). Творчість вважалася спорідненою з винахідництвом [23].

Завершено концепцію творчості було створено у XVIII ст. І. Кантом. Творчою діяльністю почали називати продуктивну здатність уяви. Посилилося предметно-практичне, діяльнісне бачення творчості. Ф. Шеллінг акцентував увагу на тому, що творча здатність уяви – це єдність свідомої й безсвідомої діяльності.

Хронологічно найближча до нас діалектико-матеріалістична традиція розуміння творчості набула свого втілення у працях К. Маркса: творчість – це діяльність людини, яка створює саму себе в ході історії. Ці мотиви посилювалися в емпіричному вченні (Д. Дьюї, Дж. Мід), де творчість визначалася як інтелектуально виражена форма соціальної діяльності. Для Д. Дьюї, наприклад, творчість – це своєрідність розуму, поставленого перед жорсткою необхідністю вирішення певного завдання й виходу з небезпечної ситуації. Дж. Мід, який був прагматиком, робив акцент на творчій взаємодії та самореалізації індивіда в різних соціальних групах.

Пізніше російський емігрант-філософ, соціолог, літератор, публіцист, мемуарист Ф. Степун розглядав життя й творчість як два полярно протилежних начала, що борються в людині. Життя – переживання, відчуття, внутрішній досвід. Творчість – формальне та статичне об'єднання продуктів духу: предметних цінностей (культури) і цінностей стану (особистості, долі, любові, смерті тощо). Залежно від співвідношення в індивіді начал життя й творчості Ф. Степун виділяв та описував три основних типи світогляду: “міщанський”, “містичний” і “артистичний” [13, с. 17].

Отже, філософські тлумачення творчості традиційно зводяться до діяльності, яка створює щось нове, що не має аналогів. “У філософських концепціях буття, які виростили з досвіду ХХ ст., проблема творчості виявляється однією з найважливіших. Вона розглядається як проблема існування конкретної людини (людей) у світі, як питання її особистісного досвіду, розвитку, життя” [9, с. 704].

Психолого-педагогічний аспект проблеми творчості, пов'язаний з виявленням і розвитком творчих рис особистості, з розробкою змісту засобів та умов організації і здійснення творчої діяльності студента, за яких конкретно явище є об'єктом, а окремий індивід – суб'єктом. На відміну від філософського, у педагогічному аспекті вивчення феномену творчості значна увага звертається на новизну та суспільну значущість результатів творчої діяльності як основних її критеріїв. Таким чином, у педагогіці творчість розуміється як процес засвоєння матеріальних і духовних цінностей, створених людством, під час якого відбувається формування й розвиток творчої особистості.

Аналіз першоджерел, історико-педагогічної літератури, досліджень учених дають змогу стверджувати, що більшість науковців визначає творчість як системне явище, певну сукупність взаємопов'язаних елементів: творчі здібності, творчий процес, рівень індивідуального розвитку творчих здібностей, якостей особистості, що забезпечують творчу діяльність, яку можна стимулювати і спрямовувати в певну систему. М. Бахтін, І. Бех, Л. Виготський, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Б. Теплов вважають найважливішими у формуванні творчої особистості психологічні аспекти творчості, внутрішні процеси, а механізм уяви, сприйняття, фантазії, волі – основою творчої діяльності.

Зазначимо, що Л. Виготський розглядав творчість як створення нового; С. Рубінштейн визначав її як діяльність, яка створює дещо нове, оригінальне,

що потім входить в історію розвитку не тільки самого творця, а й науки, мистецтва тощо. А. Брушлинський у творчості виділяв відкриття невідомого, створення нового, подолання стереотипів і шаблонів. Наукові пошуки О. Тихомирова в цій сфері пов'язуються із закономірностями мислення. А. Маслоу вважав, що істинна творчість виявляється в людині та в повсякденному реальному житті, щоденному виборі життєвих ситуацій, у різних формах самовираження. Для Я. Пономарьова визначним у творчості є розвиток, виникнення нових структур, нового знання, нових способів діяльності. М. Гамезо та І. Домашенко розглядають творчість як певну діяльність людини або колективу людей, що спрямована на створення нових, суспільно значущих цінностей.

Значний внесок у формування теоретичних засад механізму творчості зробив Г. Костюк. У його дослідженнях підкреслено провідну роль “саморуку”, спонтанної творчої активності у формуванні та самотворенні особистості; розкрито такі важливі механізми саморозвитку та саморегуляції, як самооцінка, образ “Я”.

Заслуговує на увагу теоретичний аналіз і творчий синтез основних концепцій активності, розвитку та саморозвитку особистості, здійснений В. Татенком, який розмежовує й поглиблює такі поняття, як суб'єкт, “Я”, образ “Я”. При цьому за основу творчої активності особистості беруть принципи суб'єктності.

Зазначимо, що, на думку В. Роменця, “людина, що не творить, не є нормальною істотою”, бо саме через творчість простежуються можливі вияви індивідуальності людини, адже “творчість – це боротьба з усім хворобливим, творчість – це прояснення й душевне очищення, катарсис” [18, с. 5]. Важко не погодитися з такими словами, адже людина – не запрограмована машина, це – розумне створіння, наділене душею, свідомістю, прагненням до зростання та вдосконалення (у духовній, професійній сферах тощо), внутрішньою потребою постійного поступу вперед.

Цікаві думки стосовно проблеми створення умов для успішного управління процесом творчості висловлені в наукових працях В. Клименка, Ю. Кулюткіна, В. Моляко, Д. Пойа, в яких учені торкаються питання про необхідність створення творчого клімату в науковому, інженерному, педагогічному та учнівському колективах; пропонують особливі евристичні прийоми вирішення творчих завдань, форми стимулювання творчої активності людини.

Найбільш повно, на наш погляд, тлумачення творчості представлено в проекті, який був розроблений в Інституті психології ім. Г. Костюка. Його основна ідея передбачає, що: творчість не є елітарним явищем, у творчості немає віку, творчість перебуває в різних станах, механізм творчості починає працювати, коли всі складові пропорційно розвинені та взаємно посилюють одна одну; творчість розвивається у процесах самореалізації людини; механізм творчості – універсальний; вищу насолоду, натхнення діями людина переживає не від результату роботи, а від творчого процесу, в якому народжується матеріальний предмет чи знакова система: наукова думка, художній образ тощо.

На особливу увагу заслуговує й позиція А. Деркача, який наголошує на тому, що пріоритетними характеристиками творчого потенціалу є творча спрямованість професійних інтересів, потреба в новаторській діяльності, здатність до новацій, високий рівень загального й деяких спеціальних видів інтелекту, здатність до формування асоціативних зв'язків, розвинена уява, сильна воляова регуляція поведінки та діяльності, самостійність, уміння управляти своїм ста-

ном, зокрема стимулювати свою творчу активність. Учений вважає, що високий творчий потенціал, який виявляється в професійній діяльності, творчому пошуку, вмінні приймати ефективні й нестандартні рішення, прямо пов'язаний з рівнем професіоналізму особистості [1, с. 171].

Варто підкреслити, що творча діяльність визначається як форма діяльності людини чи колективу, створення якісно нового, що ніколи не існувало раніше. “Задатки творчої діяльності притаманні будь-якій людині. Треба вміти їх розкрити й розвинути. Прояви творчих здібностей варіюють від великих і яскравих талантів до скромних і малопомітних, але сутність творчого процесу однакова для всіх. Різниця – в конкретному матеріалі творчості, в масштабах досягнення і їх суспільної значущості” [15, с. 286].

Радянський психолог С. Рубінштейн підкреслював, що “в діяльності людини, яка йде своїм життєвим шляхом, усі психічні властивості особистості не тільки виявляються, але й формуються” [19, с. 10], а сучасний науковець О. Діденко стверджує, що взагалі “навчальна діяльність повинна мати творчий характер” і що “творчі якості необхідні для творчої діяльності” [5, с. 149]. Ми цілком погоджуємося з думкою науковця про творчий характер навчання, адже, за нашим переконанням, це є передумовою формування та розвитку творчої особистості майбутнього фахівця.

У пострадянському інформаційному просторі активізувалися дослідження феномену творчості в журналістиці: так, в останнє десятиріччя питанням творчого журналізму присвятили свої дослідження російські (О. Дорошук, М. Кім, В. Олешко, О. Самарцев, Л. Світич та ін.) й українські вчені (В. Здоровега, І. Михайлин, О. Нерух, Ю. Шаповал та ін.). Але, на наш погляд, ще недостатньо уваги приділено дослідженню самого процесу формування та розвитку творчої індивідуальності, збагачення її професійно значущими рисами й ознаками та підготовки до реалізації нею власного духовно-творчого потенціалу під час майбутньої професійної діяльності.

Нам імпонує думка З. Сіверс про те, що процеси самореалізації в професійній сфері (починаючи зі вступу до вищого навчального закладу) характеризуються тим, що, на відміну від процесів виховання й навчання, пріоритетну роль починають відігравати самовиховання, самонавчання, самопізнання, які сприяють самовдосконаленню майбутнього спеціаліста.

Самовдосконалення завжди пов'язується з усвідомленням необхідності успішно працювати на користь суспільства. “А останнє потребує вироблення проекту щодо розвитку творчого потенціалу, чіткого визначення й усвідомлення цілей самовдосконалення” [21, с. 52].

Особистісний аспект творчості передбачає такі риси особистості, які визначають створення в ході творчого процесу унікального якісно нового та оригінального продукту. Серед подібних рис важливу роль відіграють інтуїтивні можливості, уява, прагнення особистості.

На нашу думку, основною причиною невдоволеності, розчарувань, проблем із навчанням, уповільнення руху до саморозвитку й самореалізації в подальшій професійній діяльності є нереалізованість студентом себе, власної індивідуальності, неповторності, унікальності. Особливості характеру та волі творчої особистості зумовлюють можливість її саморозвитку, у тому числі творчих здібностей, студент стає не лише об'єктом, а й суб'єктом творчого розвитку.

У багатьох наукових працях розкриваються методологічні, теоретичні, соціологічні та інші аспекти сутності творчої особистості, її ролі в житті суспільства; суб'єктно-об'єктні відносини, структура, закономірності, психологічні особливості процесу творчості, зміст творчої діяльності, яку можна вважати комбінаторною, оскільки її результатом є “не тільки відображення наявних у досвіді людини дій та вражень, а створення нових образів чи дій” [21, с. 14]. Так, сучасна дослідниця творчості О. Бугрій переконливо доводить, що “творчий, гармонійно-всєбічний розвиток особистості зумовлюється оптимізованою поведінкою індивіда” [3, с. 87].

Нам імponує висловлювання В. Клименка: “Творча людина – зрячий серед сліпих. Коли вона відкриває задачу (нерозгадану таємницю) і відчує її гострі кути, то вона знає, куди йти і над чим працювати, бачить те, що не бачать і не відчують інші” [10, с. 13]. Саме таких “зрячих” людей, за нашим переконанням, сьогодні не вистачає українському суспільству для його успішного руху в майбутнє.

Ми вважаємо, що оскільки дослідження проблеми формування творчої особистості тісно пов'язане з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, що стимулюють і регулюють творчу діяльність, варто говорити про формування творчої індивідуальності.

У філософських і психолого-педагогічних дослідженнях індивідуальність розглядають головним чином як вираження відмінностей однієї людини від іншої в парадигмі одиничного, неповторного, особливого.

Заслуговує на увагу підхід до розгляду індивідуальності як інтегральної ознаки особистості (Н. Дубінін, В. Колесников, В. Мерлін, Р. Міллер, І. Резвицький, Л. Рувинський, В. Русалов, В. Тугаринов); цінною, на наш погляд, у контексті формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста є педагогіка творчого саморозвитку В. Андрєєва.

Важливою метою розвитку й самовдосконалення особистості журналіста є формування творчої індивідуальності. “Індивідуальність – це своєрідність психіки й особистості індивіда, його неповторність. Поняття “індивідуальність” багато в чому перегукується з поняттям “особистість”, яке застосовується, коли індивід характеризується як суб'єкт соціальних відносин [2, с. 158]. Для індивідуального розвитку особистості “потрібні свобода й незалежність, а необхідність адаптації до соціального середовища і прагнення до незалежності породжують потребу в соціальній творчості” [17, с. 21].

Називаючи журналістську творчість “одухотвореною дією”, російський дослідник В. Олешко стверджує, що вона “піднімає особистість на якісно новий рівень”, а суб'єкт творчості (творча особистість) є основним елементом творчого процесу [12, с. 16].

Цілком погоджуємося з думкою вченого про те, що “сучасне розуміння творчості як сутнісної характеристики людини досить повно виявляє характер змін, що відбуваються в соціальному світі. Відтак, творчість можна визначати як форму саморозвитку індивіда, розгортання його сутнісних сил, за мірками свободи, як форму залучення до вищих сенсів буття. Причому розуміння вищих сенсів буття історично” [12, с. 16].

На наш погляд, серед сучасних наукових розвідок, присвячених розвитку творчої особистості майбутнього журналіста, на особливу увагу заслуговує докторська дисертація російської дослідниці О. Дорошук [6], яка розглядає творчу

особистість у журналістиці в сукупності з професійними рисами, що формують творчий потенціал майбутнього журналіста, наголошуючи на ролі ступеню готовності самого журналіста і його бажання працювати у сфері журналізму.

На наше переконання, потребує обґрунтування системно-цільова індивідуалізація навчання студентів-журналістів культури творчої діяльності, здійснене О. Дорошук, яка, зокрема, зазначає, що становлення та розвиток компетентного журналіста-універсала неможливе без розробки й реалізації науково-методичного забезпечення системи індивідуалізованого навчання майбутніх журналістів, умов, у яких відбуваються процеси формування й саморозвитку творчої особистості.

В умовах розбудови нової формації в Україні дедалі гострішою стає потреба в журналістах-універсалах, здатних вирішувати професійно-творчі завдання на високому рівні. Але треба зауважити, що практика системи ЗМІ свідчить про недостатню підготовленість журналістів до вирішення поставлених завдань на рівні професіоналізму, високої моральної й творчої культури. На жаль, у суспільстві складаються невтішні стереотипи, що характеризують журналіста як людину безпринципну, непостійну, легковажну, а в деяких випадках – неграмотну, що не вміє володіти словом як основним виразним засобом своєї професії. Як справедливо зазначає О. Дорошук, “творча некомпетентність журналіста приводить до труднощів у розумінні його масовою аудиторією, до неможливості досягнення ефективного результату професійної діяльності” [6, с. 4].

Сучасний журналіст, безперечно, має бути універсальним, він повинен володіти новітніми технологіями, розуміти логіку змісту й текстів у різних комунікаційних системах, бо це, на думку російського журналістикознавця Є. Прохорова, – “найважливіша умова успіху в підготовці журналістів XXI ст.” [16, с. 9]. Але ми не зовсім згодні з такою позицією, бо, на нашу думку, журналістика – професія творча, тому основною функцією професійної підготовки журналістів має стати формування й розвиток творчої індивідуальності майбутнього фахівця. Така позиція ніяким чином не торкається питання меншовартості значення новітніх технологій у підготовці майбутніх журналістів, навпаки, ми переконані в тому, що це повинно відбуватися в органічному, гармонійному взаємозв’язку.

Підтримуємо висновок українського журналістикознавця І. Михайлина, що, на нашу думку, є збалансованим і методологічно обґрунтованим: “Поки спеціальність “журналістика” не буде визнана творчою професією, очікувати на істотні зрушення в журналістській освіті марно” [11, с. 73]. Нам імпонують пропозиції вченого щодо введення до навчального плану індивідуальної роботи викладача зі студентами та дотримання “творчої пропорції” [11] студентів і викладачів, створення майстер-класів.

Можна ще запропонувати відкриття творчих лабораторій, експериментальних майданчиків, розробку системи нестандартних методів навчання, зокрема ділових ігор, під час яких кожен студент-журналіст міг би розвивати власний творчий потенціал, формувати свою творчу індивідуальність, саморозвиватися й самовдосконалюватися, що особливо важливо для майбутньої професійної діяльності в журналістиці. Це допоможе розвіяти сумніви, які, за результатами попереднього опитування, на жаль, існують у багатьох студентів: “журналістика – творча професія чи ремесло?”

Процес формування журналістської індивідуальності відбувається на тлі творчості, що є однією з обов’язкових ознак професіоналізму журналіста. Твор-

чість – це істинна сутність людини, джерело розвитку й прогресу суспільства. Вільна творча самореалізація особистості є запорукою її успішної адаптації та інтеграції, здійснення нею свого призначення.

Абітурієнти, вступаючи до вищих навчальних закладів на журналістські спеціальності, обов'язково беруть участь у творчому конкурсі, метою якого є виявлення творчих здібностей майбутніх студентів-журналістів, що свідчить про те, що професійна освіта неможлива без творчості.

Для того, щоби студенти під час навчального процесу могли набувати досвіду творчого пошуку, вони повинні брати участь у творчому пошуку шляхів розв'язання проблеми. Для формування творчого досвіду необхідно конструювати спеціальні педагогічні ситуації, що створюють умови для творчого вирішення, адже навчання творчості відбувається головним чином на проблемах, уже вирішених суспільством.

Журналістика майбутнього, стаючи одночасно масовою й високопрофесійною, вимагає нових форм підготовки студентів-журналістів. За нашим переконанням, особливу цінність у цьому розумінні мають погляди львівського журналістикознавця М. Житарюка на сучасну українську журналістику як на період творчого, енергетичного, архітектурного моделювання [8].

Таким чином, ми розглянули різні погляди вчених на творчість, на розвиток особистості майбутнього фахівця в процесі професійної освіти, а також обґрунтували необхідність формування творчої індивідуальності студентів-журналістів. Незважаючи на численність і різноманітність підходів до розуміння феномену творчості, на наш погляд, поняття “творча індивідуальність” сьогодні ще не має достатнього обґрунтування.

У результаті аналізу першоджерел, історико-педагогічної літератури, досліджень учених спробуємо дати власне визначення: творча індивідуальність журналіста – це натхненна особистість, для якої творчість є життєвою необхідністю й сенсовою цінністю, її головним стимулом і найважливішим регулятивом, єдино можливим способом життя, світосприйняття, самоствердження й самореалізації; це особистість, наділена творчою уявою та фантазією, здатна створювати не лише щось якісно нове, оригінальне, неповторне, а й самобутнє, унікальне, одиничне, космічно індивідуальне, одухотворене, інколи – сокровенно-сакральне. Творча індивідуальність постійно прагне до духовного саморозвитку й самовдосконалення у власній (у тому числі професійній) діяльності, до перетворення інших у процесі творчої взаємодії, вона не лише відчуває потребу в новаторській діяльності, має здібності до новацій, а й певним чином впливає на хід подій суспільного життя.

Перспективами подальших розвідок із цієї проблеми може стати обґрунтування педагогічних умов та механізму формування творчої індивідуальності майбутніх журналістів у ВНЗ.

Висновки. З огляду на те, що сучасний рівень суспільно-економічного розвитку України вимагає від журналістів не лише таких професійних рис, як мобільність, комунікабельність, активність, спроможність і готовність оволодівати новими знаннями та досвідом, а й здатності творчо реагувати на зміни в усіх сферах життя, особливо в професійній, ще гострішою стає проблема формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста під час навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Література

1. Акмеология : учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зызыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
2. Большая психологическая энциклопедия. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
3. Бугрій О. Творчість у педагогічній діяльності / О. Бугрій // Вища школа. – 2009. – № 9. – С. 87–92.
4. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии : учеб. пособ. / Ю.А. Гагин. – 2-е изд. – СПб. : СПбГУПМ : Балт. пед. академия, 2000. – 222 с.
5. Діденко О.В. Методологічні засади формування творчості у майбутніх офіцерів-прикордонників / О.В. Діденко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов, ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 51. – 412 с.
6. Дорошук Е.С. Системно-целевая индивидуализация обучения студентов-журналистов культуре творческой деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е.С. Дорошук ; Ин-т педагогики и психологии профессионального образования РАО. – Казань, 2007. – 480 с.
7. Дьяченко М.И. Личность, образование, самообразование, профессия : краткий психологический словарь / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Хэлтон, 1998. – 399 с.
8. Житарюк М. Соціокультурна модель журналістики: традиції і новаторство / М. Житарюк. – Л., 2008. – 416 с.
9. Современный философский словарь / [под общ. ред. д. ф. н. проф. В.Е. Кемерова]. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект, 2004. – 864 с.
10. Клименко В.В. Психологія творчості : навч. посіб. / В.В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
11. Михайлин І.Л. Журналістська освіта і наука : підручник / І.Л. Михайлин. – Суми : Університетська книга, 2009. – 336 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 3.
13. Олешко В.Ф. Журналистика как творчество : учебное пособие для курсов “Основы журналистики” и “Основы творческой деятельности журналиста”. Серия : Практическая журналистика / В.Ф. Олешко. – М. : РИП-холдинг, 2004. – 222 с.
14. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
15. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / [упорядник О.О. Фунтікова]. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2007. – 404 с.
16. Прохоров Е.П. Формирование социальной позиции журналиста / Е.П. Прохоров // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 1992. – № 1. – С. 3–15.
17. Ржевська Н. Творчість як основна умова формування особистості майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / Н. Ржевська. – Режим доступу: <http://ipto.kiev.ua/files/rxo/rxo3.pdf>.
18. Роменець В.А. Психологія творчості : навч. посіб. / В.А. Роменець. – 2-ге вид, доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
19. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1959. – 359 с.
20. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість : монографія / С.О. Сисоєва. – Х. : Каравела, 1998. – 150 с.
21. Сіверс З.Ф. Феномен творчості як база складова акмеологічного розвитку особистості / З.Ф. Сіверс // Освіта і управління. – 2008. – № 1. – С. 47–55.
22. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В.А. Межериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Сфера, 2009. – 448 с.
23. Сорокин Б.Ф. Философия и психология творчества : научно-методическое пособие для аспирантов и молодых преподавателей / Б.В. Сорокин. – Орел : Орловский государственный университет, 2000. – 104 с.
24. Формирование творческих способностей : методические указания / [под ред. Г.А. Халемского]. – Л. : ДГТ и ПРФ, 1989. – 38 с.

ЄРМАК Л.С.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ

Згідно із цілями Болонського процесу, освітні системи європейських країн повинні бути реорганізовані таким чином, щоб:

– учасникам освітнього процесу було легко переїжджати з однієї країни в іншу (у зоні європейської вищої освіти) – з метою подальшого навчання чи працевлаштування;

– привабливість європейської вищої освіти зросла настільки, щоб мешканці не європейських країн також приїжджали на навчання/роботу в Європу;

– зона європейської вищої освіти сприяла розширенню Європи, а висока якість та значна база знань забезпечувала подальший розвиток Європи як стабільного, мирного, толерантного суспільства.

Болонський процес не передбачає створення ідентичних систем вищої освіти в європейських країнах [1]. Навпаки, одна з найбільш цінних рис Європи – баланс між несхожістю і єдністю. Швидше він намагається створити зв'язки для полегшення переходу людини з однієї освітньої системи в іншу. Тому при забезпеченні подібності систем дипломів характерні особливості кожної окремої системи освіти повинні бути збережені. У протилежному разі немає ніякого сенсу в навчанні в іншій країні. Розвиток у межах Болонського процесу повинен слугувати полегшенню “трансляції” однієї системи освіти в іншу і, таким чином, збільшенню мобільності студентів і викладачів, забезпеченню можливості працевлаштування по всій Європі.

Підписання Україною Болонської декларації та виконання її положень відкрило нові горизонти для світової співпраці. У зв'язку із цим дослідження освітніх систем Європи має стати однією з передумов повноправного входження України в європейський та освітній простір.

На сьогодні дослідження проблеми відповідності світових освітніх систем надзвичайно актуальні. Дослідники освітніх стандартів С. Гончаренко, Н. Ничкало, В. Петренко, Н. Селезньова та інші дійшли висновку, що освітній стандарт – це сукупність соціальних вимог до освітньої системи. Ряд науковців з'ясували педагогічні умови використання кредитно-модульної технології навчання, поширеної сьогодні не тільки в Європі, а й в Україні (А. Алексюк, П. Сікорський, А. Фурман та ін.). Теоретичне обґрунтування освітніх модернізаційних процесів в умовах входження України в єдиний освітній простір відображено в працях В. Андрущенка, В. Бебика, С. Гончарова, В. Кременя та інших. Разом з тим, є гостра необхідність дослідити системи підготовки молодших спеціалістів у європейських коледжах, щоб порівняти їх з українською системою професійного навчання у ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Мета статті – проаналізувати західноєвропейський досвід підготовки молодших спеціалістів у коледжах, що має велике значення для перспектив удосконалення якості вищої освіти в Україні.

Розглянемо, для прикладу, коледжі Німеччини, Франції, Ірландії, Швейцарії та Іспанії [2].

Коледжі Німеччини. Після старшої школи (Hauptschule) 16-річні випускники, які взяли курс на здобуття спеціальності і якнайшвидше працевлаштування, вступають до дворічних професійних шкіл (Berufsschule). Випускники реальної школи мають можливість вступити до професійно-технічних училищ (умовно їх можна віднести до коледжів) двох типів: Berufsfachschule й Fachoberschule. У них навчання триває два роки, але в першому випадку видається диплом про здобуття професії (Berufsqalifizierender Abschluss), а в другому – атестат про закінчену середню освіту, що дає змогу вступати до ВНЗ (Fachhochschulreife).

Крім того, існують спеціальні школи (Fachschulen), де випускники старших і реальних шкіл можуть підготуватися до складання іспитів на атестат зрілості й тим самим відкрити собі шлях в університет. Ті самі можливості дає вступ до вечірньої гімназії або на підготовчі курси (Studienkolleg).

Здобути професію можна й у приватній школі. Показово, що близько 40% учнів професійно-технічних училищ обрали для себе саме приватний сектор. Так, у

школах професійного навчання (Berufsbildende Schulen) можна опанувати, наприклад, основи ряду професій для роботи у сфері економіки, готельної й ресторанної справи, техніки, соціального забезпечення, охорони здоров'я, косметології.

Коледжі Ірландії. Специфіка освітньої системи Ірландії полягає в тому, що коледжі та університети в ній утворюють загальний, так званий “третій рівень”. Він охоплює університетський сектор, технологічні інститути, педагогічні та приватні незалежні коледжі. Це означає, що відсутній розподіл на навчальні заклади, що дають вищу освіту або професійну підготовку. Більша частина навчальних закладів “третього рівня” пропонує багатоступеневу систему здобуття освіти. Залежно від тривалості навчання та типу освітньої установи випускникам присуджують такі сертифікати, дипломи та академічні ступені. One-Year Certificate видається після року навчання на денному відділенні. Після двох років студент одержує національний сертифікат (National Certificate), після трьох – національний диплом (National Diploma); після трьох-чотирьох – диплом бакалавра (Bachelors Degree); після навчання ще протягом одного-двох років або досліджень – диплом магістра (Master Degree). Щоб стати доктором наук (Doctorate, Ph), потрібно мінімум три роки присвятити науковим дослідженням.

В Ірландії є коледжі двох видів: педагогічні та приватні незалежні. Педагогічні коледжі (Colleges of Teacher Education) готують учителів початкової школи. Після трирічного курсу присвоюється ступінь бакалавра. Для викладання в середній школі необхідний університетський ступінь або диплом про вищу педагогічну освіту, тому багато коледжів або входять до складу ірландських університетів, або мають із ними відповідні угоди. Наприклад, партнерські відносини пов'язують Дублінський університет (The University of Dublin) з Church of Ireland College of Education, Froebel College of Education, Marino Institute of Education, St. Catherine's College of Education for Home Economics.

Приватні незалежні коледжі (Independent Colleges) пропонують широкий вибір програм у галузі бізнесу, менеджменту (Irish Management Institute), туризму та готельної справи, юриспруденції, медицини (Royal College of Surgeons Ireland), гуманітарних наук, мистецтв (National College of Art and Design). Більшість програм ратифікована НЕТАС, 25 приватних коледжів одержали акредитацію NQA, багато з них співпрацює з університетами та професійними асоціаціями в Ірландії та за кордоном. Наприклад, Дублінська бізнес-школа (Dublin Business School) з кінця 1980-х рр. має тісні зв'язки з Liverpool Business School та Liverpool John Moores University. З 1995 р. студенти школи можуть здобути ступінь MBA, що видає Henley Management College, а дипломи Гріффіт-коледжу (Griffith College Dublin) визнаються британськими університетами Wolverhampton та Nottingham-Trent.

Для вступу до коледжу необхідно мати атестат про середню освіту та володіти англійською на рівні 5–5,5 балів за IELTS та 173–213 балів за TOEFL-CBT.

Професійну освіту можна здобути також у технологічних інститутах (Institute of Technology, IT). Після того, як у 1997–1998 рр. інститутський статус здобули 11 технічних коледжів системи Regional Technical Colleges (RTC) і їхні навчальні плани були схвалені НЕТАС, технологічний сектор ірландської освіти став нараховувати 14 навчальних закладів. Вони пропонують програми з одержання національних сертифікатів та дипломів з інженерних і технічних спеціальностей та інших напрямів прикладного характеру. У багатьох інститутах го-

тують не тільки бакалаврів, а й магістрів і докторів, проводять наукові дослідження. При більшості інститутів діють школи бізнесу, інженерні, технологічні та наукові школи, а деякі починають розвивати і такі “нетехнологічні” напрями, як гуманітарні науки, мови, мистецтво, дизайн і туризм.

Із професійних ВНЗ найбільший та найвідоміший Дублінський технологічний інститут (Dublin Institute of Technology – DIT), де навчається більше ніж 22 тис. студентів. Він був створений у 1992 р. шляхом об’єднання шести коледжів (технології, сервісу та готельної справи, маркетингу, дизайну, комерції, музики).

Коледжі Франції. Коледжів, тобто середніх професійних навчальних закладів, як таких у Франції не існує. Коледжем тут називають II ступінь середньої школи. Для людини, яка не ставить своєю метою здобути вищу освіту, є підходящий варіант – ліцей професійної освіти, аналог ПТУ. За 2–3 роки навчання тут можна здобути будь-яку робочу спеціальність. Після складання випускного іспиту учні, як правило, ідуть працювати на підприємства промисловості або сфери послуг. Є й інший шлях – після закінчення коледжу вступити до одного з центрів професійно-трудового навчання й одержати сертифікат, що дає змогу працювати за спеціальністю.

У Франції не існує суворої грані між середньою спеціальною й вищою освітою: перша слугує сходиною для другої.

Коледжі Іспанії. Коледжі – не характерний для Іспанії вид навчальних закладів. Функцію середніх спеціальних освітніх установ, що в багатьох країнах виконують коледжі, в Іспанії виконують центри професійної підготовки.

Своєрідність вищої освіти в Іспанії полягає в тому, що до складу іспанських університетів входять чотири типи навчальних підрозділів. До них належать, по-перше, університетські факультети (facultades universitarias), ВНЗ, де вивчаються всі дисципліни, крім технічних. Там можна здобути вчені ступені – аналогі англо-американських ступенів “бакалавр”, “магістр”, “доктор наук”. По-друге, до складу університетів входять вищі технічні училища (escuelas técnicas superiores). Вони теж мають три цикли вищої освіти. Третій тип – університетські школи (escuelas universitarias) з певною професійною орієнтацією (після закінчення можна здобути ступені, що відповідають “бакалаврові”). До речі, ці школи проводять конкурс документів й особистих справ, без іспитів. І нарешті, четвертий тип – університетські коледжі (colegios universitarias), що дають класичну університетську освіту першого рівня (бакалавр).

Коледжі Швейцарії. У Швейцарії можна здобути якісну професійну освіту. Більшість зі 120 існуючих коледжів мають гарну репутацію в усьому світі, пропонують широкий вибір спеціальностей, популярних на ринку праці. Їхні випускники визнані першокласними фахівцями в таких галузях, як: інженерні науки, комерція, бізнес-адміністрування, туризм, образотворче мистецтво тощо.

Потрапити до швейцарського коледжу легше, ніж до університету, тому цей шлях може виявитися найкращим для абітурієнта, який бажає згодом продовжити навчання у швейцарському ВНЗ. Крім того, не треба складати вступні іспити. Залежно від програми, на яку ви вступаєте, вам доведеться подати лише атестат, рекомендації викладачів та автобіографію. Правда, без складання іспиту з мови обійтися не вдасться, знадобиться відповідний сертифікат.

Вважається, що кращі у світі коледжі готельного менеджменту та туризму знаходяться саме у Швейцарії. Перший з них був відкритий більше ніж століття

тому. Український громадянин, вступивши до такого коледжу, уже через рік може розраховувати на одержання сертифіката, що дає змогу працювати за цією професією. Ще через рік він стане власником диплома про середню фахову освіту. Повний курс триває три або чотири роки, після закінчення якого йому буде присвоєний вузівський ступінь бакалавра.

Висновки. Приєднання України до Болонського процесу вимагає проведення серйозних реформ у галузі освіти. Українська вища освіта відрізняється від європейської. У Європейському Союзі прийняті й діють інші стандарти. Престиж освіти, високої кваліфікації у Європі традиційно дуже високий.

Вищу освіту спроможний здобути один з десяти учнів у школі, а до вищих студій (на магістерському і докторському рівнях) доходить не більше ніж 10–15% випускників бакалаврату.

У Європі здобувають середню освіту на високому рівні тільки ті випускники, які мають намір вступити до вищих навчальних закладів. Це приблизно 15–25% учнів середніх шкіл.

Сьогодні вищі навчальні заклади України приймають на навчання до 70% випускників шкіл, тобто в сім разів більше, ніж дозволяє нормальний розподіл інтелекту.

Сьогодні наш диплом не визнається в Європі, наші фахівці без додаткового перенавчання не можуть влаштуватися на роботу за фахом. І хоча вони за багатьма показниками, за розвитком, ерудованістю, спеціальною підготовленістю перевершують зарубіжних фахівців, дискредитація українського диплома триває. Найбільше не влаштовує зарубіжних працедавців у підготовці наших випускників низька дієвість знань.

Дієвість – це здатність використовувати здобуті знання, уміння на практиці. За експертними оцінками, за цим параметром ми поступаємося найбільше.

За європейським стандартом, дипломований фахівець відразу отримує робоче місце й виконує свої посадові обов'язки. Диплом гарантує високий рівень підготовки. Приймаючи фахівця, фірма впевнена, що він підготовлений на належному рівні. Гарантія цього – високий рейтинг університету. Якщо фахівець не буде підготовлений належним чином і фірма матиме до нього претензії, імідж університету може бути втрачений назавжди, його рейтинг серйозно постраждає.

За кордоном прийнята двоступенева система вищої освіти. Університети готують бакалаврів (3–4 роки навчання) і магістрів (ще 1,5–2 роки). Диплом бакалавра свідчить про повну вищу освіту. Хто бажає продовжити навчання, стає спершу магістром, а потім може здобути науковий ступінь доктора.

Наші вищі навчальні заклади сьогодні забезпечують чотири рівні підготовки фахівців з вищою освітою: заклади I–II рівнів акредитації, тобто технікуми та коледжі, готують молодших спеціалістів і бакалаврів; заклади III–IV рівнів акредитації – бакалаврів, спеціалістів і магістрів. За кордоном цього не розуміють.

Отже, треба уніфікувати освітньо-кваліфікаційні рівні та перейти на двоступеневу систему освіти відповідно до європейських стандартів.

Література

1. Огаркова Т. Аналітика: Болонський процес – ідея “п’ятої свободи” в сучасному суспільстві знань [Електронний ресурс] / Т. Огаркова. – Режим доступу: <http://www.eu-edu.org/news/info/11>.
2. Лисак У. Куди піти навчатись [Електронний ресурс] / У. Лисак // Освіта за кордоном. – 2008. – № 4 (49). – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/abroad/edusystem/>.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Одним із напрямів модернізації шкільної іншомовної освіти є профільне навчання іноземної мови (далі – ІМ) у старшій школі (10–11 класи), яке характеризується міжпредметною інтеграцією, різноманітністю і варіативністю [6]. Проблема профільного навчання ІМ старшокласників є наразі в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних теоретиків і практиків (М.З. Біболетова, І.Л. Бім, М.Л. Вайсбурд, Н.П. Грачова, Л.Я. Зєня, О.Я. Коваленко, А.А. Колесніков, В.В. Копилова, О.С. Любченко, Е.С. Маркова, Л.А. Милованова, О.Г. Поляков, Е.А. Пореченкова, Н.М. Рекун, В.В. Сафонова, О.Н. Соловова, П.В. Сисоєв, Н.Н. Трубаньова, В.І. Чобітько, А.В. Щепілова та ін.). Дослідники розглядають цілі та можливості оновлення змісту профільного навчання ІМ, шляхи інтеграції ІМ з іншими предметними галузями, специфіку навчання ІМ у філологічному й нефілологічному профілях, технології профільного навчання ІМ та багато інших.

Однією з основних умов, що визначає ефективність профільно орієнтованого навчання іноземних мов у старшій школі, є рівень професійної компетентності вчителя ІМ, здатного забезпечити педагогічний супровід старшокласників у їх професійному самовизначенні.

На сторінках професійної літератури широко обговорюються проблеми підготовки вчителя ІМ, зорієнтованого на сучасну педагогічну практику (Н.П. Басай, О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, О.Я. Коваленко, О.О. Коломінова, В.С. Коростельов, Л.А. Милованова, О.О. Миролюбов, С.Ю. Ніколаєва, Й.І. Пассов, В.М. Плахотник, С.В. Роман, К.І. Саломатов, Н.К. Склярєнко, Є.Н. Соловова, С.Ф. Шатілов, А.В. Щепілова, Н.В. Язикова та ін.). Сучасні дослідження змісту підготовки вчителів ІМ здійснюються в нашій країні відповідно до Європейського стандарту та з урахуванням світових тенденцій, однак проблема професійної компетентності вчителя ІМ старшої профільної школи залишається малорозробленою.

Забезпечити формування професійної готовності вчителя до профільно орієнтованого навчання ІМ можливо, на нашу думку, за рахунок реалізації системи спеціальної професійно-методичної підготовки студентів. Під системою спеціальної професійно-методичної підготовки вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі ми будемо розуміти упорядковану сукупність структурного, цільового, змістового та процесуально-діяльнісного компонентів, які в процесі свого функціонування й взаємодії забезпечують формування професійної готовності вчителя до навчання іноземних мов у старшій профільній школі [3].

Готовність учителя ІМ до педагогічної діяльності у старшій профільній школі розглядаємо як “сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя” [12, с. 26], виражених особистісними якостями вчителя ІМ та компетенціями, якими він повинен володіти і які можуть вважатися основним результатом професійної підготовки вчителя [5].

Професійно-методична підготовка вчителя ІМ старшої профільної школи може бути ефективною, якщо вона реалізується в освітньому середовищі, проектування якого відбувається з урахуванням загальних закономірностей розвитку вищої педагогічної освіти та напрямів модернізації шкільної іншомовної освіти.

Мета статті – дати загальну характеристику освітнього середовища для ефективної реалізації системи спеціальної професійно-методичної підготовки вчителя до профільного навчання ІМ у старшій школі.

Останнім часом у науковій літературі широко висвітлюються питання, пов'язані з дослідженням феномену освітнього середовища (І.Л. Бім, А.В. Іванов, Е.А. Головкин, Г.Б. Корнетов, О.О. Криуліна, О. Роганов, С.Ф. Сергєєв, В.А. Сластьонін, Н.А. Спічко, А.В. Хуторської, В.А. Ясвін та ін.). Науковці, які розробляють проблеми проектування та організації педагогічного середовища, визначають останнє як “освітнє середовище” (В.А. Ясвін), “навчальне та виховне середовище” (Г.Б. Корнетов), “навчальне культурне середовище” (С.Ф. Сергєєв).

Розглянемо основні погляди на визначення поняття “педагогічне середовище” і визначимося з тим, яким ми будемо користуватися в контексті нашої статті.

Згідно з В.А. Ясвіним, освітнє середовище (або середовище освіти) являє собою “систему впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні” [17, с. 14]. За Г.Б. Корнетовим, “освітнє середовище складає той виховний простір, в якому здійснюється педагогічно організований розвиток особистості” [7, с. 23].

Розглядаючи середовище як “дійсність, яка представлена процесом конструювання відносин людини з реальністю”, С.Ф. Сергєєв висловлює думку, що основним механізмом, який породжує дійсність у навчальному культурному середовищі, є “взаємодія учасників педагогічного процесу між собою в межах шкільної організації зі спеціально організованою системою засобів та методів, які зберігають і відображають культурний досвід людства в певній сфері знання, з метою набуття особистого досвіду для спрямованої модифікації поведінки” [11, с. 22]. Культурне навчальне середовище розглядається ще як “сукупність умов, які забезпечують певний педагогічний результат” (О. Роганов), або як “певна морально-психологічна обстановка, яка підкріплена комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру” [12, с. 63].

Резюмуючи суть поглядів на визначення поняття педагогічного середовища, можна констатувати, що педагогічне середовище в будь-якому його трактуванні передбачає розвиток особистості з огляду на цілі навчання та оптимальні умови для його забезпечення.

Професійно-методична підготовка вчителя ІМ старшої профільної школи може бути ефективною, якщо вона реалізується в освітньому середовищі, проектування якого відбувається з урахуванням загальних закономірностей розвитку вищої педагогічної освіти і напрямів модернізації шкільної іншомовної освіти.

Проектування освітнього середовища для реалізації системи спеціальної професійно-методичної підготовки вчителя до профільного навчання ІМ у старшій школі здійснюємо на основі моделі, запропонованої Н.А. Спічко [14; 15]. Розроблена Н.А. Спічко схема ефективного освітнього середовища, в якому відбувається навчання англійської мови (її граматичного аспекту) на 1 курсі педагогічного вищого навчального закладу, відображає реалізацію системного підходу до проектування навчально-виховного процесу і через свою велику узагальнювальну силу [2] може бути екстрапольована на професійно-методичну підготовку вчителя ІМ старшої профільної школи.

Наведемо модель проектування освітнього середовища для реалізації системи спеціальної професійно-методичної підготовки вчителя у ВНЗ до профільного навчання іноземних мов у старшій школі схематично (див. рис.).

Слідом за В.А. Ясвіним [17] і Н.А. Спічко [14; 15] виділяємо в наведеній моделі чотири компоненти: суб'єктів освітнього процесу, якими є студент і викладачі; соціальний компонент, до якого входять інші студенти та ровесники, викладачі інших дисциплін, учні й учителі, з якими студент стикається на педагогічній практиці, батьки учнів, а також носії мови; просторово-предметний компонент, представлений аудиторіями та іншими приміщеннями, де студенти на заняттях оволодівають змістом навчання, матеріалізованим у технічних і нетехнічних засобах (підручниках, навчальних посібниках, додатковому дидактичному матеріалі, аудіо, відео та комп'ютерній техніці); технологічний компонент, який містить прийоми й відповідні технології професійної підготовки. Ця модель фіксує всі компоненти системи професійно-методичної підготовки вчителя до профільного навчання у старшій школі та характеризує спеціальні умови її реалізації на рівні реального навчально-виховного процесу. У ній представлена мета професійно-методичної підготовки вчителя старшої профільної школи [4], зміст навчання, прийоми й технології, що забезпечують певний стиль навчальної діяльності студента та педагогічний стиль викладача, а також стиль їхньої взаємодії як суб'єктів навчально-виховного процесу.

Досягнення запланованого результату забезпечується соціальним і просторово-предметним оточенням, міждисциплінарним характером навчання, відповідними засобами та технологіями, а також реальним іншомовним середовищем – спілкуванням (усним і письмовим) з носіями мови, використанням автентичних джерел інформації тощо. Це освітнє середовище має сприяти усвідомленню майбутніми вчителями мети, завдань, змісту та специфіки організації профільного навчання ІМ у старшій школі, необхідності формування ключових компетенцій старшокласників засобами ІМ.

Стратегічною основою функціонування освітнього середовища виступають загальні і специфічні принципи як “вихідні положення, які визначаються цілями та завданнями навчання і, у свою чергу, визначають форми і методи навчання” [9, с. 107].

Дидакти вищої школи (А.О. Андреев, О.І. Гура, М.Б. Євтух, В.І. Загвязинський, А.В. Коржуєв, З.Н. Курлянд, В.А. Попков, В.Д. Симоненко, З.І. Слепкань та ін.) розглядають, як правило, три групи принципів, які реалізуються в навчальному процесі вищої професійної освіти: загальні принципи формування змісту освіти, дидактичні та методичні принципи. Першу групу становлять принцип відповідності змісту освіти потребам суспільного розвитку, принцип єдності змістової та процесуальної сторін навчання, принцип структурної єдності змісту освіти на різних її рівнях. Група дидактичних принципів складається з принципу науковості, систематичності й послідовності, системності, принципу міжпредметних зв'язків, зв'язку теорії та практики навчання з життям, принципу науковості, доступності, диференціації й індивідуалізації навчання, принципу створення позитивного ставлення до навчання та мотивації [10].

З урахуванням сучасних тенденцій розвитку вищої освіти вчені називають групу принципів, яка має знайти реалізацію в професійній підготовці фахівців, а саме: принцип орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутнього спеціаліста, забезпеченості безперервної освіти, інформатизації, технічної й технологічної забезпеченості освітнього процесу, оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу, раціонального застосування сучасних методів і засобів навчання на різних ета-

пах підготовки фахівців, відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоспроможності [9, с. 108–109].

З позицій діяльнісного підходу виділяються принципи, на яких має бути побудовано особистісно орієнтовану освіту у вищій школі, а саме: принцип спрямованості освіти на розвиток особистості студентів як суб'єктів творчої професійної діяльності; принцип активності навчання, який означає, що освітній процес треба будувати так, щоб студенти залучалися до нього як суб'єкти навчальної діяльності; принцип мінімізації репродуктивних форм навчання; принцип розгортання змісту освіти від загального до конкретного; принцип діяльнісного структурування змісту освіти, тобто його структурування за завданнями освоєваної діяльності; принцип проблемності навчання; принцип оптимального поєднання індивідуальних і групових форм роботи за первісності форм спільної діяльності; принцип оптимального поєднання зовнішнього контролю й оцінки з самоконтролем і самооцінкою [8, с. 68].

До сучасних загальних принципів, з урахуванням яких має бути побудований процес підготовки майбутніх учителів старшої профільної школи, треба віднести принципи національної спрямованості, культуровідповідності, гуманізації виховного процесу, цілісності, суб'єктної взаємодії, особистісної орієнтації, превентивності та технологізації [1].

Що стосується методичних принципів підготовки вчителя ІМ, то в науковій літературі визначаються принципи, які відображають особливості викладання ІМ як навчального предмета, а саме: принцип комунікативності, за яким процес навчання уподібнюється процесу комунікації; принцип урахування рідної мови того, хто навчається, який передбачає урахування труднощів ІМ, викликаних інтерферуючим впливом з боку рідної мови; принцип взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, який передбачає навчання мови з одночасним формуванням чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письма) на основі урахування специфіки кожного з них; принцип професійної спрямованості навчання, що знаходить відображення в педагогізації й філологізації, в орієнтованості змісту навчального матеріалу на спеціальність; принцип ситуативно-тематичної організації навчання, відповідно до якого навчання мови відбувається в межах тем, проблем, ситуацій, що відображають сферу спілкування; принцип урахування рівня володіння мовою, що реалізується в організації навчання відповідно до мовної підготовки тих, хто навчається [16].

У науковій літературі описано досвід організації методичної підготовки вчителів ІМ за змістом, який розроблено з урахуванням загальних принципів системного управління на основі якості, похідних від міжнародних принципів ISO, які в сукупності забезпечують позитивні результати розвитку будь-якої системи, а саме: принципу орієнтації на користувача, принципу лідерства, принципу залучення робітників, принципу “процесний підхід”, принципу “прийняття рішень на основі фактів”, принципу “системний підхід до менеджменту, безперервне покращення”, принципу взаємовигідних відносин з постачальниками [13]. За зазначеними принципами система розуміє та враховує сьгоднішні й майбутні потреби тих, хто навчається: створює середовище, в якому з ними встановлюються партнерські відносини, вони повністю залучені до досягнення мети навчання, до створення атмосфери колективної відповідальності за результати навчання; передбачає як стратегічне (роз-

робка адекватних стандартів федеральних і регіональних програм, єдиних концепцій, вимог тощо), так і тактичне планування (розробка спеціальних предметних концепцій і курсів, річних планів). Рішення приймають на основі досягнутих конкретних результатів, їх аналізу, досліджень, соціологічних та інших опитувань, фактів та інформації, зібраних за допомогою різних методів наукового дослідження.

До спеціальних принципів, які є основоположними для професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ старшої профільної школи, ми зарахували принцип співвіднесеності змісту спеціальної підготовки вчителя з базовим курсом методики викладання іноземних мов, принцип гнучкості, принцип інтегративності, принцип мотивації пошуково-дослідницької діяльності студента, принцип суб'єктної активності студента й принцип розвитку креативності студента. Коротко обґрунтуємо визначені нами спеціальні принципи та прокоментуємо особливості організації навчання на їх основі.

За принципом співвіднесеності змісту спеціальної підготовки вчителя з базовим курсом методики викладання іноземних мов процес теоретичної й практичної спеціальної професійно-методичної підготовки до профільного навчання ІМ у старшій школі на освітньо-кваліфікаційний рівень “спеціаліст” спирається на знання, навички та вміння, яких студенти набули в базовому курсі методики викладання іноземних мов, і досвід, набутий ними в період проходження педагогічної практики на четвертому курсі. Тому доцільною є така організація навчального процесу, яка апелювала б до професійних знань, умінь і досвіду студентів, забезпечувала б їх переосмислення на основі професійної рефлексії згідно з новими умовами навчання. Завдяки наявності в студентів базової методичної підготовки в пропонованих спецкурсах передбачено інтерактивний характер лекцій. Студентам має бути звичним те, що в ході лекції лектор може попросити їх висловити свою думку щодо проблеми обговорення; попросити їх сформулювати питання до початку лекції, спираючись на тему; виділити ключову ідею лекції, підготувати фрагмент лекції й виступити співлектором тощо. Оскільки студенти оволоділи вже основами професійної термінології та базовим понятійним апаратом, то в рекомендованих спецкурсах передбачається тільки його розширення.

Принцип гнучкості передбачає можливість різних варіантів використання спецкурсів, що становлять зміст спеціальної професійно-методичної підготовки вчителя до профільного навчання ІМ у старшій школі, у навчальному процесі, враховуючи динаміку соціального замовлення, специфіку освітнього середовища та особистісні освітні потреби. Принципом гнучкості передбачено зміну послідовності тем, різну глибину їх опрацювання й вибірковий характер. Тематичний план рекомендованих спецкурсів може бути розширений або змінений відповідно до інтересів і потреб окремих груп студентів або вчителів. Таким чином, кожний тематичний розділ у спецкурсах повинен бути наділений певним “ступенем свободи”, який, проте, не заперечує системності його побудови. Системоутворювальним елементом виступають тут ІМ як навчальний предмет і профільний характер старшої школи. Організаційними формами навчання є лекційні, семінарські, практичні заняття й самостійна навчально- і науково-дослідницька робота, співвідношення яких теж може варіювати залежно від конкретної навчальної ситуації.

За принципом інтегративності спецкурси побудовано на широкій міжпредметній основі, яка інтегрує наукові дані філософії освіти, гуманістичної педагогіки, дидактики, психології, нейропсихології й нейропедагогіки, педагогічної

психології, лінгвістики, психо-, соціо-, культуролінгвістики та дані інших наук, на які спирається методика викладання іноземних мов. Інтегрування знань різних предметних галузей дають змогу створити цілісне уявлення про об'єкт, що вивчається. Інтегративний характер спеціальної професійно-методичної підготовки вчителя до профільного навчання ІМ у старшій школі знайшов відображення не тільки в змісті навчання, а й у технологіях його засвоєння.

Характерною рисою навчального процесу за принципом мотивації пошуково-дослідницької діяльності студентів є всіляке їх спонукання до пошуково-дослідницької діяльності. Змістом підготовки передбачено для цього великий блок самостійної роботи над виділеними для вивчення проблемами, що викликає докорінні зміни у відносинах “викладач – студент”. Самостійна пошуково-дослідницька діяльність, зміщення акцентів з репродуктивної діяльності на самостійне здобуття знань сприятиме усвідомленню студентами необхідності навчатися впродовж усього життя й розвивати в собі готовність до цього.

Відповідно до принципу суб'єктної активності студента в професійній підготовці передбачено забезпечення неформальної суб'єктної участі студента у своєму навчінні, здатності активно та свідомо керувати ним, рефлексувати й оцінювати свою діяльність, що може досягатися через орієнтування студента у змісті своєї професійної підготовки та створення в нього чіткого уявлення про очікуваний результат. Із цією метою доцільно розпочати роботу над будь-яким спецкурсом з ознайомлення з програмою та з її обговорення. Студентам може бути запропоновано визначити теми, з яких вони б хотіли прослухати лекції, окреслити коло питань, які вони хотіли б обговорити на семінарських заняттях, і виділити проблеми для розгляду на практичних заняттях.

Для реалізації принципу розвитку креативності студента на рівні теоретичної підготовки в спецкурсах має бути забезпечене розуміння студентом профілю як форми: а) розвантаження учня; б) профорієнтації; в) свободи в розвитку особистості. Вчитель має бути готовий до того, що свобода учня передбачає його навчання за індивідуальними освітніми планами, відвідування ним освітніх закладів додаткової освіти, підготовчих курсів у ВНЗ тощо. У такому разі школа, а відповідно і вчитель ІМ, перестають бути для учня єдиним джерелом освіти. Це означає, що на практиці можуть виникнути ситуації, коли вчитель буде не готовий дати відповідь на запитання учнів, які отримують спеціальну додаткову підготовку. За таких умов змінюється характер відносин “учень – вчитель” і важливим у практичній підготовці вчителя стає становлення його особистісних якостей, які б давали йому змогу адекватно реагувати на запити учнів. Усвідомлення того, що вчитель не повинен знати всього, психологічна готовність до того, що учень може стосовно якогось питання знати більше, дасть можливість учителеві сприймати його як партнера й будувати з ним відносини співробітництва, пам'ятаючи, що “головна ідея у співробітництві – вчитися разом, а не просто щось виконувати разом” (Є.С. Полат). Формування відповідних особистісних якостей студента як майбутнього вчителя може досягатись у курсі спеціальними технологіями професійної підготовки, які б давали йому змогу “проживати” відносини співробітництва з учнем, програвати ситуації, виникнення яких є можливим на практиці, розвивати готовність до самостійного вирішення проблем. Розвиток у студентів практичних умінь суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня передбачено через відповідний стиль відносин студента та викладача в процесі професійної підготовки.

Висновки. Психолого-педагогічні умови реалізації спеціальної системи професійно-методичної підготовки вчителя до профільно орієнтованого навчання ІМ у старшій школі забезпечуються ефективним освітнім середовищем у єдності його структурних компонентів: суб'єктів професійної підготовки, соціального, просторово-предметного та технологічного компонентів. Зміст кожної із зазначених складових освітнього середовища потребує ретельного дослідження на теоретичному й емпіричному рівнях.

Література

1. Бех І.Д. Законопростір сучасного виховного процесу / І.Д. Бех // Виховання культури. – 2004. – № 1–2. – С. 4–6.
2. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М. : Просвещение, 2007. – 168 с.
3. Зеня Л.Я. Концептуальна модель системи професійно-методичної підготовки вчителя до профільно орієнтованого навчання іноземної мови у старшій школі / Л.Я. Зеня // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 6 (59). – С. 175–184.
4. Зеня Л.Я. Програма інтегрованого курсу “Навчання іноземних мов у старшій профільній школі” для професійно-методичної підготовки / перепідготовки вчителів іноземної мови (спеціальність 7.010103 “Педагогіка і методика середньої освіти. Мова та література”) / Л.Я. Зеня. – Горлівка : ГДПІМ, 2007. – 107 с.
5. Зеня Л.Я. Спеціальні методичні та особистісні компетенції майбутнього вчителя іноземної мови профільної школи / Л.Я. Зеня // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / [редкол. : В.І. Шахов (голова) та ін.]. – Вінниця : Планер, 2010. – Вип. 31. – С. 274–279.
6. Коваленко О. Концептуальні засади профільної освіти у ЗНЗ: міжпредметна інтеграція, багаторівневість та варіативність / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2010. – № 4. – С. 44–51.
7. Корнетов Г.Б. Педагогическая среда: потенциал и проектирование / Г.Б. Корнетов // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 23–32.
8. Операйло С.І. До концепції освітньої системи педагогічних університетів / С.І. Операйло // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С. 63–69.
9. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд]. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
10. Попков В.А. Дидактика высшей школы : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2004. – 192 с.
11. Сергеев С.Ф. Проектирование обучающихся сред / С.Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 58–65.
12. Слостенин В.А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; [под ред. В.А. Слостенина]. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2005. – 576 с.
13. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Е.Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
14. Спичко Н.А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам / Н.А. Спичко // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 44–48.
15. Спичко Н.А. Основные направления повышения эффективности образовательной среды при обучении грамматике английского языка в педагогическом вузе / Н.А. Спичко // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 2–8.
16. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособ. для препод. и студ. / А.Н. Шукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
17. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

ЗОЛОЧЕВСЬКИЙ В.В.

ТВОРЧЕ ЗАСТОСУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-МАСОВОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Зміни в соціально-економічному й духовному розвитку держави, необхідність інтеграції національної освіти в європейський освітній простір потребують підготовки педагогічних кадрів нової генерації.

Законом України “Про освіту”, “Про фізичну культуру і спорт”, Національною доктриною розвитку освіти України в XXI ст., концепціями національного виховання, педагогічної освіти та іншими документами стверджується необхідність стимулювання в молоді прагнення до здорового способу життя, створення умов для розвитку дитячого, юнацького й молодіжного спорту, туризму.

Практичний досвід показує, що процес формування фізичної культури особистості на сучасному етапі розвитку українського суспільства потребує особливої уваги сім’ї, навчальних закладів, громадських організацій та інших соціальних інститутів. Це зумовлено несприятливою екологічною ситуацією в Україні, що призводить до погіршення стану здоров’я нації, зниження життєвого рівня населення внаслідок політичної та економічної нестабільності; невиробленістю сталих стереотипів, сприяли б поширенню здорового способу життя серед української молоді.

Проблеми стану здоров’я української нації зумовлюють необхідність детального вивчення та узагальнення кращого вітчизняного досвіду застосування засобів і форм фізичного виховання, спрямованих на зміцнення здоров’я та забезпечення рухової активності підлітків, організацію активного відпочинку та дозвілля молоді, задоволення їх індивідуальних потреб і запитів у реалізації потенційних фізичних можливостей.

Зусилля сучасної педагогічної науки спрямовані на розробку теоретичних і практичних засад фізичного виховання молоді, удосконалення змісту, форм та методів фізкультурно-масової роботи з урахуванням позитивного історико-педагогічного досвіду.

Робота виконана відповідно до зведеного плану науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури і спорту на 2005–2010 н. р. № 0101U006469 у межах тематики комплексної програми науково-дослідної роботи проблемної науково-дослідної лабораторії Харківської державної академії фізичної культури.

Окремі аспекти організації фізичного виховання в контексті питань загальноосвітньої практики, соціально-педагогічної діяльності, історії професійної педагогічної освіти розглядали Я. Бельський, С. Єрмаков, П. Єфіменко, Т. Кравчук, М. Носко, Т. Пантюк, Г. Приходько, Є. Приступа, О. Півень, Т. Ротерс, Т. Цюпак, Г. Шепеленко та інші; практичні та методичні чинники підготовки вчителів до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх шкіл – Н. Баша-вель, Л. Іванова, А. Полулях, І. Рядинська, Л. Сущенко, Б. Шиян, В. Ялович та ін.

У дисертаційних роботах І. Андрухів, М. Баяновської, А. Бондар, О. Виничука, Ю. Жданович, В. Золочевського, А. Кухтія, М. Пантюка, О. Півня розкрито окремі питання організації фізкультурно-масової роботи з молоддю, зокрема становлення й розвиток молодіжних товариств та об’єднань у регіонах України, організаційні основи розвитку фізичного виховання й фізкультурно-спортивного руху в Україні, питання теорії та практики організації фізкультурно-масової роботи зі студентською молоддю.

Педагогічний аналіз фактологічного матеріалу хронік та архівних джерел, у яких конкретизовано суть організації фізкультурно-масової роботи зі студентською молоддю у вітчизняній педагогіці, потребує подальшого узагальнення й критичного оцінювання змісту та методичного забезпечення такої роботи.

Вивчення та творче застосування історико-педагогічного досвіду в професійній діяльності керівниками державних і громадських органів місцевого самоврядування, керівним складом навчальних закладів, викладачами, тренерами зі

спорту, керівниками спортивних секцій, фахівцями фізичного виховання та спорту сприятиме вдосконаленню змісту, форм і методів організації фізкультурно-масової роботи зі студентською молоддю в сучасних вищих навчальних закладах.

Мета статті полягає у визначенні перспектив застосування позитивного педагогічного досвіду організації фізкультурно-масової роботи зі студентською молоддю для якісного вдосконалення навчально-виховного процесу в українських вищих навчальних закладах.

На сьогодні в Україні прийнято багато державних програм, спрямованих на пропаганду здорового способу життя; створено мережу центрів здоров'я; відкрито безліч різноманітних спортивних клубів. У діяльність спортивних клубів та кафедр фізичного виховання у вищих навчальних закладах України за останні роки вдалося впровадити ряд програмно-нормативних документів, активізувати професійно-прикладну фізичну підготовку [7], але значних позитивних зрушень у стані фізичного, психічного та соціального здоров'я молоді не відбувається.

За результатами численних досліджень і нашого аналізу істотного вдосконалення потребує фізкультурно-оздоровча та спортивно-масова робота зі студентською молоддю [3, с. 14–16].

Вважаємо, що ретроспективне вивчення вітчизняного досвіду разом з удосконаленням його організаційних засад сприятиме піднесенню студентського спорту й фізкультурно-масової роботи з молоддю в Україні.

Як з'ясовано в ході дослідження, одним з важливих витоків становлення системи фізичного виховання був процес формування національної традиції тілового виховання. Першоосновою фізичного виховання молоді, залучення її до масових занять фізичною культурою було визначено в дослідженні народні рухливі ігри, забави, випробування фізичних якостей і кмітливості у процесі ритуальних ініціацій – пострижин, що поступово інтегрувалися з євангельськими цінностями краси й гармонії фізичних і душевних сил людини. Проаналізовані історичні матеріали переконливо довели, що українцям не був властивий аскетизм і самообмеження фізичного розвитку. Мета виховання молоді визначалася як підготовка сильних, мужніх воїнів, здатних обороняти рідну землю. Засобом фізичного виховання й гарту з часів князівства, у період розквіту козацтва були “ігрища”, військові тренування дружин, полювання, верхова їзда, рухливі народні ігри “стіна на стіну”, “буй”, “чур”, паличні бої. Варто наголосити, що фізичне гартування молоді відбувалося в органічній єдності інтелектуального та духовного розвитку. У сучасних умовах спостерігається тенденція відновлення системи фізичного гартування, застосування в масових фізкультурних заходах ідей козацького братерства [8].

Як визначено в ході наукового узагальнення, спудейські братства перших українських вищих шкіл у вільний від занять час та під час літніх ваканцій улаштували “ігрища” – змагання з бігу, стрибків, плавання, боротьби, а також “забави” – народні рухливі ігри. Про цінність такої організації активного відпочинку варто говорити в умовах сьогоденної роботи студентських профспілкових комітетів, незалежних молодіжних об'єднань та організацій. Значущими є фізичні вправи на свіжому повітрі для професійного навчання, підготовки молоді, яка вчилася в українських колегіумах, до військової служби (“потішні” розваги, сухопутні й водні, стройові вправи, рукопашний бій, фехтування) [2].

У другій половині XIX ст. залучення молоді до фізичної культури та спорту слугувало причиною зародження широкої мережі спортивних організацій,

які були носіями й популяризаторами фізичного виховання як необхідного елемента національної культури, розвитку окремих видів спорту. Так відкривалися спеціальні фізкультурні установи – приватні фехтувальні школи, школи гімнастики та плавання [1]. І сьогодні поступово відновлюються традиції спортивних закритих клубів любителів гольфу, кінного спорту тощо.

У другій половині ХІХ ст. фізкультурно-масова робота з молоддю мала переважно стихійний, неорганізований характер. Проте на початку ХХ ст. популярними серед дітей та молоді стали заняття зі спортивної гімнастики, що передбачали вправи на брусах, кільцях, гімнастичному коні, поперечиною. Причиною цього було поширення сокольської руханкової системи в Києві, Одесі, Харкові, Ялті, Львові. Дитячо-юнацькі організації та молодіжні об'єднання залучали в свої ряди доросле населення – жінок і чоловіків, а також велику кількість підлітків та дітей [1]. На жаль, у сучасному молодіжному середовищі популярність гімнастики надзвичайно низька, хоча її валеологічне значення важко переоцінити. Доцільно, на наш погляд, відновити практику виступів агітаційних бригад – гімнастичних груп, поширювати застосування профілактичного масажу.

Узагальнення досвіду фізкультурно-масової роботи зі студентською молоддю у вітчизняній педагогіці свідчить, що організаційно така робота передбачала опору на громадський актив, єдність ідейну, політичну, органічність форм і методів, які використовувалися для організації масових заходів. Умовою масового характеру було визнано практичну реалізацію виробничо-територіального принципу, коли об'єднували студентів для культурної організації побуту та праці [9]. Студентів сучасних вищих навчальних закладів державні та громадські органи місцевого самоврядування в основному залучають тільки до участі у фізкультурно-масових заходах міського й обласного рівнів. Сьогодення потребує тісної територіальної співпраці районних державних та громадських організацій зі спортивними клубами ВНЗ. Тому що, як свідчить педагогічний досвід, участь студентів у районних спортивних змаганнях, спільних фізкультурних парадах і показових виступах з учнями та вихованцями шкіл, ДЮСШ, коледжів і технікумів на районному рівні як дієвий засіб широкої пропаганди масового спорту є необхідною умовою формування свідомості студентської молоді щодо ролі та місця колективу фізичної культури ВНЗ у системі організації молодіжного спортивного руху.

Позитивним вважаємо й плановий характер фізкультурно-масової роботи. У сучасних умовах складання планів узгоджується з рекомендаціями та планами районних і міських спортивних комітетів, з інтересами студентської молоді. Підсумовуючи історико-педагогічний досвід, варто наголосити, що план організації та проведення фізкультурно-масової роботи має включати тільки ті заходи, які можуть бути реально забезпеченими матеріально-технічно, з боку управління тощо. Серед недоліків сучасного підходу в плануванні вважаємо відсутність реально значущої ідейної основи фізкультурно-масової роботи. Штучний розрив єдності фізичного, інтелектуального й духовного розвитку призвів до формалізму та ситуативного розуміння студентською молоддю цінності здорового способу життя.

План проведення фізкультурно-масового заходу має містити інформацію про час проведення заходу, місце, відповідальних осіб, організаційні питання підготовки учасників змагань і роботи суддів. Масові фізкультурні заходи підлягають класифікації, що відображається в поділі плану на розділи: масові спортивні змагання, командні спортивні змагання за видами спорту, фізкультурно-спортивні свята тощо.

У характеристиці кожного масового заходу варто виділити два аспекти значень. По-перше, навчально-спортивний – змагання з масових видів спорту необхідно розглядати як підсумок фізкультурно-спортивної роботи та ілюстрацію її результатів. По-друге, соціально-психологічний – участь студентів в особистих і командних змаганнях дає змогу реалізувати їм індивідуальні фізичні можливості та показати найвищий спортивний результат, а також сприяє самовизначенню особистості в колективі. Це дає можливість визначити кращих спортсменів з відповідними морально-вольовими якостями для комплектування збірних команд навчального закладу [4].

Аналіз історико-педагогічного досвіду свідчить про те, що якісна підготовка спортивних змагань багато в чому залежить від підготовки положення, що зумовлює порядок проведення змагань, визначає сутність, зміст і порядок проведення заходу, регламентує відносини між організаторами, судьями та учасниками.

У досліджуваній період фізкультурно-масова робота зі студентською молоддю передбачала поєднання завдань духовного зростання, морального виховання й фізичного вдосконалення [2]. Культурний і господарський складники змісту фізкультурно-масової роботи потребують, на наш погляд, відновлення поза ідеологією та політичним контекстом.

Конкретизація завдань фізкультурно-масової роботи та способи їх вирішення неможливі без урахування педагогічного досвіду, накопиченого в цій галузі.

Перша група завдань безпосередньо спрямована на зміцнення авторитету фізичної культури та активізацію участі населення у фізкультурно-масових заходах.

По-перше, пропаганда фізичної культури та спорту розглядалась як першочергове завдання фізкультурно-масової роботи ще з 20-х рр. ХХ ст., і залишається таким в умовах сьогодення. Вона, як свідчить педагогічний досвід, забезпечується наочністю, оформленням місць проведення, своєчасністю інформації про проведення, хід, сутність та підсумок фізкультурно-спортивних заходів [10]. Пропаганда є й зараз: новини спорту, візити спортсменів до різних навчальних закладів, уроки футболу, підготовка країни до “Євро-2012”, що підвищить популяризацію футболу серед молоді.

По-друге, треба приділяти увагу рекламі різних форм і видів фізкультурно-оздоровчих та спортивних занять як засобу популяризації того чи іншого виду спорту; залучати до нього різні верстви населення України. Можна використовувати рекламу різних видів: наприклад, розвиток студентського туризму в Карпатах як засіб поглибленого вивчення історії краю, що приводить до захоплення лижними видами спорту.

По-третє, важливими завданнями фізкультурно-масової роботи є виявлення перспективної молоді для залучення до занять різними видами спорту, що здійснюється шляхом задоволення спортивних інтересів молоді та забезпечення умов формування й розвитку індивідуальних фізичних здібностей учасників масових фізкультурних заходів.

Наступна група завдань спрямована на зміцнення фізкультурних колективів і зміст підготовки громадських інструкторів та викладачів з організації фізкультурно-масової роботи зі студентською молоддю [5; 6].

Насамперед, варто наголосити на тому, що актуальним є організаційне зміцнення фізкультурних колективів, яке досягається в ході формування команд, підготовки до змагань, виборів організаторів і капітанів команд. Організаційний аспект

діяльності фізкультурних колективів є значущим в умовах сучасного суспільного розвитку, орієнтації у професійно-виробничій галузі на корпоративний характер взаємодії, формування командного духу, емоційної та соціальної єдності людей.

Зміст підготовки громадських інструкторів та викладачів із фізкультурно-масової роботи на сучасному етапі розвитку українського суспільства потребує постійного оновлення, спираючись на орієнтування національної системи освіти на гуманістичні й валеологічні принципи виховних впливів і створення сприятливих умов для саморозвитку кожної особистості, а також доповнення детальним вивченням та узагальненням кращого вітчизняного досвіду організації фізкультурно-масової роботи.

Однією з ефективних форм фізкультурно-масової роботи залишається організація літніх спортивно-оздоровчих таборів, яка здійснюється з метою забезпечення активного відпочинку, спортивного вдосконалення та загартування молоді, використовуючи ефективний засіб фізичного виховання – оздоровчі сили природи. Практика доводить, що один місяць тренувань у таборі за показниками ефективності не програє піврічному періоду занять у стаціонарних умовах спортивної школи. Організація роботи в спортивно-оздоровчому таборі дає змогу не тільки збільшити тренувальні навантаження, а й забезпечити комплекс необхідних відновлюваних заходів.

Одним з найважливіших показників якості організації фізкультурно-масової роботи в навчальних закладах України після відмови від фізкультурного комплексу ГПО є проведення регулярного тестування з метою оцінювання рівня фізичної підготовленості різних верств населення.

Висновки. Проведений аналіз дає змогу визначити такі заходи з вирішення досліджуваної проблеми: поширення пропаганди фізичної культури та спорту; популяризація масових видів спорту через урізноманітнення форм і видів фізкультурно-оздоровчих заходів та спортивних змагань; винайдення перспективної молоді для залучення до занять різними видами спорту; зміцнення фізкультурних колективів; тісна співпраця з органами місцевої влади та громадськими організаціями фізкультурного спрямування; підготовка інструкторів та викладачів з фізкультурно-масової роботи; організація літніх спортивних оздоровчих таборів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної наукової проблеми. Подальшої розробки потребують питання аналізу та вдосконалення існуючої системи організації фізкультурно-масової роботи у вищих навчальних закладах; визначення в ході тісної співпраці шляхів активізації діяльності органів місцевого самоврядування щодо реалізації завдань валеологічної освіти та формування фізичної культури особистості.

Література

1. Дорошенко Е.Ю. Розвиток фізичної культури в Україні (друга половина XIX початок XX століття) : навч. посіб. / Е.Ю. Дорошенко, Л.В. Потапова. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 104 с.
2. Золочевський В.В. Теорія і практика організації фізкультурно-масової роботи із студентською молоддю у вітчизняній педагогіці (кінець XIX – перша половина XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.В. Золочевський. – Х., 2009. – 206 с.
3. Золочевський В.В. Теорія і практика організації фізкультурно-масової роботи із студентською молоддю у вітчизняній педагогіці (кінець XIX – перша половина XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.В. Золочевський. – Х., 2009. – 22 с.
4. Золочевський В.В. Організація та методика проведення масових фізкультурно-спортивних заходів у системі фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в навчальних закладах : навч. посіб. / В.В. Золочевський, О.Г. Шалєпа. – Х. : Харк. гуманітарно-педагогічний ін-т, 2008. – 120 с.
5. Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні. – К. : Вежа, 1996. – 421 с.

6. Подготовка общественных инструкторов физической культуры : учеб. планы и программы. – М. : Физкультура и спорт, 1961. – 184 с.
7. Приходько І.І. Організація і менеджмент фізичної культури : навч. посіб. для студ. 1 курсу (за кредитно-модульною системою навчання) / І.І. Приходько, О.В. Горбенко, Г.М. Пуятіна. – Х. : ХДАФК, 2009. – 152 с.
8. Степанюк Є.І. Студентський спортивний рух: історія і сучасність / Є.І. Степанюк, О.М. Вацеба. – Л., 2003. – 60 с.
9. Український фізкультурник на більшовицькі рейки // Фізкультурник України. – 1932. – № 1. – С. 2–3.
10. Черняк Ю.М. Режисура праздників и зрелищ : учеб. пособ. / Ю.М. Черняк. – Мн. : Тетрам Систем, 2004. – 223 с.

КАБАНЕЦЬ М.М.

ФАСИЛІТАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

В умовах соціального замовлення суспільства на творчу особистість інженера, який має готовність до самовдосконалення в сучасному суспільстві, що швидко змінюється, зростають вимоги до професійної підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах. На цьому етапі розвитку педагогічної науки змінюється логіка впливу на студента: замість поняття “формування творчої особистості майбутнього фахівця” більш виправданим є “створення умов для творчої самореалізації майбутнього фахівця” та “підтримка особистості в процесі творчої самореалізації”.

Передумови для вирішення проблеми формування творчої особистості майбутнього фахівця створено численними дослідженнями провідних учених-філософів, психологів, педагогів, як-от: К. Абульханова-Славська, В. Андреев, Г. Батищев, І. Бєскова, Д. Богоявленська, Р. Зобов, І. Калошина, В. Келасьєв, В. Моляко, Я. Пономарьов, Л. Попов, В. Роменець, В. Рибалка, С. Сисоєва, Л. Сохань, В. Тихонович, Е. Чугунова, А. Шумілін та ін. Вивчення науково-педагогічних джерел з питань професійної освіти майбутніх інженерів (О. Долженко, А. Єсаулов, О. Романовський, Ю. Фокін, В. Шатуновський та ін.) дає змогу констатувати, що розвиток творчої особистості фахівця – це важлива функція вищих технічних навчальних закладів, проте проблема фасилітації творчої діяльності студентів ще не знайшла свого розв’язання в педагогічній теорії.

Метою статті є аналіз сутності та способів фасилітації викладачами творчої діяльності студентів на заняттях з англійської мови у вищих технічних навчальних закладах.

Під фасилітацією розуміють спосіб здійснення навчання, за якого викладач займає позицію помічника та допомагає студенту самостійно знаходити відповіді на запитання та/чи набувати нових навичок. Фасилітація передбачає надання можливості студентам взяти на себе контроль і відповідальність за власні зусилля та досягнення. Важливою особливістю фасилітації є підтримка процесу, а не змісту діяльності, щодо якого той, хто підтримує, займає нейтральну позицію [5]. Крім того, вона передбачає не просто допомогу студенту досягти його цілей, а й створення необхідного емоційного фону діяльності.

За твердженням К. Роджерса [4], яке ми вважаємо беззаперечним, основою змін людини є її здатність зростати, розвиватися та навчатися, спираючись на власний досвід. Змінити будь-кого, передавши йому готовий досвід, неможливо. Можна лише створити таку атмосферу, яка сприяє розвитку особистості, що К. Роджерс і називає фасилітацією.

У процесі формування творчої особистості майбутнього фахівця найважливішим є створення умов, які дають студентам змогу максимально виявляти ініціативу, спонтанність; експериментувати, не відчуваючи страху перед неправильними рішеннями та помилками. Головна мета – вивільнити творчі сили студента, причому педагогічний вплив має стимулювати природний процес саморозвитку, не нав'язуючи неприродних для конкретної особистості моделей розвитку. Мета конкретизується в таких завданнях: підвищити автономність студента в навчально-творчій діяльності завдяки усвідомленню та власній оцінці ним свого успіху; створити сприятливі умови для виявлення творчих здібностей кожного студента; надати можливість кожному студенту реалізуватися в творчій діяльності згідно з його індивідуальними особливостями.

Творча активність студентів може виявитися для них досить складною з ряду причин:

- вони не знають, що їх очікує в кінці;
- ніхто ще не досягав саме такого результату та не отримував саме такого продукту діяльності;
- підготовка можлива, але ніхто не знає, які знання, вміння та навички можуть знадобитися;
- ніхто, навіть сам творець, не знає, чи досягне він успіху в своїй творчій діяльності, чи виявиться корисним новий продукт;
- необхідною для особистості є віра в те, що вона творить, незважаючи на невдачі та перешкоди.

Якщо творчий процес відбувається в групі, ці перешкоди можуть відчуватися та заважати навіть сильніше. Фасилітація в такому разі має суттєве значення, оскільки викладач створює атмосферу довіри, відсутності страху перед невдачею, відчуття свободи самореалізації та оптимістичного настрою на майбутнє.

Найважливішими якостями педагога-фасилітатора К. Роджерс називає емпатію, безумовне схвалення особистості, автентичність педагога. Вихованець має відчуття, що його люблять, ним цікавляться, його поважають. Тільки за таких умов особистість може прийняти рішення про самовдосконалення. Спрямованість розвитку є особистісним вибором та власною ініціативою, що й приводить до орієнтації особистості на саморозвиток.

Умовами ефективності фасилітації викладачем творчої діяльності студентів є:

1. Відкрите та щире ставлення викладача до студентів, уникання засудження та критики.
2. Співтворчість викладачів та студентів, а саме: спільна з викладачем дослідна діяльність, пошук вирішень завдань, відповіді на які не знає ні студент, ні викладач.
3. Довіра й повага один до одного у відносинах викладача та студента, увага й повага до почуттів студентів.
4. Надання максимальної свободи в процесі творіння та самореалізації.
5. Максимальне врахування інтересів кожної особистості, педагогічна творчість та гнучкість у виборі педагогічних засобів.
6. Підтримка самоповаги студента та його зацікавленості навколишнім світом.
7. Надання допомоги та підтримки студенту в разі необхідності без втручання в природний процес самореалізації особистості.

8. Щирий інтерес викладача до ідей студента та результатів його творчої діяльності.

9. Щире застосування схвалення в разі досягнення студентом значущих для нього результатів.

10. Використання ідей студентів та результатів їхньої творчої діяльності в подальшій організації навчально-виховного процесу.

11. Підвищення питомої ваги самостійної роботи студентів у навчально-виховному процесі.

12. Забезпечення соціального підкріплення творчої поведінки та групової думки, яка схвалює ініціативу.

13. Створення атмосфери постійного пошуку й припливу проблем та ідей щодо їх вирішення.

Втім, треба пам'ятати, що, за твердженням психологів, як несприятливі, так і занадто сприятливі умови можуть відіграти однаково негативну роль для самореалізації людини. Надмірна зовнішня стимуляція може призвести до перенапруження та згасання потреби особистості у творчій самореалізації. З даних психологічних досліджень творчих особистостей відомо, що рушійною силою їх творчої активності є не зовнішні, а внутрішні мотиви, тобто в процесі творчого пошуку вони керуються не бажанням отримати нагороди, сподобатися кому-небудь чи отримати переваги, вони займаються пошуком заради пошуку, вирішенням проблеми заради самого вирішення.

Виходячи із цього, під час цілеспрямованої роботи з розвитку творчої особистості майбутнього фахівця найважливішим є надання якомога більше свободи та можливостей вибору, більш інтенсивне навчання й дозвіл працювати з високою швидкістю, виявляючи самостійність та відповідальність, з наданням можливості досягти максимальних для особистості результатів.

Фасилітація викладачем творчої діяльності студентів передбачає допомогу студентам щодо:

- внесення ясності в цілі діяльності;
- стимулювання розумового процесу за допомогою запитань;
- стимулювання розмаїття висунутих ідей;
- аналізу та надання переваги певним ідеям;
- визначення наступних кроків на шляху до реалізації намічених цілей;
- установлення зв'язків між ідеями, формулювання висновків;
- відчуття задоволення студентами своєю діяльністю за допомогою зворотного зв'язку (“Чудова ідея!”, “Вважаю, що Ваша пропозиція є раціональною”, “Мені подобається Ваша глибока думка” тощо);
- упровадження ідей у практику.

Фасилітація дає студентам змогу бути більш продуктивними в своєму творчому процесі завдяки креативному мисленню та знаходженню інноваційних рішень, але найважливіше – вона є мотиваційним інструментом завдяки сприянню повному залученню особистості до процесу самостійного прийняття рішень і зобов'язань.

З метою створення умови для творчої активності студентів у ситуаціях, максимально наближених до їх майбутньої професійної діяльності, застосовують: індивідуальні та групові проекти; спільну з викладачем дослідну діяльність у межах його наукових інтересів; спецсемінари з обговоренням інновацій у науці; спільні дискусії студентів старших та молодших курсів (наприклад, про аль-

тернативи технічного прогресу); міні-конференції; науково-практичні студентські конференції; аукціон ідей; індивідуальне прикріплення студентів до викладачів, які займаються дослідною діяльністю, як помічників та асистентів.

Такі форми роботи, як спецсемінари “Захист інженерної ідеї” та “Аукціон ідей” на заняттях з англійської мови у Донецькому національному технічному університеті, допомогли студентам спробувати себе в ролі винахідників.

Для підготовки до захисту інженерної ідеї студентам було запропоновано знайти в науково-технічному виданні та ознайомитись із суттю, процесом розробки й упровадження будь-якого винаходу та підготуватися до його захисту, начебто винахідником є сам студент або група студентів (з двох-трьох осіб). Для одного семінару відбирали три-чотири винаходи. Спецсемінар проводили у формі рольової гри, де студентам були запропоновані ролі:

- головуючого, який мав вести обговорення;
- незалежних експертів для найбільш об’єктивної оцінки ідеї;
- інвесторів, які мали вирішити, чи варта ця ідея вкладення коштів;
- критиків, які мали побачити потенційну шкоду від винаходу (екологічну загрозу, економічну неефективність, загрозу втрати робочих місць для регіону тощо);
- споживачів продукту, які були зацікавлені в його застосуванні.

Розподіл ролей відбувався згідно з побажаннями студентів, але під час наступного проведення подібного спецсемінару студентам пропонувалися інші ролі.

“Винахідники” презентували свою ідею аудиторії, підкреслюючи її економічну ефективність, переваги порівняно з подібними приладами або технологіями; пропонували конкретну сферу її застосування. Студентам надавали повну свободу доповнювати винахід своїми ідеями щодо його видозмінення та сфери застосування. Після презентації слухачі мали змогу протягом декількох хвилин обговорити своє ставлення до винаходу згідно зі своїми ролями та поставити винахідникам питання. Після цього представник кожної групи висловлював їх погляд, обґрунтовуючи її. Винахідники мали право захищати свою ідею в разі отримання критичних зауважень. Підсумки підбирав головуючий за допомогою викладача, після чого приймали колективне рішення щодо найкращого захисту ідеї.

За схожим сценарієм будували роботу під час підготовки та проведення семінару “Аукціон ідей”. Студентам заздалегідь (за тиждень) повідомляли дві проблемні ситуації (половині групи – одну, другій половині – іншу), які потрібно було вирішити, застосувавши нетрадиційні підходи. Для цього вони могли об’єднатися в групи або попрацювати самостійно.

На семінарі учасники кожної творчої групи, а також ті, хто працював індивідуально, мали представити свою пропозицію щодо вирішення проблеми. Студенти другої половини групи, які мали інше завдання, виступали в ролі ради експертів, котрі повинні були вирішити, яка пропозиція є найбільш цікавою й ефективною. Аналіз та оцінка ідей відбувалася за такими критеріями: результативність (чи досяг винахідник мети), оригінальність, економічна ефективність, новизна (результату або способу). На другій половині заняття групи мінялися ролями. Загальний підсумок підбив викладач, відзначаючи позитивні моменти в ході презентацій та обговорення, корисні напрацювання студентів і підштовхуючи їх до рефлексії творчої діяльності. Викладач разом зі студентами намічали шляхи вдосконалення знайдених рішень та порівнювали їх з існуючим рішенням, якщо таке є в практиці.

Після запрошення студентів третього курсу взяти участь у регіональній науково-практичній студентській конференції англійською мовою в іншому ВНЗ міста Донецька студенти, які навчалися на кафедрі англійської мови ДонНТУ, запропонували провести міні-конференцію за участю кількох груп, де кожен мав би право виступити з доповіддю з теми, яка його цікавить.

Було прийнято колективне рішення, що ніяких обмежень щодо вибору напрямку дослідження немає. З'ясувалося, що дослідні інтереси студентів часто виходять за межі обраної спеціальності.

Заздалегідь було висунуто та колективно ухвалено вимоги до доповідей:

- доповідь має відображати результати власного дослідження;
- доповідь повинна мати певні структурні елементи, як-то: вступ, визначення актуальності, виклад основного матеріалу дослідження із зазначенням переваг та недоліків запропонованої технології або процесу (якщо дозволяє тематика), висновки й перспективи подальших досліджень;
- читати з аркушів протягом виступу не можна;
- використання будь-яких схем, графіків, ілюстрацій заохочується;
- будь-які інтерактивні дії з аудиторією заохочуються;
- доповідь має тривати не більше ніж п'ять хвилин.

Доповідачі підтримували активність слухачів протягом міні-конференції за допомогою спеціальних прийомів діалогічного характеру, які використовували доповідачі (запитання до аудиторії, проблемні запитання з проханням запропонувати рішення, звернення до власного досвіду слухачів тощо) та оригінальністю тем доповідей, наприклад: “Заробляння грошей за допомогою мережі Інтернет: способи, їх переваги та недоліки”, “Затребуваність інженерних спеціальностей на сучасному ринку праці”, “Розвиток власних лідерських якостей”, “Можливості використання нейрохірургічного томографа в сучасній медицині”, “Майбутнє мобільного телефону” та ін.

Висновки. Під час фасилітації викладачем творчої діяльності студентів найважливішим є створення умов, які дають студентам змогу максимально виявляти ініціативу, спонтанність; експериментувати, не відчуваючи страху перед неправильними рішеннями та помилками. Головна мета цього процесу – вивільнити творчі сили студента, причому педагогічний вплив має стимулювати природний процес саморозвитку, не нав'язуючи неприродних для конкретної особистості моделей розвитку.

Подальшої розробки потребують педагогічні методи та прийоми фасилітації викладачами творчої активності студентів вищих технічних навчальних закладів.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 240 с.
2. Бескова И.А. Как возможно творческое мышление? / И.А. Бескова. – М. : ЦОП Ин-та философии РАН, 1993. – 198 с.
3. Инженер XXI столетия: особистість і професіонал в світі гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти : монографія / [за ред. М.С. Добрускіна]. – Х. : Рубікон, 1999. – 512 с.
4. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс ; [пер. с англ. М. Злотник]. – М. : ЭКСМО – Пресс, 2001. – 416 с.
5. Dignen B. Facilitation: Bringing out the best / B. Dignen // Business Spotlight. – 2008. – № 1. – P. 50–56.

ЦІЛІ Й ЗАВДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ

У документах у галузі освіти простежується педагогічна установка на формування в студентів цілісного світогляду. Одне з фундаментальних завдань вищої технічної школи – сформувати в майбутніх інженерів погляд на свою майбутню професійну діяльність як єдине взаємозалежне ціле, вміння бачити й розуміти проблеми, що виникають, та шляхи їх вирішення. У змісті професійної освіти центральною постає проблема вияву основних взаємозв'язків навчального матеріалу, які мали б системоутворювальне значення, що встановлюється шляхом практичної реалізації інтегративного підходу до професійної підготовки.

Проблема інтеграції професійної освіти у вищій технічній школі є багатоаспектною й складною. Педагоги-дослідники та практики (В.С. Безрукова, М.М. Борулава, В.Г. Васянович, С.У. Гончаренко, С.І. Дичковський) пов'язують здебільшого її вирішення з пошуком можливостей ущільнення навчального матеріалу споріднених і суміжних дисциплін, конструюванням специфічних організаційних форм. При цьому ступінь зміни інтегрованого змісту навчального предмета розглядають диференційовано: на рівні модернізації окремих елементів і частин змісту (низький), комплексування його з іншими дисциплінами (середній) або створення на основі інтеграційного синтезу – принципово нового дидактичного змісту, що виходить за межі вже наявних навчальних предметів (високий).

Мета статті – обґрунтувати цілі й завдання професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю в Україні в контексті інтеграції освіти.

Професійна підготовка майбутніх інженерів спирається на ідею інтеграції загальної та професійної освіти. Як будь-який складний об'єкт, процес професійної підготовки майбутніх інженерів являє собою особливу систему. Компонентами цього процесу є політехнічно значущий зміст загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, практичне навчання в умовах реального виробничого процесу; різноманітні дидактичні засоби, методи й прийоми, форми організації процесу навчання та навчально-професійної діяльності майбутніх інженерів. Цілеспрямоване й доцільне об'єднання названих компонентів, перетворення їх на певний результат, іншими словами, інтеграція є системоутворювальним фактором професійної підготовки як системи. Отже, професійна підготовка майбутніх інженерів являє собою функцію загальної й професійної освіти та здійснюється за допомогою взаємозв'язку загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних предметів. Відзначимо, що самій природі політехнічних знань властива інтегративність, адже вони є сплавом природничонаукових, суспільно-наукових і технічних знань.

Основним напрямом удосконалення змістового аспекту взаємозв'язку загальної й професійної освіти є пошук, обґрунтування та реалізація в процесі навчання дидактичних еквівалентів зв'язку “людина – техніка – природа”, “наука – техніка – виробництво”, “людина – суспільство – природа” та ін.

Відповідно до цих вихідних зв'язків у загальноосвітні дисципліни треба інтегрувати елементи технічного змісту, а в дисципліни професійно-технічні – елементи природничонаукового й суспільно-наукового змісту. Такому “обміну” має передувати поелементний аналіз навчальних дисциплін. З його допомогою

встановлюють подібність, змістову наступність знань, умінь і навичок, що формуються загальноосвітніми і професійно-технічними дисциплінами.

На думку І.М. Козловської, сучасна загальна дидактика формується як виключно інтегративна наука. Вперше в історії педагогіки та освіти спостерігаються інтеграційні процеси, в яких класична дидактика суттєво відрізняється і, за словами болгарського дидактика І. Марєва, проходить з наукових теорій та напрямів, понятійний апарат яких є переважно абстрактним (кібернетика, теорія інформації, теорія систем, теорія оптимізації тощо).

Інтеграційні процеси в освіті є закономірними, оскільки вони виникають у результаті тих самих явищ, які відбуваються в науці, виробництві та інших сферах діяльності людини. Тому “інтегративне навчання є абсолютно необхідним” (І. Марєв). Воно має свою історію, і в сучасних умовах стає особливо ефективним дидактичним засобом, оскільки найціннішим та найзмістовнішим досягненням у навчанні стає орієнтація в нестандартних ситуаціях, уміння прийняти рішення, засвоїти стиль мислення, перенести знання в нові умови. Одночасно необхідна гнучка система критеріїв для постійної переоцінки наукової інформації та засоби її “перекладу” на умови навчального процесу [4].

Визначення феномену інтеграції подано в дослідженні І. Яковлева, в якому розглянуто особливості інтегративного підходу, його прояви в суспільстві й зміст інтеграції у вищій школі. На думку автора, інтеграція – це рух системи до великої органічної цілісності [5].

Органам управління відводять роль найважливішого фактора інтеграції, адже вони ведуть до посилення зв'язків між елементами системи. Для одержання нових властивостей системи необхідно змінити її структурно-функціональні зв'язки. Цей підхід ставить рівність між інтегративним та управлінським аспектами системності, цілісності. Поява нового інтегративного ефекту досягається завдяки гармонізації зв'язків між елементами системи. Внутрішні зв'язки системи стають більш гнучкими, адаптованими до змін зовнішнього середовища, що послаблює централізоване управління системою. Децентралізація управління приводить до зростання значення факторів самоврядування. Отже, цілісна система набуває нових інтегративних властивостей. Інтеграція, як невід'ємний атрибут цілісної системи, постає у вигляді процесу універсалізації й гармонізації зв'язків між її складовими елементами. І. Яковлев дефінує сутність інтеграції як двоїстий процес універсалізації й гармонізації зв'язків між елементами системи, які потенційно містять загальні інтегральні властивості, що виявляються при формуванні нової системи [5, с. 18].

На думку автора, існує два напрями синтезу знань у навчальному процесі вищих технічних навчальних закладів. Один напрям синтезу знань пов'язаний з розширенням предмета технічних наук за рахунок його природничонаукової й соціально-економічної фундаменталізації. У цьому разі спеціальні технічні дисципліни набуватимуть характеру усе більш комплексних синтетичних наук, тісно пов'язаних з найважливішими галузями природничих і гуманітарних знань. Інший напрям синтезу вбачається в технізації загальнонаукових курсів.

І. Яковлев пов'язує інтегративний підхід зі зміною співвідношень в елементах і зв'язках, що означає перехід системи від сумативного до цілісного рівня. Досліджуючи процес інтеграції у вищій школі, автор знаходить його прояв у посиленні підготовки фахівців широкого профілю, розширенні комплексних форм і засобів навчального процесу, поглибленні зв'язків між вищими навчальними закладами, нау-

ковими й виробничими організаціями тощо. Стосовно системи освіти в цілому, І. Яковлев пов'язує інтегративний підхід з формуванням системи спадкоємної, неперервної освіти. На його думку, це повинен бути єдиний комплекс, підпорядкований спільним цілям і завданням. Це має бути єдина система, а не просто набір освітніх установ, діяльність яких мало пов'язана одна з одною. Саме система освіти гарантує гнучке й оперативне управління процесами підготовки й підвищення кваліфікації кадрів, своєчасну реакцію на зміну потреб суспільства [5, с. 112–113].

Гуманітарні знання майбутніх інженерів із психології, педагогіки та мовних дисциплін, якщо вони професійно не зорієнтовані, в активну професійну діяльність не включаються й дуже швидко забуваються. У цьому прихована одна з причин наявної розбіжності між теоретичною й практичною підготовкою майбутніх інженерів.

Документально зміст дидактичної системи за формуванням готовності студентів до професійної комунікації розроблявся згідно з напрямками підготовки й фіксувався в робочих програмах, які склалися на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик підготовки фахівців, навчального плану, залікових кредитах, змістових модулів, критеріях оцінювання навчальної діяльності студента, тематичних і робочих планах викладачів, методичних розробках занять.

Суть зв'язку іноземної мови з технічними дисциплінами полягає в доцільності й практичній необхідності залучення студентів до читання технічної та науково-популярної літератури іноземною мовою. Необхідною умовою інтеграційних зв'язків іноземна мова – технічні дисципліни є розуміння студентами корисності й важливості такої взаємодії та виникнення стійкого пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови. Спираючись на стійкий формувальний інтерес студентів до точних і технічних наук, можна й потрібно формувати інтерес до іноземної мови, відчуття користі від засвоєних знань і можливості їхнього застосування у своїй майбутній професійній діяльності.

Роботу над іноземною мовою треба організовувати систематично, за чітко та ясно складеним планом при взаємодії викладача іноземної мови й викладача цього політехнічного циклу. Студенти повинні уявляти мету та зміст цієї роботи, шляхи й засоби досягнення мети, результати роботи.

Доцільність встановлення інтеграційних зв'язків іноземної мови з технічними дисциплінами будуть підтверджувати безпосередні практичні результати, зростання інтересу до обраного ними предмета, бажання вдосконалювати свої знання.

В умовах професійної освіти, де вся увага спрямована на оволодіння учнями конкретною професією й весь навчальний процес підпорядкований формуванню саме спеціаліста (а не випускника середньої школи із загальною освітою), особливе місце посідають предмети, які не містять фактичного навчального матеріалу, пов'язаного з професійними знаннями чи вміннями.

Формування практичних умінь у професійній діяльності майбутніх інженерів значною мірою залежить від особливостей тих знань, на яких групуються ці вміння. Отже, визначаючи міжпредметні зв'язки іноземної мови як інтеграційні взаємодії на рівні редукції, можна зробити деякі попередні висновки:

1. Міжпредметні зв'язки іноземної мови становлять важливу й необхідну ланку в іншомовній професійній комунікативній компетенції майбутніх інженерів.

2. Міжпредметні зв'язки іноземної мови є необхідним компонентом змісту навчання, метою якого є формування іншомовної професійної комунікативної компетенції.

3. З метою поліпшення професійної підготовки майбутніх інженерів видається можливим розробити й здійснювати більш тісну координацію курсів країнознавства, літератури, практики іноземної мови, методики викладання мови, психології, технічних і професійноутворювальних дисциплін.

4. Реалізація міжпредметних зв'язків іноземної мови повинна здійснюватися не тільки на рівні змісту навчального матеріалу, а й на рівні організаційних форм роботи та розробки відповідних прийомів, методів навчання (проблемне навчання, модульна організація навчального процесу тощо).

5. Головною ознакою міжпредметних зв'язків при вивченні іноземної мови майбутніми інженерами є послідовність у часі їхньої практичної реалізації в навчальному процесі.

6. Міжпредметні зв'язки іноземної мови можуть класифікуватися: 1) за змістом (генетичний зв'язок іноземної мови й російської мови); 2) за сформованими вміннями (зв'язок іноземної мови із психологією); 3) за методами навчання (зв'язок іноземної мови з технічними дисциплінами, що використовують однакові форми й методи навчання).

7. Систематичне введення міжпредметних зв'язків у процес навчання виробляє вміння самостійно встановлювати зв'язки між знаннями, здобутими в ході вивчення різних предметів з різних джерел (наприклад, іноземної мови й технічних дисциплін).

8. Механізм практичної реалізації міжпредметних зв'язків має певну стабільність при встановленні наступності між рівнями неперервної мовної освіти майбутніх інженерів.

Тепер перейдемо до розгляду цілей загальноінженерної підготовки у світлі інтегративного підходу до професійної підготовки. Постає запитання: чому виникає необхідність у розробці цілей, що забезпечують цілісність процесу професійної підготовки?

По-перше, педагогічна діяльність здійснюється, як відомо, на двох рівнях: 1) спільній, колективній діяльності всіх педагогів; 2) індивідуальній діяльності кожного педагога в його роботі з учнями й студентами. Процес навчання всіх навчальних предметів дає сукупний результат, що полягає в освіченості, вихованості й професійній кваліфікації майбутніх інженерів. Процес навчання одного предмета дає тільки частину, окремий бік сукупного продукту. У реальному навчальному процесі цілі навчання різних предметів пов'язані між собою. Так, цілі навчання спеціальних дисциплін полягають у формуванні в учнів і студентів знань та алгоритмів діяльності на всіх рівнях введення у виробництво, у розвитку професійно-технічного мислення, професійної самостійності. Основні цілі навчання загальнотехнічних дисциплін полягають в оволодінні основами техніки й технології, у розвитку техніко-технологічного мислення. До цілей навчання загальноосвітніх предметів входить формування сучасної картини світу, розвиток математичного мислення.

Як бачимо, цілі формування особистості майбутнього інженера передбачають, з одного боку, формування знань з окремих предметів, практичних умінь і навичок, а з іншого – розвиток розумових здібностей, мислення. При такому розумінні проглядається позиція, відповідно до якої особистість формується частково, розвиваючи інтерес до наукового предмета й обраної професії. Крім того, у кожному процесі навчання існує певна роздробленість цілей, що не сприяє формуванню стрижневих, узагальнених якостей особистості.

Висновки. Процес професійної комунікації у вищій технічній школі не є предметом однієї спеціальної дисципліни, а будується на синтезі гуманітарної, природничонаукової й технічної складових. Особливість професійної комунікації вбачається нами в тому, що в ній пов'язані воедино два найважливіших взаємозумовлених види людської діяльності: професійна й мовна. Перша є тим субстратом, на основі якого й заради якого розгортається мовна взаємодія людей у спільній діяльності. У процесі цієї діяльності фахівець звертається до мовлення тоді, коли він стикається з питаннями, для вирішення яких йому необхідно вступити в мовне спілкування з іншими людьми. Для того, щоб мовні висловлювання в ході навчання набували професійного характеру, їх формування має здійснюватися в процесі спілкування в контексті загальнопрофесійної діяльності при вирішенні екстралінгвістичних завдань.

Література

1. Берулава М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах / М.Н. Берулава. – Томск : Изд-во Том. уч-ща, 1988. – 222 с.
2. Васянович Г.П. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / Г.П. Васянович. – Л. : Ліга-Прес, 2000. – 100 с.
3. Гончаренко С.У. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі / С.У. Гончаренко, І.М. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 12.
4. Козловська І.М. Історичні та логічно-методологічні передумови інтеграції природничо-математичних знань у закладах професійної освіти / І.М. Козловська // Наук.-метод. вісник. – 1995. – № 2 – С. 37.
5. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством / И.П. Яковлев. – Л. : Изд-во Ленингр. унив., 1987. – С. 109.

КАРАКАТЦАНІС Т.В.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Сучасні гуманістичні тенденції розвитку освіти (Закон України “Про вищу освіту”, Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”)) зумовлюють появу нових методик навчання, які максимально враховують особливості студента, перетворюють його на “суб’єкт” навчання. Одними з найбільш ефективних на сьогодні є інтерактивні методи.

Інтерактивний (з англ. “interact” – взаємодіяти) означає здатний до взаємних дій, діалогу. Інтерактивне навчання (далі – ІН), за словами О. Пометун, це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, що має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожний учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Науковець зазначає, що це співнавчання, взаємонавчання, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [5]. Вивчаючи питання інтерактивних методів (далі – ІМ), І.П. Підласий визначає їх як такі, що забезпечують взаємодію між викладачем та учасниками навчального процесу, між різноманітними керуючими засобами (наприклад, комп’ютерами, підручниками тощо) і споживачами інформації або між самими учасниками в навчальному середовищі [3, с. 225].

Питанню ІН присвячено праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених: М.В. Кларін, Т. Сазоненко, О.В. Киричук розглядали застосування інтерактивних методів і форм роботи [2]; О. Пометун, Л. Пироженко досліджували інтерактивні технології й розробляли їх класифікацію [4; 5]; О.В. Єльнікова розкривала питання впровадження інтерактивних освітніх технологій у навчальний

процес загальноосвітнього навчального закладу [1]; І.П. Підласий досліджував інтерактивну взаємодію на заняттях [3]; Вільям Х'юїт вивчав це питання з погляду педагогічної психології [7] тощо). Однак особливості використання ІМ у педагогічних коледжах досліджені ще недостатньо.

Мета статті – визначити особливості використання ІМ в педагогічному коледжі, які сприятимуть підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Педагогічний коледж готує не просто викладачів і вихователів, а фахівців, чия майбутня діяльність буде невід’ємно пов’язана з майбутнім нашого суспільства – з дітьми. Тому перед викладачами коледжу постає дуже складне завдання: як за 2 (4) роки домогтись того, щоб “вчорашні учні” набули не лише необхідних знань для своєї майбутньої викладацької діяльності, а й оволоділи вмінням спілкування, навчились дискутувати, відстоювати власну думку, слухати інших, аналізувати відповіді, працювати в колективі, тобто набули якостей (Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) “Про основні компетенції для навчання протягом усього життя”), які вкрай необхідні сучасному педагогу? У вирішення цього завдання вагомий внесок робить упровадження викладачами коледжу ІМ навчання. Адже, на думку багатьох вчених і педагогів-практиків, саме ці методи сприяють оволодінню студентами вищезазначеними вміннями.

Передусім, розглянемо класифікацію ІМ навчання. Аналіз науково-педагогічної й методичної літератури показав, що існують різноманітні варіанти: М.В. Кларін класифікує їх за принципом активності (взаємопов’язані методи фізичної, соціальної, пізнавальної активності) [2]; О.В. Киричук – за принципом взаємодії (інформаційні, пізнавальні, мотиваційні та регулятивні). Поряд із цим виділимо ті спільні характеристики ІМ, про які йдеться в працях більшості вчених [2; 4; 7]:

- ІМ – це спеціальна форма пізнавальної діяльності;
- навчальний процес організовано так, що практично всі учні заохочені до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і про що думають;
- на таких заняттях повинна бути атмосфера доброзичливості, взаємопідтримки – форма кооперації та співпраці;
- на занятті організовується індивідуальна, парна та групова робота;
- застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, робота з документами, різними джерелами інформації, творчі форми роботи.

Отже, ми бачимо, що ефективне застосування ІМ неможливе без реалізації ідей педагогіки співробітництва, основу якої становить співпраця двох суб’єктів навчально-виховного процесу [6].

Перейдемо безпосередньо до методик, які широко застосовуються в ІН. Ряд науковців виділяє такі ІМ: дискусії з “відкритою відповіддю”, турніри, диспути, дебати, роботу в малих групах, “синектику”, ділові ігри, імітаційні ігри, ситуаційні вправи (або кейс-метод), проблеми, “незакінчені визначення”, мозкову атаку, розробку власних проектів тощо. Як же викладачу коледжу вибрати найбільш доцільний метод з усього цього розмаїття?

Науковці радять враховувати, по-перше, можливості різних видів діяльності та методів освоєння знань [2; 3; 4]. Дослідження американських учених показали, що студент засвоює лише 10% того, що читає; 20% того, що чує; 30% того, що бачить; 50% того, що демонструється з поясненням; 70% того, що сту-

дент промовляє сам (вправи, самостійне активне навчання); 90% того, що він каже й робить (навчання інших, негайне застосування).

По-друге, як зазначає І.П. Підласий, треба зважати на те, до якого типу можна віднести більшість студентів групи й відповідно скоригувати свою роботу. Вчений виділяє такі типи осіб, які навчаються:

- налагоджувачі стосунків (привітні; цінують стосунки, добрі слухачі, переконані, що гармонія є важливою; покладаються на інтуїцію та почуття; люблять турбуватися про інших, співпрацювати, а не змагатися, говорити компліменти, умовляти інших);

- організатори (приділяють увагу деталям; практичні; планують; складають списки; цінують послуги та обов'язковість; думають, що існує правильний спосіб виконання; приймають тверді рішення; люблять пунктуальність; працюють над завданням поки не виконають його);

- творці (люблять свободу, кмітливі, гнучкі, виконують девіз: “Просто роби це!”, полюбляють діяти спонтанно, мають багато енергії, люблять змагатися, відкриті до змін);

- мислителі (логічні, мають гарні критичні здібності, люблять багато фактів, добре вирішують нові проблеми, люблять працювати наодинці, мають власне бачення, передусім цінують знання, дуже аналітичні) [3, с. 230].

Отже, враховуючи визначені І.П. Підласим типи студентів, викладачу доцільніше використовувати лекції, роботу в групах, дискусії, різноманітні ігри, демонстрації, виступи-звернення, якщо в групі, з якою він працює, більше студентів – “налагоджувачів стосунків”. Працюючи з “організаторами”, на нашу думку, більше уваги треба приділити розробкам проектів, дискусіям, рольовим іграм, “міні-урокам”, письмовим роботам, кейс-методу. Для “творців” стануть у нагоді мозкова атака, синектика, турніри, вираження думок невербальними способами, проектна робота, реклама, дискусії з “відкритою відповіддю” тощо. Якщо в групі більше “мислителів”, доцільніше зосередитись на дискусіях, розробці власних проектів, виконанні письмових робіт, застосуванні кейс-методу, мозковій атаці тощо.

Заняття з більшості дисциплін у педагогічному коледжі проходять у формі лекцій і семінарів. Лекції неодмінно інтерактивні, адже завдяки зворотному зв'язку викладач управляє розумовою діяльністю студентів, враховує стан аудиторії. Особливість лекцій у коледжі в тому, що для “вчорашніх учнів” ця форма викладу матеріалу нова, більшість студентів ще не вміє конспектувати лекції, тому викладач постійно стежить за процесом засвоєння матеріалу, якщо необхідно, повторно роз'яснює складні моменти, вчить вести записи, широко використовує наочність. Враховуючи особливості аудиторії, викладачі використовують різноманітні ІМ як на заняттях із загальноосвітніх предметів, так і з фахових дисциплін.

Наведемо приклади фрагментів занять з використанням ІМ з теми “Британський живопис XVII–XIX ст.” з дисципліни “Література і культура країн, мова яких вивчається”, яку вивчають студенти четвертого курсу шкільного відділення педагогічного коледжу у восьмому семестрі. Мета вивчення теми – ознайомити студентів з біографічними даними відомих британських художників XVII–XIX ст., проаналізувати їх найбільш відомі картини, навчити описувати твори живопису, розвивати творчу уяву і творче мислення, формувати духовні й моральні загальнолюдські цінності засобами образотворчого мистецтва. На першому занятті викладач проводить актуалізацію опорних знань з теми. Актуалізація проходить у вигляді мозкової атаки: викладач ставить питання (How do you imagine the painter of

the XVII–XIX ст.? What person can become a painter? What types of pictures do you prefer? Why?), відповіді студентів коротко записують на дошці у вигляді схем. Далі викладач ставить перед студентами проблему: визначити назви картин і їх авторів (“Дош, пара і швидкість” Дж. Тернера, “Хлібне поле” Дж. Констебля, “Хлопчик у блакитному” Т. Гейнсборо, “Модний шлюб” У. Хогарта, “Сімейний портрет” А. Ван Дейка, “Амур розв’язує пояс Венери” Дж. Рейнольдса). Студенти намагаються визначити їх, спираючись на отримані раніше знання, але, як правило, їх виявляється недостатньо. За допомогою викладача студенти знайомляться з характеристикою епохи й основними відомостями про британських художників XVII–XIX ст. На наступному етапі відбувається робота в малих групах – студенти вивчають більш детальні біографії митців і опис їх полотен (кожна група – про окремого художника). Далі групи отримують питання стосовно іншого художника, їх завдання полягає в тому, щоб з’ясувати відповіді на ці питання, вступивши в діалог з групою, яка вивчала матеріал про нього. Викладач координує роботу всіх підгруп. Студенти систематизують отриману інформацію й виступають з повідомленням (презентацією) про цього митця і його творчість. На наступному етапі відбувається робота з відеофрагментами документальних фільмів про творчість окремих художників (наприклад, Дж. Тернера і Дж. Констебля). Під час післядемонстраційного етапу роботи викладач проводить рольову гру “В картинній галереї”, у ході якої студенти розповідають про живописців, описують їх картини, відповідають на запитання “глядачів”. Далі студенти готують і захищають проекти “Якби я був художником XVII–XIX ст., яким би я був?”, здійснюючи порівняльну характеристику свого “можливого” стилю зі стилем відомих британських митців XVII–XIX ст. і роблячи словесний опис “своїх” картин.

Таким чином, сприймання й засвоєння матеріалу відбувається різними способами, завдяки чому знання міцно засвоюються; студенти оволодівають уміннями спілкуватися, вчать відстоювати свою думку, слухати інших, аналізують відповіді інших, співпрацюють.

Висновки. Ефективність використання ІМ у коледжі залежить від багатьох факторів. Це й усвідомлення викладачами їх значущості для підвищення якості підготовки, і врахування можливостей різних видів діяльності та методів освоєння знань, індивідуальних характеристик студентів. Використовуючи ІМ, викладачі педагогічних коледжів мусять пам’ятати, що їх студенти – це також майбутні викладачі і той приклад, який вони їм нададуть, неодмінно вплине на їх майбутню діяльність.

Література

1. Сльникова О.В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Сльникова ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти України. – К., 2005.
2. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7.
3. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий. – К. : Слово, 2006. – 616 с.
4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Пометун О. Управління школою, що змінюється. Порадник сучасного директора / О. Пометун, Л. Середяк, І. Сущенко. – Т. : Астон, 2005. – С. 192.
6. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. для ВНЗ / О. Вишневецький. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К., 2008. – 568 с.
7. Huitt W. Methods of study. Educational Psychology Interactive / W. Huitt. – Valdosta, GA : Valdosta State University, 1997.

АНАЛІЗ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

За останні роки існування незалежної України гостро виявились недоліки в управлінні суспільно-політичним і соціально-економічним розвитком нашої держави, що зумовило політичну нестабільність, значний спад виробництва і, зрештою, погіршення добробуту населення, зниження рівня його духовності. Крім того, криза світової економіки вплинула на стан економіки в Україні, набула системного характеру. Кардинальні зміни в політичній та економічній системах не супроводжувалися відповідними змінами моделей і методів управління. Більшість фахівців, що сформувалися як керівники в умовах політичної нестабільності, виявились не здатними ефективно працювати в умовах ринку й господарської самостійності. Чимало керівників були призначені на посади не лише без спеціальної управлінської, а й без фахової підготовки та досвіду професійної діяльності. В їхній свідомості й світогляді не відбулося відповідних змін у пріоритетах, сприйнятті нових життєвих цінностей та орієнтацій.

Подолання кризи висуває принципово нові вимоги до вищої школи щодо розробки нових моделей управління й підготовки майбутніх керівників-професіоналів, здатних ефективно управляти різними галузями виробництва, неперервно навчаючись, оновлюючи свої знання, адаптуючись до ринкових умов. Таким чином, проблеми неперервної професійної освіти, які досліджують Г.П. Васянович, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.А. Козаков, Д.Ж. Маркович, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоева та ін., набувають нових аспектів.

Значна частина управлінців у країні, у тому числі в системі МВС, – фахівці, які свого часу не здобули необхідної управлінської підготовки, хоча професійна діяльність кожного з них передбачає виконання керівних функцій. Тому ефективно розв'язання проблеми підвищення якості управління вимагає створення системи підготовки майбутніх керівників (у системі МВС – керівників ОВС) у процесі їх навчання у вищих закладах освіти до управлінської діяльності, а також організації виявлення й добору кандидатів з відповідними особистісними якостями та схильностями до управлінської діяльності для наступної підготовки з них професійних керівників-лідерів.

На сучасному етапі вдосконалення систем управління перед керівниками органів внутрішніх справ постають нові вимоги. Досвід показує, що ефективний сучасний керівник ОВС має бути справжнім лідером свого підрозділу, людиною, яка користується повагою й авторитетом у колективі співробітників, має глибокі професійні знання, розвинені управлінські вміння, високий інтелект і творчий потенціал, розвинені морально-вольові якості, здатна постійно розвивати свої можливості, може впливати на людей, подавати особистий приклад, бути взірцем у роботі та повсякденному житті.

Мета статті – проаналізувати досвід підготовки менеджерів до управлінської діяльності у вищих навчальних закладах США.

Дослідження свідчать, що нерідко управлінці системи МВС України не повністю задовольняють нові вимоги, які висуваються до них. Так, багатьом керівникам ОВС не вистачає лідерських якостей, уміння ефективно спілкуватись з пі-

длеглими і громадянами, протидіяти конфліктам, здійснювати виховний вплив. Трапляються випадки, коли на керівні посади призначаються особи, недостатньо професійно підготовлені до управлінської діяльності, які не мають відповідних індивідуально-психологічних якостей, необхідних сучасному керівникові ОВС.

Формування ефективної системи підготовки правоохоронців-керівників вимагає вивчення й використання кращих досягнень світового досвіду в цій сфері. Цільова підготовка менеджерів здійснюється вже більше ніж сторіччя. На наш погляд, вітчизняна система підготовки керівників повинна базуватися на загальних закономірностях управління й досвіді світової освіти з урахуванням культурно-історичних традицій та особливостей національного менталітету.

Підготовка управлінських кадрів як самостійна галузь освіти виникла в 1881 р., коли при Паризькій торговій палаті була відкрита перша у Франції Вища комерційна школа. Тоді ж у США при Пенсильванському університеті була створена спеціалізована школа з підготовки управлінських кадрів. З того часу американська система підготовки менеджерів посідає провідні позиції в світі. Вона стала зразком організації навчального процесу в Європі, а корпорації Японії, незважаючи на специфіку національного менеджменту, регулярно направляють своїх управлінців на навчання до Америки.

Виділення управління в самостійну професію пов'язують, перш за все, з виходом на управлінську арену професійного керівника, менеджера. Родоначальником концепції управління як специфічного виду діяльності є американський менеджмент, який створив образ менеджера-професіонала в галузі організації й управління, сформував найбільшу в світі управлінську інфраструктуру, вклав кошти в розвиток і популяризацію ідей менеджменту в країні й за кордоном. Його провідне значення в світі, вплив на розвиток теорії та практики управління безперечні.

Історично склалося так, що наша країна 70 років жила в умовах командно-адміністративної системи, яка жорстко контролювала й регламентувала всі сфери суспільного життя. Весь цей час управління перебувало під потужним пресом ідеологічних догм, що позначилося на його стані. Управлінська думка, за винятком окремих локальних проривів, наприклад, економіко-математичні моделі, перебувала в повній стагнації.

Зарубіжний досвід у цій галузі практично не переймався, а його досягнення найчастіше таврувалися як буржуазні підступи, що мають єдиною метою посилення експлуатації найнятих робітників. Та все ж, якщо управління абияк і оформилося в самостійну наукову галузь, де воно розглядалося в руслі економічної науки, то до ідеї формування професійного керівника в нашій країні аж до кінця 1980-х рр. так і не дійшли. У країні не було жодного навчального закладу, жодного факультету, які готували б професійних керівників.

З кінця 1980-х рр. вітчизняна наука і практика значно просунулися в цьому напрямі завдяки фундаментальним змінам в економічній і політичній сферах, руху до ринкової економіки. Сьогодні навряд чи кого серйозно необхідно переконувати в тому, що управляти повинні професіонали. Економіка сама видає запит на таких фахівців, тому створено ряд навчальних закладів і факультетів, що готують управлінців для різних галузей.

Існують два підходи до розробки концепцій і програм їх підготовки. В основі першого лежить метод традиційної підготовки й періодичної корекції з урахуванням змінної практики. Механізм роботи в цьому разі приблизно такий.

На певний момент часу формується деякий стандартний процес підготовки фахівця необхідного профілю, що задовольняє вимоги, які висуваються до нього практикою. Західні школи бізнесу під час формування концепцій і програм підготовки менеджерів використовують в основному вищезгаданий підхід [2; 3; 4].

Стандартний процес підготовки може формуватися як на основі досвіду і традицій самої школи, так і на базі рекомендацій авторитетних у цій сфері організацій. Цим же можна пояснити часом величезні відмінності навчальних процесів за схожими спеціальностями в різних школах бізнесу. Окремі країни по-різному дійшли до вирішення проблеми. Для західної системи вищої освіти характерними є її децентралізація й диверсифікація. Університети не мають жорстких централізованих встановлених навчальних планів і програм з окремих дисциплін. Навіть для студентів, які закінчують один і той самий університет за однією й тією самою спеціальністю, дуже мала ймовірність того, що набір курсів, який прослуховується ними, буде однаковим. Система складання навчальних планів цілком індивідуалізована. Водночас можна визначити загальні тенденції розвитку навчання.

У США створена найпотужніша інфраструктура, підготовку менеджерів проводять більше ніж 1500 вищих навчальних закладів. Понад 600 шкіл бізнесу діють у рамках багатопрофільних університетів. Більше ніж 1300 програм офіційно зареєстровано у сфері бізнесу та управління [1; 5]. У 2009 р. було випущено 240 тисяч бакалаврів у сфері бізнесу і 70 тисяч магістрів ділового адміністрування, які становлять 25% усіх випускників. Система підготовки управлінських кадрів у США включає три основні елементи. Підготовка менеджерів здійснюється в рамках загальної системи освіти, у приватній мережі Американської асоціації управління (АМА) і безпосередньо в промислових фірмах. Професійні школи бізнесу мають елементи університетської освіти. Але, на відміну від класичних університетів, тут акцент у підготовці робиться, на думку американських фахівців, не на одержанні самих знань, а на формуванні професійних навичок. Наприклад, Goizuetta Business School при Emory University минулого року ввела новий навчальний курс, який має ефективніше готувати студентів до пошуку роботи. На першому році вони вивчають, як складати резюме й проводити інтерв'ю. Курс включає також “семінари по середах” (Wednesday Workshops), присвячені особливостям процесу пошуку роботи.

Проте при всій прагматичності американської системи освіти й вузької спрямованості професійної підготовки, за характеристикою вітчизняних дослідників В.С. Ефремова, В.А. Кудіна, С.А. Стріжова, А.О. Романовського та інших, останнім часом накреслилась тенденція посилення загальноосвітньої підготовки, розвитку світогляду та загальних здібностей випускників навчальних закладів Америки [1; 6; 7]. В останні 10–15 років у багатьох вищих навчальних закладах США почали приділяти увагу курсам, які належать до загальної освіти. Якщо раніше на дисципліни цього циклу припадало близько третини навчального часу, то зараз університети, коледжі й школи вимагають від своїх студентів присвятити вивченню цих дисциплін не менше ніж 40% часу.

Вашингтонська асоціація гуманітарної освіти рекомендує студентам університетів протягом перших трьох років навчання обов'язково прослуховувати курси “Культура і цивілізація” з вивченням особливостей західної, східної та ісламської цивілізацій, американської спадщини класиків світової літератури, “Концепції математики”, “Основи природознавства”, “Соціальні науки і сучасний світ”, а також вивчати іноземні мови. Багато університетів у рамках програми

загальної освіти пропонують курс “Обов’язкове класичне читання”, що знайомить з творами найбільших мислителів світової цивілізації. Такі курси пропонуються всім студентам, незалежно від спеціалізації.

Підготовку управлінських кадрів здійснюють школи ділової адміністрації, які бувають двох типів: дворічні й чотирирічні. Вступ до чотирирічної школи вимагає загальної середньої освіти. На перших двох курсах 60% часу приділяють загальноосвітнім дисциплінам, на наступних – вивченню ділового адміністрування.

На відміну від традиційної вітчизняної організації навчального процесу з переважанням аудиторних занять, в американських школах ділового адміністрування акцент перенесений з *teaching* на *learning*. Студенти повинні самостійно набувати необхідних їм знань, головна роль у навчанні відводиться самопідготовці, самонавчанню, а викладач тільки здійснює контроль і регулювання цього процесу, вказуючи студентам напрями пошуку. За декілька днів до початку лекцій з нової дисципліни студентам роздають допоміжну літературу, з якою необхідно ознайомитися ще на початку першої лекції. Таким чином, уже на першому занятті студенти більш-менш вільно орієнтуються в цій дисципліні або добре розуміють, про що йтиме мова. Це дає можливість усім присутнім не просто пасивно сприймати інформацію викладача, а й активно брати участь в обговоренні матеріалу за темою лекції. Широко застосовуються інші методи залучення студентів до активного засвоєння нових знань.

У більшості шкіл широко використовують метод *case-study*. Він полягає в тому, що навчальний курс складається з пакета в 10–12 конкретних ситуацій (*cases*), що підлягають обговоренню на аудиторних заняттях. Заздалегідь у позааудиторний час студенти вивчають ситуації й наданий до їх опису пакет навчально-методичної й наукової літератури. Впродовж трьох місяців типового курсу студент повинен вивчити 120–150 *case-studies*.

Аналіз конкретних ситуацій максимально наближає слухача до тих “рутинних” обставин, з якими менеджеріві необхідно буде стикатися щодня. Подібний метод більшою мірою відповідає вимогам проблемно орієнтованого навчання, яке передбачає максимальну активізацію пізнавальної діяльності студентів та їх участі в навчальному процесі.

Застосування цього методу, у свою чергу, вимагає спеціальної підготовки й самого викладача, оскільки він у таких умовах виступає генератором ідеї створення нового *case-study*. При цьому кожна конкретна ситуація створюється для ілюстрації певної теми або проблеми, що розглядається в курсі. Викладачі повинні добре орієнтуватися в світі реального бізнесу, підтримувати постійний зв’язок з підприємцями й менеджерами, вивчати професійну літературу. Незважаючи на те, що всі конкретні ситуації беруться з реального життя, вони представлені в навчальних матеріалах в адаптованому вигляді. Ситуація розробляється з розрахунку на стандартне заняття за певною дисципліною, хоча багато ситуацій має міждисциплінарний характер і може з успіхом використовуватися в різних навчальних курсах.

Case-studies дають можливість кожному студентові вже в процесі навчання відпрацювати власну, індивідуальну методологію визначення проблеми, пошуку рішень, формулювання рекомендацій. Як зазначають дослідники, до найважливіших переваг цього методу навчання належать демократизм і вміння ставити прямі запитання. Вважається, що виявити потрібну відповідь буває досить просто, важче поставити конкретне запитання.

Бізнес-школи постійно вдосконалюють освітні технології. Щоб розвинути у студентів підприємницький дух і допомогти їм реалізувати свій потенціал, у школах ділового адміністрування всі студенти беруть участь у груповому проектуванні. Проект – це своєрідна бізнес-гра, яка стає важливою формою організації навчання. Студенти розділяються на групи, кожна пропонує ідею нового бізнес-проекту, пише під нього маркетинговий план та складає фінансові вимоги, збирає й дає інформацію, яка сприятливо впливатиме на бізнес і зробить його більш прибутковим. Мета проекту, підготовленого з тієї чи іншої дисципліни, полягає в тому, щоб набути нових знань, а потім поділитися ними з іншими. Тому підсумком роботи вважається не подання письмового звіту викладачеві, а проведення презентації проекту перед іншими студентами або перед фірмами-спонсорами, які декілька ідей відбирають для подальшої реалізації. Таким чином, навчання в більшості бізнес-шкіл більше схоже на бізнес-тренінг, ніж на академічне навчання.

Широко практикуються як форма навчання відвідини студентами різних компаній або підприємств (Corporate Visits). Ці відвідини не тільки включають зустрічі з президентами компаній, а й дають студентам можливість своїми очима побачити, як реально організований та практично здійснюється процес управління.

У США працюють сотні шкіл підготовки керівників, асоціації з управління, навчальні центри промислових корпорацій, які міцно утвердились як лідери в діловому світі, у сфері розробок науково-методичних основ та організації навчання управлінських кадрів. Організація й методи навчання управлінського персоналу давно стали предметом американського експорту в інші країни. У зв'язку із цим найбільш цікавим є аналіз організації та самих підходів до підготовки управлінських кадрів у Слоунській школі ділового адміністрування та Гарвардській школі бізнесу.

У Школі бізнесу Гарвардського університету немає вступних іспитів, але проводяться попередні співбесіди, які тривають три-чотири години, де з'ясовують рівень освіти кандидата, його інтелектуальні здібності, загальний розвиток тощо. Після співбесіди абітурієнт проходить випробування в одному з бюро психологічних тестів. Таким чином, відбір здійснюється дуже серйозно. При школі функціонує цілий ряд окремих курсів (одно-, двотижневий й більш тривалий). Випускники школи мають можливість брати безпосередню активну участь у формуванні власної ідеальної моделі менеджера, за допомогою компенсації відсутніх, на їх погляд, знань та вмінь у суміжних галузях знань. Контингент осіб, які навчаються, складається переважно з людей з 15–20-річним стажем практичної роботи. Школа прагне максимально наблизити процес навчання до реальної ділової практики. В основі навчання майбутнього керівника лежить метод ситуацій, який полягає в “натаскуванні” на вирішення типових практичних проблем. Увага зосереджується на вивченні ділових ситуацій.

Школа ділової адміністрації Sloan виникла при Массачусетському технологічному інституті, а з 1952 р. існує як самостійна. Організація навчального процесу й методи викладання тут відрізняються від Гарвардської школи бізнесу тим, що більше уваги приділяється теорії. На 500 студентів тут припадає 500 викладачів. Це пояснюється тим, що за правилами Школи всі викладачі повинні половину робочого часу присвячувати науково-дослідній роботі. Навчальні програми переглядаються щороку. Перегляд здійснює сам професорсько-викладацький склад за участю спеціальної факультативної ради, до складу якої входять відомі бізнесмени. Так здійснюється тісний взаємозв'язок теоретичної підготовки з

практикою, завдяки чому навчання в Слоунській школі ділового адміністрування відповідає сучасним вимогам підготовки кваліфікованих менеджерів. На різні курси цієї школи приймають, як правило, людей у віці 30–40 років з діловою практикою не менше ніж 15 років. Вік студентів дворічної школи та різноманітних тижневих курсів зазвичай – 40–50 років. Таким чином, основна увага в Школі спрямована на вивчення теорії і її застосування на практиці. Навчання має на меті дати студентові міцні знання та аналітичні навички, що допоможуть йому змогу швидше набути практичного досвіду [1; 2; 5].

У світі поширені програми MBA. Цей магістерський ступінь можуть здобути фахівці, які вже мають вищу освіту. У більшості випадків претендентам необхідний також досвід роботи в бізнесі. Навчання дає комплексне бачення бізнесу, упорядковує знання, розвиває навички в цій сфері. Існують декілька типів програм MBA. Відповідно до організації занять існують такі форми навчання: очні (full-time), вечірні (part-time), модульні (modular, комбінація очних і заочних) та заочні, дистанційні (distance, online) програми. За змістом навчального матеріалу виділяють звичайні програми (General MBA) підготовки менеджерів широкого профілю і MBA за спеціалізацією [1; 2].

Ядро програми MBA становлять 8–12 базових курсів з менеджменту, маркетингу, бухгалтерському обліку, фінансів тощо. Їх доповнюють курси на вибір, наприклад, ведення сімейного бізнесу. Частина курсів спрямована на розвиток практичних управлінських навичок, наприклад, ведення переговорів, презентацій тощо. Комбінуючи обов'язкові й факультативні предмети, студенти отримують єдину теоретичну базу та спеціалізацію, які їх цікавлять. Так реалізуються диференціація та індивідуалізація навчання як принцип американської освіти. Навчальна програма MBA більшою мірою орієнтована на практику, ніж на теорію.

Одним з основних каналів підготовки управлінських кадрів є промислові підприємства. За даними ділових кіл США, 90% банкрутств та невдач малих фірм пов'язані з управлінською некомпетентністю менеджерів. Тому власники підприємств і компаній вважають, що успіх залежить від цілеспрямованої підготовки та перепідготовки кадрів, вивчення й поширення передового досвіду управління, впровадження досягнень управлінської науки. Практично всі великі й більшість середніх підприємств США мають власні програми освіти. У них бере участь більше ніж 50 тис. викладачів, щорічно на ці програми витрачається близько 100 млрд дол. Так, “General motors” має власний вищий навчальний заклад у м. Флінте з п'ятирічним курсом навчання, де працює близько тисячі викладачів. Оригінальна система навчання тут ідеально об'єднує теорію і практику та організована таким чином, що особа, яка навчається, два тижні слухає лекції, а наступні два тижні працює у фірмі. Тільки в останньому семестрі студенти звільняються від виробничих функцій для написання дипломної роботи.

Висновки. Отже, підготовка управлінських кадрів у США ведеться за трьома напрямом: бізнес-школи загальної системи освіти, приватна мережа навчальних закладів Американської асоціації управління і освіти та безпосередньо на промислових фірмах. При цьому в її основі лежать два абсолютно протилежних підходи. Один з них базується на наблизенні процесу навчання до реальної ділової практики, а інший – на вивченні теорії й основ її застосування на практиці. У широкій науково-дослідній роботі в галузі управління та підготовки рідко порушуються питання створення єдиних теоретичних і методологічних під-

ходів до підготовки фахівців. Проте це не заважає експортувати організацію й методи навчання в інші країни.

Проектування педагогічної системи управлінської підготовки майбутнього очільника міліцейського підрозділу, вибір її мети, змісту, технології й організації, науково-методичне та матеріальне забезпечення треба здійснювати, виходячи з того, що освіта фахівця є своєрідною проекцією майбутньої професійної діяльності на навчально-виховний процес і має на меті підготовку творчих особистостей високої освіченості, моралі й духовності. Аналіз досвіду підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах США буде використано в подальшій дослідницькій роботі, яка спрямована на розробку системи підготовки магістрів у вищих навчальних закладах МВС України до управлінської діяльності.

Література

1. Ефремов В.С. Стратегия американских школ бизнеса на рубеже XXI столетия / В.С. Ефремов // Менеджмент в России и за рубежом. – 1998. – № 1. – С. 39–55.
2. Зарубежные центры по подготовке управленцев / [под ред. В.Н. Чурмантеевой]. – М. : Прогресс, 1975. – 298 с.
3. Львова Е.А. Методические основы оценки эффективности систем повышения квалификации руководящих кадров : автореф. дис. ... канд. экон. наук / Е.А. Львова. – М., 1988. – 21 с.
4. Пронников В.А. Управление персоналом в Японии / В.А. Пронников, И.Д. Ладанов. – М. : Наука, 1989. – 205 с.
5. Стрижов С. Повышение квалификации управленческих кадров: опыт США / С. Стрижов // Персонал. – 1994. – № 1. – С. 33–42.
6. Кудіш В.О. Освіта в інформаційному суспільстві / В.О. Кудіш. – К. : Республіка, 1998. – 152 с.
7. Романовський О.О. Підготовка громадян до підприємницької діяльності у економічно розвинених країнах на прикладі США та Німеччини / О.О. Романовський // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Х. : Каравела, 1999. – С. 62–73.

КОТИКОВА О.М.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів у вищій школі здійснюється з метою їх гуманізації та гуманітаризації, набуття загальної культури. Як правило, цей період охоплює навчання на I–II курсах – процес вивчення “Основ педагогіки та психології”, яка входить до циклу нормативних дисциплін гуманітарної підготовки. На старших курсах у різних ВНЗ викладаються вибіркові дисципліни, які входять до циклу професійної й практичної підготовки та можуть включати: “Юридичну психологію”, “Юридичну педагогіку”, “Психологію професійного спілкування” й інші психолого-педагогічні дисципліни, завдання яких полягає в підготовці майбутніх юристів до професійної діяльності.

Концептуальним орієнтиром в організації такої підготовки виступають переважно культурологічний та компетентністний підходи. Не заперечуючи їх продуктивності, зазначимо, що нагальною проблемою результативності й ефективності психолого-педагогічної підготовки ми вважаємо недостатню її системність і зорієнтованість на практику [1]. Результати досліджень стану психолого-педагогічної підготовки та проблеми з визначенням підходів до її організації спонукали нас до пошуку власних концептуальних орієнтирів.

Дослідники психологічної й педагогічної підготовки майбутніх юристів у вищій школі предметом аналізу обирали окремі аспекти такої підготовки, наприклад, педагогічну культуру [2], суб'єктність [3] або формування окремих якостей в

основному майбутніх працівників системи МВС [4]. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів як системне явище в науковій літературі не розглядалося.

Мета статті – розкрити теоретичні положення, які становлять основу концепції психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Основними структурними компонентами будь-якої педагогічної системи виступають: педагогічні цілі, зміст освіти чи навчальна інформація, дидактичні процеси або засоби педагогічної комунікації, педагоги та учні.

Системний підхід вимагає, щоб усяка зміна в змісті, формі, дії будь-якого компонента педагогічної системи супроводжувалися б адекватною функціональною та змістовою перебудовою всіх інших компонентів проекрованої педагогічної системи.

У нашій статті в такий структурний компонент системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, як “психолого-педагогічна компетентність”, введено новий системотвірний фактор – полірольова професійна спрямованість, яка формується на основі експерієнтально-рольового підходу.

Мета психолого-педагогічної підготовки полягає у створенні умов, які сприяють формуванню полірольової професійної спрямованості студентів на основі досвіду опанування ними широким репертуаром міжособистісних ролей, їх гармонізації як ключових компетентностей, завдяки чому надалі формується психолого-педагогічний досвід добору, урізноманітнення й коригування репертуару професійних ролей юриста як професійних психолого-педагогічних компетентностей.

Експерієнтально-рольовий підхід – системна організація освітнього процесу, яка спирається на концепції експерієнтального навчання та на рольовий підхід до детермінації поведінки й діяльності особистості. Такий підхід має поєднувати принципи, етапність навчання, яке базується на досвіді, тобто досвідного навчання, експерієнтального навчання (англійський еквівалент – “experiential learning” від “experience” – досвід і “experiential” – досвідний, набутий через досвід, такий, який стосується до досвіду) і способи формування: а) міжособистісної ролі; б) професійної ролі як функціональних одиниць досвіду, тобто принципи рольового підходу, на основі синтезу яких створюється можливість визначення стратегій формування полірольової професійної спрямованості, яка становитиме основу психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів.

Системний підхід вимагає здійснити перебудову компонентів проекрованої системи (цілей, змісту, методів навчання, діяльності педагогів та студентів) під вимоги системотвірного фактора – полірольової професійної спрямованості майбутніх юристів.

Формування полірольової професійної спрямованості відбувається поетапно: на першому етапі створюється ключова рольова компетентність; на другому й третьому – полірольова професійна компетентність, на четвертому етапі така компетентність апробується.

Дамо визначення цих понять.

Ключова рольова компетентність (особистісно-рольова компетентність) – компетентність міжособистісного спілкування студентів у групі, яка включає гармонійну рольову самореалізацію студента в процесі адаптації до нових навчальних умов, яка набувається в процесі досвіду навчання у ВНЗ. Її можна розглядати як базову психолого-педагогічну компетентність. Компонентами ключової рольової компетентності виступають: соціальний інтелект та самопри-

няття, адекватна самооцінка, здатність до децентрації – емпатії й рефлексії, здатність оцінювати рольові очікування інших тощо. Сформованість цих умінь забезпечує адаптованість студентів до навчання, успішність у навчанні, підвищує наукованість, гармонізацію відносин у групі, здатність до саморозвитку.

Професійно-рольову компетентність ми будемо розглядати як здатність оперативно володіти різними професійними ролями як комплексом соціальних ролей, що їх складають.

Компонентами професійно-рольової компетентності виступають широта діапазону (репертуару) соціальних ролей та глибина діапазону (репертуар) соціальних ролей, які в різному поєднанні складають конкретну професію.

Наступним компонентом зазначеної компетентності виступає мобільність у зміні ролей – швидкість їх урізноманітнення, вміння усвідомлювати свої переваги й обмеження щодо опанування окремими соціальними ролями, вміння зосереджуватися на преференційованих ролях і вдосконалюватися в них або гармонійно розвивати увесь репертуар соціальних ролей, які складають у різних комбінаціях професійні ролі, уникаючи при цьому професійно-рольових конфліктів ще на етапі навчання у ВНЗ.

Результатом набуття професійної рольової компетентності виступає полірольова професійна спрямованість як одна із цілей психолого-педагогічної підготовки.

Полірольова професійна спрямованість – це результат психолого-педагогічного досвіду оволодіння професійними ролями, який є синтезом знань про окремі юридичні професії та відповідність власних психолого-педагогічних властивостей вимогам конкретної професії; мотивації до набуття якомога ширшого й глибшого діапазону професійно-рольового репертуару; інтересу та потреби у визначенні й реалізації поведінкових стратегій, які забезпечують оволодіння преференційованими професійними ролями й рекомендованими професійними ролями, а також професійними ролями, котрі потребують кардинальних особистісних змін.

Індивідуалізація освітньої траєкторії студентів у набутті психолого-педагогічної компетентності реалізується на основі вибору індивідуальних стратегій формування рольового репертуару.

Педагогічний процес стає таким, якщо спирається на концептуальні регулятиви. Останні можуть бути розкриті через цінності, ідеї, теоретичні положення й постулати, принципи та норми, відповідно до яких будується процес психолого-педагогічної підготовки майбутнього юриста. Визначення й розроблення концептуальних регулятивів педагогічного процесу зумовлені, з одного боку, сутністю полірольової професійної спрямованості майбутніх юристів і закономірностями її формування, з іншого – функціональною структурою психолого-педагогічної підготовки.

Ціннісні орієнтації, на яких ґрунтується експерієнтально-рольовий підхід до організації психолого-педагогічної підготовки відображаються в принципах: системності, експерієнтальності, інтегративності, цілеціннісної рольової персоніфікації, контекстно-рольової детермінації, індивідуально-рольової преференції, самотворчої кумуляції.

Отже, першим з принципів експерієнтально-рольового підходу до реалізації психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів виступає принцип системності.

Принцип системності пов'язаний із системно-структурним підходом. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів розглядається як системне

явище з притаманними йому детермінантами – елементи як об’єкти та їх взаємодія, тобто підструктури й функції. Психолого-педагогічна підготовка має надавати не лише системні знання, а й досвід опанування системою ключових і професійних рольових компетенцій.

Принцип експерієнтальності – визначається пріоритетом набуття ключових і професійних психолого-педагогічних компетентностей опори на наявний досвід студентів і саме на основі цього індивідуального досвіду формування таких компетентностей. Цей принцип є модифікацією принципу зв’язку навчання з практикою, засад практико-зорієнтованого навчання, особистісно-діяльнісного підходу.

Принцип інтегративності передбачає інтеграцію психологічного й педагогічного досвіду на рівні інтеграції змісту педагогічної та психологічної складової психолого-педагогічної підготовки, а також інтеграції досвіду у виокремленій функціональній одиниці досвіду – ролі, яка забезпечує рольову компетентність.

Принцип цілеціннісної рольової персоніфікації орієнтує на перетворення цілей психолого-педагогічної підготовки в особистісні смисли студентів як рушійну силу їх саморозвитку в контексті індивідуального освітнього запиту щодо вибору майбутньої юридичної професії як професійної ролі та опанування психолого-педагогічних ролей, характерних для цієї професії в процесі експерієнтально-рольового навчання. На цій основі починають складатися преференції студентів у освітньому просторі ВНЗ, усвідомлений вибір і побудування індивідуальної траєкторії професійного розвитку, формується стійка система способів і тактик найкращого опанування преференційованих професійних ролей, урізноманітнення їх репертуару, тобто полірольова професійна спрямованість. Цей принцип є конкретизацією принципів фундаменталізації, диференціації й індивідуалізації навчання.

Принцип контекстно-рольової детермінації передбачає конструювання педагогічного процесу в орієнтації на функціональну структуру, закономірності й етапи формування полірольової професійної спрямованості майбутнього юриста. Формування полірольової професійної спрямованості можливе в тому випадку, якщо вся багатоманітність видів навчально-пізнавальної діяльності буде моделювати працю юриста в усій функціональній повноті. У зв’язку із цим навчальна діяльність повинна виступати аналогом професійної, відповідати контекстно-рольовому способу навчання, виступати простором розвитку для студентів з різною професійно-рольовою належністю, сприяти особистісним природуванням у когнітивному, афективному та праксичному компонентах полірольової професійної зорієнтованості, забезпечувати послідовну динаміку в самоорганізації діяльності з урахуванням вимог до неї й своїх особливостей на всіх етапах професіоналізації. Принцип контекстно-рольової детермінації виступає модифікацією принципу контекстної організації навчання.

Принцип індивідуальної рольової преференції диктує необхідність створення варіативного освітнього середовища, яке відповідає преференціям студентів з певною професійно-рольовою належністю. Оскільки полірольова професійна спрямованість може формуватися тільки в умовах свободи вибору індивідуально-преференційованих способів діяльності, то повинна бути надана альтернатива для такого вибору [5]. Варіативність виступає сутнісною характеристикою психолого-педагогічної підготовки на основі експерієнтально-рольового підходу. Вона виражається у:

– багатоманітності інформації різної природи, змістової спрямованості, рівня складності, мов, способів кодування та трансляції, покликаної задоволь-

нити потребу студентів у пізнанні психолого-педагогічних аспектів майбутньої професії в контексті індивідуального інформаційного запиту;

- різноманітності видів діяльності і програм їх виконання, які дають змогу студентам опанувати професійні ролі в опорі на сильні сторони особистості;

- багатстві потенційних можливостей інтерактивної діяльності, яка надає суб'єктам багатоманітність функцій і ролей, опановуваних професійно-особистісних позицій, що дають змогу кожному реалізуватися в ній з урахуванням своїх потреб і можливостей;

- багатоманітності програм, технологій, структури навчального процесу, які надають студенту можливість проектування й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії у ВНЗ;

- самоорганізації як якісної характеристики буття суб'єктів в освітньому просторі ВНЗ.

Полірольова професійна спрямованість у студентів може розвиватися лише при врахуванні їх вибіркового ставлення як до змісту психолого-педагогічних дисциплін, так і до способів його засвоєння. Тому в змісті навчального предмета мають бути закладені альтернативні способи опанування стандартів для того, щоб кожен міг проектувати й реалізувати індивідуальну програму професійно-рольового розвитку в рамках того чи іншого курсу.

Альтернатива передбачає не лише багаторівневість змісту освіти, одне й те саме знання може бути вивчене, по-перше, з опорою на найбільш виражений особистісний потенціал; по-друге, у контексті опанування різних професійних функцій і позицій; по-третє, за допомогою різних способів роботи з інформацією, які відповідають потребам студентів з різним комплексом індивідуальних особливостей. Принцип індивідуальної рольової преференції є модифікацією принципу диференціації й індивідуалізації навчання.

Принцип самотворчої кумуляції потребує “нарощування” досвіду самотворчості студентів як опанування ними себе в діяльності на когнітивному, афективно-му та праксичному рівнях у ході різноманітних форм діалогу. Спрямованість майбутнього юриста на саморозвиток прямо пропорційна мотивації й досвіду їх самотворчості. Самотворчість розуміється як здатність “дати життя своїм можливостям” у різних видах діяльності. Для цього необхідно володіти вміннями самостійно навчатися, будувати програми поведінки, проектувати та реалізувати діяльність, взаємодію, спілкування з урахуванням своїх особливостей і можливостей. Внутрішньоособистісним механізмом, який спонукає до самовдосконалення в діяльності, виступає рефлексія. Забезпечення майбутньому юристу рефлексивної позиції в діяльності виступає однією з умов продуктивності психолого-педагогічної підготовки, спрямованої на формування полірольової професійної спрямованості.

Рефлексія допомагає суб'єкту пізнати себе на всіх рівнях: когнітивному, афективному, праксичному. На афективному рівні (психофізіологічна рефлексія) аналізу підлягають емоційно-чуттєві стани діяльності, зона комфорту в ній, суб'єктивна зручність – незручність при її виконанні та причини цього. На праксичному рівні (психолого-педагогічна й технологічна рефлексія) опанування способів діяльності зіставляється з можливостями суб'єкта, аналізується результативність дій і діяльності в цілому, індивідуальні преференції та причини цього. На когнітивному рівні (методологічна, аксіологічна, нормативна рефлексія) рефлексивному осмисленню підлягає методологічна обґрунтованість діяльності,

її ціннісно-смысловий контекст, результативність раніше запланованих стратегій і тактик діяльності, причини цього, відповідність діяльності вимогам і нормам.

Самотворчості майбутнього юриста сприяє організація педагогом творчо насиченого освітнього простору, яка буде “вправляти” студентів у прийнятті самостійних відповідальних рішень, стимулювати їх ініціативу, спонукати до пошуку в навчально-пізнавальній діяльності. Творча насиченість освітнього простору забезпечується проблематизацією їх змісту і процесу різних видів діяльності. Проблемні ситуації спонукають студентів до “добудовування” діяльності в опорі на свій індивідуально-творчий потенціал. Чим більше в діяльність привнесено особистісного, тим більше вона є оригінальною, унікальною, неповторною.

Умовою успішного саморозвитку студентів у діяльності виступає діалогізація навчального процесу. Реально в педагогічній практиці діалог реалізується відразу в кількох своїх різновидах і особливо актуальним стає в рольовій взаємодії. У ході діалогу під час рольової взаємодії здійснюється взаємообмін і взаємозбагачення почуттями, переживаннями, духовними цінностями, смислами, інформацією тощо. У результаті суб’єкт (суб’єкти) переживає співучасть інших у своєму розвитку й, навпаки, відчувають свою співпричетність до збагачення духовного світу іншого.

У діалозі студенти утверджуються в найбільш цінних сторонах своєї індивідуальності, усвідомлюють перспективи самовдосконалення, бачать вплив рольових особливостей професійної діяльності на інших суб’єктів, які взаємодіють, вчаться зіставляти й гармонізувати свої ролі з особливостями ролей інших в умовах співробітництва. Сказане дає змогу розглядати діалог як сутнісну характеристику багатоманітних форм педагогічної взаємодії. Діалог передбачає відкритість своєму досвіду й готовність його збагачувати; вільне вираження почуттів, думок, позицій; визнання рівноправності та рівноцінності інших, відмінних від власної думки поглядів; здатність прийняти іншу думку, якщо вона сформована в консенсусі й здається переконливою; право залишатися при своїй думці, поважаючи думки інших; відмова від менторства, повчальності на користь пошуку особистісних смислів; розуміння як спосіб співмисленнєвого, співчутливого, співпереживаючого ставлення до людини і світу, тому пріоритетними стають експеріментально-рольові методи навчання: дискусії, дебати, діалоги, спори, ділові й рольові ігри, інтерактивні технології.

Оскільки полірольова професійна спрямованість – це багато в чому результат саморозвитку, то важливою умовою успішного її розвитку є посилення самостійної роботи студентів. Це рушійна сила їх професійного саморозвитку, основний спосіб набуття вмінь цілісної організації навчально-пізнавальної діяльності в опорі на сильні сторони особистості, у зв’язку із цим удосконалення змістового й організаційно-педагогічного компонентів самостійної роботи має бути зорієнтованим на забезпечення динаміки самостійності студентів у самопізнанні, саморозвитку та самореалізації на всіх етапах навчання у ВНЗ. Динаміку готовності до самоорганізації на основі особистісно-діяльнісної рефлексії можна розглядати як основний показник якості психолого-педагогічної підготовки, спрямованої на формування полірольової професійної зорієнтованості. Цю динаміку забезпечує рух від пропедевтичної готовності до базової, тобто від досвіду оволодіння ключовими рольовими компетентностями до досвіду оволодіння рольовими професійними психолого-педагогічними компетентностями, а від неї – до набуття полірольової професійної спрямованості.

Зазначені принципи надають можливість конкретизувати поняття “психолого-педагогічна підготовка”.

Психолого-педагогічна підготовка – процес набуття професійно-рольової психолого-педагогічної компетентності, передумовою формування якої виступає особистісно-рольова компетентність, сформованість котрих забезпечує полірольову професійну спрямованість, що характеризується широтою, глибиною та мобільністю репертуару професійних ролей.

Висновки. Концепція практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів спирається на обґрунтований автором експерієнтально-рольовий підхід, в основу якого покладено принципи: системності, експерієнтальності, інтегративності, цілеціннісної рольової персоніфікації, контекстно-рольової детермінації, індивідуально-рольової преференції, самотворчої кумуляції.

Реалізація зазначених принципів дає змогу виокремити такі норми педагогічної взаємодії: забезпечення студентам вільного вибору стратегій удосконалення рольового репертуару; діалогізація педагогічного процесу; неперервне збагачення рефлексивного досвіду успіхів і невдач; культивування практики відкритого вираження почуттів, поглядів, позицій; педагогічна взаємодія як умова динаміки самостійності студентів у рефлексивній організації діяльності з урахуванням своїх можливостей.

Література

1. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л.І. Даниленко. – К., 2004. – 487 с.
2. Зелений В.І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.І. Зелений ; Київський ін-т внутрішніх справ при Національній академії внутрішніх справ України. – К., 2003. – 218 с.
3. Пелипчук С.М. Педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх юристів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.М. Пелипчук ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 239 с.
4. Кустов П.В. Психолого-педагогическая подготовка слушателей в ВУЗе МВД России как руководителей подразделений органов внутренних дел : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / П.В. Кустов. – СПб., 2003. – 222 с.
5. Кочергина О.А. Вариативность общепедагогической подготовки как условие развития творческой индивидуальности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.А. Кочергина. – Ростов н/Д, 2002. – 23 с.

КРАВЧЕНКО В.М.

ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СПОНУКАННЯ ОСВІТЯН ДО ПРИСКОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ В ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Соціально-економічні зміни, що відбулися в Україні на початку 1990-х рр., поставили перед суспільством нові завдання, у реалізації яких освітяни повинні взяти активну участь. Щоб ліквідувати залишки старої освітньої системи, підвищити продуктивність праці освітян, у науковій літературі почали розроблятися нові ідеї стимулювання їхнього професійного зростання, в тому числі в умовах магістратури.

Доведено, що люди починають активно діяти тільки в умовах суб'єктивно значущих для них ситуацій, в яких повною мірою виявляються їхні потенційні характеристики.

У працях відомих дослідників А. Адлера, М. Амстронга, В. Асєєва, М. Афанасьєва, Г. Болт, В. Вілюнас, С. Горні, В. Грибанова, О. Ковальова, Е. Короткова, Т. Кудріної, Й. Лесів, О. Леонтєєва, В. Лозниці, Р. Немова та інших велика увага приділяється проблемі виявлення джерел активності, стимулювання як важливої складової управлінської культури.

Дослідниками з'ясовано, що найбільша ефективність стимулювання активності досягається комплексним використанням матеріального та нематеріального заохочення, яке базується на принципах конкретності й невідкладності; відповідності винагороди зусиллям працівника; справедливості; додаткового заохочення підвищення результатів праці та виконання певних робіт; зростання матеріального заохочення від продуктивності праці; гласності; урахування потреб, рівня якості праці особистості; уникання одноманітності у використанні вагомих стимулів.

Втім, незважаючи на значний досвід у стимулюванні людських ресурсів, не існує універсальної класифікації стимулів професійного зростання особистості в умовах навчання в магістратурі. Серед науковців немає одностайності у виявленні факторів впливу педагогічних засобів на процес прискорення професійного зростання працівників освіти. Відсутнє в науці й чітке визначення того, розвиток яких компетенцій і яким чином треба заохочувати.

Теоретичні основи професійного зростання освітян як психолого-педагогічний феномен розглядали Е. Асмаковець, І. Гликман, Н. Гузій, Н. Волкова, В. Дружиніна, В. Крутецький, М. Кухарев, А. Маркова, П. Матвієнко, П. М'ясоїд, А. Петровський, О. Пехота, І. Підласий, К. Платонов, Г. Позняк, Л. Пуховська, В. Радул, С. Рубінштейн, Г. Серба, В. Семиченко, Л. Столяренко, Л. Сущенко, О. Штепа та ін.

Серед дослідників дотепер немає одностайності у визначенні ролі магістратури як важливого етапу не тільки професійного, а й кар'єрного зростання освітян.

Мета статті – висвітлити теоретико-педагогічні фактори прискорення професійного зростання освітян у процесі їхнього навчання в магістратурі.

Усвідомлення педагогом специфіки та переваг навчального закладу, рівня професійної компетентності, який можна отримати в умовах магістратури, зміцнює його "корпоративний дух", під яким розуміємо почуття гордості й відповідальності за долю своєї організації, усвідомлення власного внеску і своїх колег у її розвиток. Корпоративний дух спонукає освітян до пошуку нових форм і методів роботи з метою підвищення свого рейтингу серед учнів, батьків, педагогів міста, органів управління освітою в місті, області тощо.

Питанням значущості моральних і матеріальних стимулів присвятили свої наукові дослідження Н. Кузьміна, Л. Колесніков, Є. Максимова, М. Максимов; розкриттю основ педагогічного стимулювання – В. Бондар, Л. Гордін, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Н. Коломінський, З. Равкін; визначенню дієвих стимулів професійного зростання педагогів – Є. Березняк, С. Величко, М. Гриньова, Т. Дьячкова, Р. Кравченко, Л. Литвинюк, І. Наливайко, М. Поташник, Т. Симонов, В. Сухомлинський, Т. Тищенко, П. Фролов, Р. Хрустальова, Р. Шакуров та ін.

У 70-х рр. минулого століття З. Равкіним [1] виділено найбільш ефективні типи педагогічних стимулів. Їх специфічність пов'язана із джерелом та умовами виникнення процесу, характером спрямованості й мети.

За З. Равкіним, педагогічне стимулювання відбувається тільки тоді, коли спонуки трансформуються через установку, а стимули, що постають у вигляді завдань, беруть участь у формуванні установки, і завдяки їй відповідні стимули активізують діяльність особистості. На думку дослідника, сила спонукання кожного стимулу залежить від трьох факторів: ставлення особистості до людей; ставлення до самої себе; ставлення до предметів навколишнього світу. Стимул розрахований на тривалий період, протягом якого він може модифікуватися, поєднуватися з іншими спонукаль-

ними чинниками. Завдяки цілеспрямованому стимулюванню можна сформувати систему стійких мотивів (основу спрямованості особистості). Характер потреб впливає на особливості дії стимулів і може визначати роль останніх у їх задоволенні [1].

Заслуговує на увагу підхід дослідника до категорії “стимул”, як основного поняття педагогічного стимулювання, яке, на його думку, характеризується чотирма специфічними ознаками: передбачає цілеспрямований вплив на певні потреби та мотиваційну сферу особистості; розрахований на отримання відповідної реакції, яка перейде в дію; стимул обов’язково несе в собі заряд, здатний викликати емоційний стан, який відповідає педагогічній меті; завжди перебуває в контакті з іншими педагогічними засобами, створюючи стимулювальну ситуацію. Під цим поняттям дослідник розуміє ситуацію, що виникає під дією групи пов’язаних між собою стимулів, в умовах якої формується та реалізується установка особистості, яка спрямована на задоволення її потреб.

На основі тривалого експерименту, урахування психологічних і педагогічних особливостей спонукання науковець створив першу класифікацію педагогічних стимулів, яка дає підстави говорити про педагогічне стимулювання як відкриту динамічну систему факторів, що взаємодіють.

Класифікація З. Равкіна складається із чотирьох груп стимулів: стимулювальні фактори, що визначають установку на готовність до активної діяльності; стимули суспільної та життєво-практичної значущості, суспільної думки, перспективи, вимоги; ті, що сприяють формуванню ціннісних орієнтацій особистості й колективу в цілому: ідеали, позитивний приклад, суспільна значущість певного виду діяльності; стимули зміцнення статусу особистості й колективу, їх рольове становище, підвищення рівня їхніх домагань (стимул довіри, заохочення, опори на власний життєвий досвід, суспільну думку); емоційні стимули, які, впливаючи на емоційну сферу особистості, сприяють швидшому формуванню певного мотиву. До таких засобів зараховано гру, урочисті ритуали, традиції тощо.

Наведена класифікація педагогічних стимулів розроблена дослідником як допомога освітянам у спонуканні до навчання, формуванні стійких мотивів оволодіння знаннями й правильною соціально зумовленою поведінкою.

Повністю схвалюючи класифікацію педагогічних стимулів З. Равкіна, додамо, що теоретичною базою педагогічного стимулювання професіоналізму магістрів, їхнього професійного зростання можуть бути тільки ті наукові положення, які спрямовані на зміни, які мають відбуватися в особистостях з уже сформованими та усталеними поглядами і на роль педагогічної професії, і на своє призначення, своїм стійким мотиваційним полем. У зв’язку із цим педагогічне стимулювання в нашому випадку все більше пов’язується з моральними стимулами професійного зростання освітян.

В. Сухомлинський, даючи поради молодому директорові школи, акцентує на тому, що “вчителем учителів” можна стати тільки тоді, коли опануєш “мистецтво впливу на душу людини” [2, с. 10]. Цей процес повинен здійснюватися за принципом урахування здібностей, уподобань та інтересів кожного педагога. Тому в основу стимулювання професійного зростання магістрантів має бути покладено принцип поваги та довіри до людини, її власної гідності, визнання за нею відповідних прав і можливостей, заохочення її досягнень та особистісного внеску, гарантування справедливості в їх оцінці.

Р. Шакуров [3] та М. Поташник на основі проведених ними досліджень підтримують такий підхід, стверджуючи, що найсильнішими показниками стимулю-

вання професійного зростання, найбільш дієвим засобом є: бачити “кожну творчу крихту в повсякденному досвіді” [4, с. 26], конкретні знання викладачів про те, які книжки магістри прочитали за останній час, які матеріали з психології, педагогіки, методики навчання використали, які відбулися в педагогіці педагогічні відкриття, в чому полягає їхній власний творчий успіх тощо. З цією метою у процесі стимулювання створюється позитивний емоційно-психологічний настрій у колективі та сприятливі умови для всебічного розвитку, творчого самовираження та самоствердження кожної особистості, “стимулювання з випередженням як знак довіри”.

Серед основних причин, що ускладнюють стимулювання прискореного розвитку професіоналізму освітян в умовах магістратури, можна назвати недостатню орієнтацію освітян на дослідницьку діяльність, оволодіння педагогами теорією і методикою її проведення; низький рівень теоретичної підготовки й недооцінка ними факторів, що стимулюють цей процес, відсутність цілеспрямованої підтримки творчого зростання педагогів, забезпечення організаційно-педагогічних умов для плідної праці; вироблення потреби в самоосвіті, залучення освітян до конструктивно-дослідницької діяльності, спрямованої на створення власного досвіду, популяризації досягнень педагогічної діяльності й поширення досвіду освітян, які творчо працюють, застосування моральних і економічних стимулів.

Утім, навіть постановка нових цілей професійного самовдосконалення може стати стійким мотивом тільки тоді, якщо існує активно-позитивне ставлення до професії й усвідомлена необхідність прагнення до саморозвитку. Але все ускладнюється ще й відсутністю соціального замовлення на професійну майстерність, низьким престижем педагогічної професії.

Докорінної перебудови потребує система підвищення кваліфікації освітян, яка не враховує їхніх інтересів, пов'язаних з професійним зростанням. Одним із серйозних недоліків визнано розрив між зростанням професійної майстерності та матеріальною компенсацією. Атестація педагогічних кадрів не визначає змісту підвищення кваліфікації. Атестація й курси підвищення кваліфікації освітян мають формальний характер.

Джерелами енергійних творчих зусиль освітян є пропозиція змістовної роботи; забезпечення інформацією про результати їхньої праці, їх об'єктивна оцінка, делегування певних прав і повноважень. Імперативне управління, спрямоване на зовнішній тиск на освітян з метою примусового нав'язування визначених керівниками норм і правил поведінки, методів і прийомів діяльності задля досягнення передбачуваного єдиноможливого результату поступається особистісно орієнтованому індивідуальному підходу, відсутності напруженості; підвищенню рівня активності та зацікавленості, їх прагненню до прояву ініціативи, готовності приймати рішення та нести за них відповідальність; створенню певної “легкості” професійного самовдосконалення в умовах освітнього середовища, що постійно змінюються.

У процесі магістерського навчання кожен освітянин прагне уваги до себе, поваги до своєї неповторності, відчуття цінності особистої напруженої праці над собою. Набутий нами досвід педагогічного стимулювання не пригнічує розвитку мотиваційного поля педагогів, не блокує дію властивих їм мотиваційних факторів, а сприяє професійному зростанню освітян, отриманню запланованих і науково обґрунтованих змін унаслідок інтеріоризації зовнішніх чинників, якими є стимули професійного зростання завдяки зміцненню стійких мотивів, які діють без додаткової допомоги зовнішніх факторів, урахування особистісно зна-

чущих для освітянина факторів, що приводить до підвищення якісних показників ефективності його педагогічної діяльності, тобто продуктивності праці.

Задоволення, в свою чергу, сприяє відновленню душевної рівноваги, формує оптимальну самооцінку особистості, підвищує рівень її домагань у професійному зростанні. Н. Волкова [5] такий взаємовплив у стимулюванні, зміни на конативному рівні при фізичній присутності інших людей, називає феноменом “публічного ефекту”, де багато залежить від особистих стосунків, офіційного та неформального статусів присутньої особи, її професійного авторитету. Отже, навчальні відносини в магістерському навчанні є зовнішнім показником внутрішніх процесів кожної особистості. Педагогічне стимулювання активне тільки тоді, коли викликає позитивні психологічні стани, такі як: усвідомлення значущості своєї професії, стан радості від успіхів у роботі, творчого натхнення, які приводять до зростання фізичної енергії та працездатності. Крім того, процес педагогічного стимулювання професійного зростання зміцнює особистісний стан професійної зацікавленості, який сприяє активній діяльності з мінімальними витратами на це фізичних і розумових зусиль.

Втім, такий ефект і стимулювальний взаємовплив відбуваються в магістерському педагогічному процесі тільки за певних педагогічних умов:

- опори на сильні сторони освітян та подолання їхніх психологічних бар'єрів;

- забезпечення професійної комфортності в навчанні за рахунок цілеспрямованого створення сукупності захопливих професійно-інтелектуальних вправ на розвиток пам'яті, мислення, уваги, уваги, позитивного ставлення до вищого навчального закладу, який максимально сприяє реалізації особистісного потенціалу. До них належить і рівень навчально-матеріальної бази, і морально-психологічний клімат у професорсько-викладацькому колективі, і доброзичливе ставлення ректорату до магістрантів;

- цілеспрямоване науково виважене використання рефлексивної саморегуляції, критичного самоаналізу професійних якостей та результатів педагогічної діяльності;

- опора на акцентуальні риси магістрантів, від наявності яких зростає швидкість та ефективність професійного самовдосконалення;

- забезпечення мобільності педагогів, від якої залежить швидкість просування до досягнення бажаного професійного рівня, комп'ютерна грамотність;

- задоволення від досягнення очікуваного результату, яке є джерелом фізичних і духовних сил особистості, внутрішньої мотивації;

- сформованість у магістрантів стійкої акмеологічної професійної позиції, вміння грамотно проектувати нові освітні продукти.

На думку В. Кириченко, І. Рудницької [6], ефективному професійному зростанню сприяє дотримання таких педагогічних правил:

- на початку вирішення проблеми якомога більше заохочуйте;

- випереджайте події, розпізнаючи перші ознаки зміни поведінки, правильно реагуйте;

- реагуйте відразу, як помітили зміни в поведінці працівника;

- переконайтеся, що метод підкріплення діє однозначно й адресат одразу розпізнає, позитивні вони чи негативні;

- поступово якомога менше вдавайтеся до схвалення, тільки-но побачите, що бажаного рівня ефективності роботи досягнуто.

Та найголовніше, на нашу думку, у професійному зростанні магістрантів є постійна готовність і викладачів, і магістрів до грамотного прогнозування та професійного відновлення за рахунок використання із цією метою методів заохочення, здорової конкуренції, моделювання перспективи, самоконтролю.

Під заохоченням розуміємо надання магістрантам постійної індивідуально-особистісної підтримки та справедливої винагороди за професійний внесок: розвинуту творчу уяву, успішну науково-дослідну роботу, потребу в перебудові власного досвіду і проектуванні, пошук можливостей зміни звичного життя, набуття навичок інтенсивного індивідуального темпу освоєння нових знань і цінностей, створення магістрами електронних підручників, самостійне розроблення методичних рекомендацій з використання мережі Інтернет тощо.

Особливість магістерського педагогічного процесу, професійної діяльності викладача магістрантів полягає в тому, що успіх магістра є успіхом викладача, тому результатом діяльності останнього є створення ситуацій підтримки успіху кожного магістра, збереження й консолідація разом прийнятої програми дій, утримання встановлених взаємозв'язків.

Висновки. Таким чином, основою для визначення методичної бази процесу педагогічного стимулювання професійного зростання магістрантів є положення про те, що зазначений вище процес повинен створювати ситуацію успіху не для однієї конкретно взятої особистості магістра, а для всього неоднорідного складу учасників цього процесу, викликаючи в кожного з них позитивні емоції, оскільки задоволення від виконання діяльності формує до неї внутрішню мотивацію.

Створення ситуації успіху, позитивного підкріплення дій викладача і магістрантів з професійного самовдосконалення є поштовхом для активізації їхньої спільної діяльності та мобілізації зусиль з метою професійного зростання.

Література

1. Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы : сб. ст. / [под ред. З.И. Равкина]. – Йошкар-Ола, 1972. – 292 с.
2. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1982. – 206 с.
3. Шакуров Р. Психологическая перестройка учителя / Р. Шакуров // Народное образование. – 1988. – № 1. – С. 102–112.
4. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. – М. : Знание, 1987. – 78 с.
5. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студ. вищ. навч. закл. / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
6. Кириченко В. Психологічні основи управління в освіті / В. Кириченко, І. Рудницька // Завуч. – 2004. – № 9. – Вкладка. – С. 1–8.

КУДІНОВ М.В.

ВИВЧЕННЯ СИСТЕМНОГО ПРОЕКТУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Входження України в світовий освітній простір висуває підвищені вимоги до розвитку сучасної вітчизняної системи освіти. Недостатньо розробленим з психолого-педагогічної та дидактичної точки зору є методичне забезпечення процесу професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп'ютерних технологій, що пов'язано з постійним науковим прогресом у цій галузі; а також методології відбору й структурування навчального

матеріалу, що відповідають сучасним підходам до організації процесу навчання. У зв'язку із цим спостерігається активізація науково-дослідної діяльності в галузі освіти з метою створення таких систем навчання, які б забезпечували освітні потреби кожного студента та гідну його підготовку як фахівця.

Технологічний та інформаційний прогрес суспільства на сучасному етапі його розвитку зумовили ускладнення об'єктів усіх галузей майбутньої професійної діяльності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. Тому здебільшого ці об'єкти дістали назви систем, наприклад: система навчання, програмна система, інформаційна система тощо. Відповідно до належності до трудової діяльності, ці системи потребують розгляду в процесі професійної підготовки в інженерно-педагогічному ВНЗ. Також передбачається опанування студентами основ системного аналізу та проектування для ефективної розробки цих систем.

Мета статті – визначити роль та місце системного проектування в змісті професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп'ютерних технологій.

Для досягнення цієї мети спочатку охарактеризуємо нормативні документи, які регламентують зміст освіти в цілому та інженерно-педагогічної складової зокрема. Одним зі стратегічних напрямів процесу державотворення в Україні на сучасному етапі є реформування системи вищої освіти. Основні завдання щодо розбудови й докорінного оновлення визначені Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про професійно-технічну освіту”; Указом Президента України “Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні”; національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття) тощо.

Державна політика в цій галузі спрямована на досягнення українською освітою сучасного світового рівня, відродження й подальший розвиток національних науково-освітніх традицій, оновлення змісту, форм і методів навчання, примноження інтелектуального потенціалу суспільства. “Розбудова системи освіти, її докорінне реформування, – наголошується в національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), – мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні”. Ця теза цілком відповідає стану інженерно-педагогічної освіти, яка за своїм потенціалом здатна готувати професіоналів XXI ст.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти, актуальним завданням є забезпечення доступності здобуття якісної освіти протягом життя для всіх громадян та подальше утвердження її національного характеру. Мають постійно оновлюватися зміст освіти та організація навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень. Пріоритетним напрямом є постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання й виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів; розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, а також випуск електронних підручників. Це є також співзвучним з підготовкою студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп'ютерних технологій, на основі цих пріоритетів відбувається реорганізація процесу їх професійної підготовки.

Характеризуючи з позиції нормативних документів процес професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, можна зазначити, що цілями та змістом професійної підготовки майбутнього фахівця державні стандарти вищої освіти визначають формування в нього системи виробничих умінь (професійних, соціально-виробничих і соціально-побутових), а також системи здатностей та вмінь розв'язувати проблеми й завдання соціальної діяльності. Детальніше це відображено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп'ютерних технологій, яка теж є нормативним документом, що формулює вимоги до змісту та обсягу знань і вмінь студентів.

Аналіз цього джерела надає можливість нам визначити вимоги до студентів стосовно системного проектування. Розглядаючи педагогічну складову професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій, треба зробити акцент на його методико-дидактичній підготовці та формуванні організаційних якостей. Із цих позицій випускник повинен уміти [1]:

- проектувати та структурувати навчальну діяльність;
- розробляти комп'ютерні програми й електронне методичне забезпечення, розробляти програми, що реалізують управління навчальним процесом.

Характеризуючи інженерну складову процесу професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, треба виходити з того, що вона спеціалізується на аналізі й проектуванні, розробці та впровадженні програмного забезпечення, що характерно для роботи комп'ютерних фірм, обчислювальних центрів, проектних і конструкторських бюро, відділів автоматизації. З цих позицій випускник повинен знати [1]:

- принципи алгоритмізації, принципи проектування в об'єктно орієнтованих середовищах;
- структуру інформаційних систем і систем автоматизованого проектування й принципи роботи з ними;
- принципи та засоби організації інформаційних мереж, процедури пошуку інформації в глобальних комп'ютерних мережах.

Також зміст підготовки характеризується набуттям студентом певних умінь, а саме випускник повинен уміти [1]:

- розробляти структурну декомпозицію системи в умовах автоматизованого або неавтоматизованого проектування за допомогою математичних залежностей, евристичного підходу, операційних досліджень, використовуючи процедури виявлення ієрархічності процедур обробки інформації, розподілу системи на абстрактні автономні частини;
- робити структурний та об'єктно орієнтований синтез моделі в умовах необхідності формалізації предметної області за допомогою методологій структурного та об'єктно орієнтованого проектування, використовуючи процедури об'єднання абстрактних частин системи й абстрактних алгоритмів у єдину систему, оптимізації системи на абстрактному рівні;
- розробляти об'єктно орієнтовану декомпозицію та створювати модель предметної області в умовах проектування складних об'єктів і систем за допомогою процедур об'єктно орієнтованого аналізу, об'єктно орієнтованого проектування, використовуючи визначення класів, поведінки об'єктів, структур даних та їх взаємозв'язки;
- здійснювати системний аналіз об'єкта управління або проектування в умовах обстеження об'єкта автоматизації, за допомогою об'єктних, функціона-

льних, динамічних моделей, використовуючи методи об'єктно орієнтованого аналізу предметного середовища.

Таким чином, нами визначено специфічні знання та вміння, які повинні бути сформовані в студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю під час вивчення системного проектування. Тепер на основі цього в нас є можливість окреслити перелік дисциплін, у процесі навчання яких реалізується формування готовності до системного проектування. Шляхом аналізу навчальних планів та робочих програм професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп'ютерних технологій нами визначено, що навчання системного проектування є невід'ємною складовою ряду дисциплін:

1. “Основи автоматизованих систем проектування” – розглядається схемотехнічне проектування.
2. “Основи автоматизованого проектування складних об'єктів і систем (CASE)” – проектування програмного забезпечення.
3. “Проектування інформаційних систем” – як об'єкт розгляду виступають інформаційні системи.
4. “Розробка локальних мереж” – проектується комп'ютерна локальна мережа.
5. “Принципи побудови баз даних” – проектування та створення бази даних.

Перелічені дисципліни характеризують інженерну складову професійної підготовки. Дисципліна, яка стосується педагогічної складової професійної підготовки, – це “Методика професійного навчання”, яка присвячена проектуванню навчального матеріалу.

Повна характеристика змісту навчання системного проектування за кожною із цих дисциплін виходить за межі цієї статті, тому розглянемо хоча б приклад на основі дисципліни “Основи автоматизованого проектування складних об'єктів і систем (CASE)”. Як було сказано вище, безперервне зростання складності сучасних інформаційних та програмних систем, схемотехнічних пристроїв і баз даних, постійний прогрес науки й техніки зумовлюють необхідність застосування ефективних технологій створення та підтримки функціонування різних видів систем протягом усього їх життєвого циклу. Такі технології базуються на застосуванні методології системного аналізу та відповідних комплексах інтегрованих інструментальних засобів, орієнтованих на підтримку повного життєвого циклу систем або його основних етапів. Один з прикладів цих технологій та інструментальних засобів називається CASE-технологіями і CASE-засобами (абр. від англ. Computer Aided Software Engineering – автоматизація проектування програмного забезпечення), які більшою чи меншою мірою автоматизують створення інформаційних систем та їх супровід. CASE-технологія підтримує концептуальне моделювання предметного середовища, проектування структур даних і програм, розробку та супровід створеної засобами CASE нової інформаційної системи.

Дослідники галузі CASE-технологій розкривають основну ідею цих методів і засобів, яка полягає в застосуванні інженерного підходу до проектування програмного забезпечення, що є процесом створення програмного забезпечення, який багато в чому аналогічний процесу створення промислової продукції.

Серед авторів, які досліджували структурний підхід до проектування складних програмних систем, можна назвати Г.М. Калянова [3], С.В. Маклакова [5], С.В. Мінухіна [4; 6] та інших. Вони розглядають найбільш важливі аспекти системного структурного аналізу та проектування, що надає студентам можливість

опанувати основи сучасних інформаційних технологій та визначитися з вибором CASE-засобів для розв'язання прикладних задач. Основи методології функціонального моделювання та побудови моделей IDEF0, DFD та IDEF3 розглядаються на основі BPWin, принципи створення моделі даних та генерації коду серверної та клієнтської частини програми – на основі застосування ERWin.

Праці О.М. Вендрова [2.], Д.Е. Федотової, Ю.Д. Семенова та К.Н. Чижик [7] мають на меті допомогти студентам в опануванні сучасних методів і засобів об'єктного проектування програмного забезпечення інформаційних систем, заснованих на використанні CASE-технологій, а також у формуванні навичок їх самостійного практичного застосування. Розглядаються базові можливості програми IBM Rational Rose, студенти мають можливість набути практичних навичок з розробки візуальних моделей програмних систем і бізнес-процесів у цьому середовищі з метою самостійного виконання всіх етапів концептуального, логічного й фізичного проектування програмних додатків.

Прикладні вправи із системного проектування можуть добре бути реалізованими на прикладі моделі інформаційної системи “Система підтримки працевлаштування студентів” [7]. Окрім вищезазначених вимог до знань стосовно інженерної складової змісту підготовки, ця модель враховує також професійну спрямованість та добре формалізується засобами CASE-технологій. У контексті розгляду системного проектування змісту навчання дисципліни “Основи автоматизованого проектування складних об'єктів і систем” стислий опис “Системи підтримки працевлаштування студентів” можна запропонувати таким чином. Система призначена для того, щоб допомогти студентові влаштуватися на роботу вже в процесі його навчання у ВНЗ. Зареєструвавшись у системі, студент стає її клієнтом і починає обслуговуватися протягом усього навчання у ВНЗ. Реєстрація являє собою заповнення анкетних даних. Система пропонує професійні (засновані на досліджуваних предметах) і психологічні тестування, які проводяться з певною регулярністю (раз у семестр). Особлива увага приділяється навчанню студента, за підсумками успішності складаються експертні оцінки. На основі зібраної інформації складається резюме, що являє собою повну характеристику людини. Це резюме відсилається всім організаціям, що мають необхідні вакансії.

Вищенаведена характеристика має бути результатом вправ студентів із системного аналізу, опису та деталізації за допомогою візуальних CASE-методологій (IDEF0 та UML) “Системи підтримки працевлаштування студентів”. Основним призначенням розглядуваної системи є автоматизація введення й зберігання звітних даних щодо студентів, складання характеристик і резюме, пошуку вакансій у фірмах. Використовуючи вправи з проектування даних за допомогою прикладного CASE-середовища AllFusion DataModeller (ERWin), студенти визначають сутність, зв'язки та ключові атрибути моделі даних. Акцентується увага на тому, що система дає змогу змінювати, доповнювати, вести пошук і перегляд інформації про студентів, накладати обмеження доступу до системи, зберігати списки студентів, які закінчили навчання, у вигляді архіву, контролювати видачу студентові завдань на курсові роботи й проекти, зв'язувати інститут з фірмами, зацікавленими в пошуку співробітників. Також ця система може бути використана для складання окремих списків груп, для друку залікових відомостей, для друку повної бази даних і для статистики. Здійснюючи проектування в AllFusion ProcessModeller (BPWin) на основі структурного підходу, а також в об'єктно орі-

єнтованому середовищі RationalRose на мові UML, студенти поглиблюють свої знання з основ автоматизованого проектування складних об'єктів і систем.

За допомогою вправ з аналізу та проектування предметного середовища студенти проводять декомпозицію “Системи підтримки працевлаштування студентів” на чотири підсистеми: контролю за успішністю студентів; професійних і психологічних тестів; обробки запитів, визначення категорій повноважень користувачів; експертних оцінок. Функціонування системи передбачає взаємодію з такими користувачами: студент, деканат, фірма, викладач (експерт).

Вправи з проектування функціональних особливостей складних інформаційних систем за допомогою CASE-середовищ розкривають функціональні можливості “Системи підтримки працевлаштування студентів”, що будуть доступні для певних категорій користувачів.

Потрібно відзначити, що розглядувана предметна галузь добре підходить для застосування як структурного підходу (методології IDEF0, DFD, IDEF1X), так і об'єктно орієнтованого (UML). Таким чином, у процесі моделювання “Системи підтримки працевлаштування студентів” студенти на прикладах засвоюють основи автоматизованого проектування складних інформаційних систем.

Висновки. На основі аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп'ютерних технологій нами визначено знання та вміння, які регламентують необхідність вивчення ними основ системного проектування.

Проведений аналіз навчальних планів та робочих програм професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі комп'ютерних технологій дав змогу визначити, що навчання системного проектування є невід'ємною складовою ряду дисциплін, створено їх перелік та окреслено типи систем, які підлягають розгляду в процесі вивчення цих дисциплін. Наведено приклад змісту навчання системного проектування в межах дисципліни “Основи автоматизованого проектування складних об'єктів і систем (CASE)”.

Перспективою подальших наукових пошуків є дослідження стану формування готовності до системного проектування в студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Література

1. Ашеров А.Т. Введення в спеціальність інженера-педагога комп'ютерного профілю : навч. посіб. для студ. інж.-пед. спец. комп. профілю / А.Т. Ашеров, О.Е. Коваленко, С.Ф. Артюх ; Українська інженерно-педагогічна академія. – Х. : УІПА, 2005. – 225 с.
2. Вендров А.М. Проектирование программного обеспечения экономических информационных систем : учебник / А.М. Вендров. – М. : Финансы и статистика, 2002. – 352 с.
3. Калянов Г.Н. CASE-технологии: Консалтинг в автоматизации бизнес-процессов / Г.Н. Калянов. – М. : Горячая линия : Телеком, 2000. – 314 с.
4. CASE-технології : лабораторний практикум з курсу для студентів спеціальностей 7.080401, 7.080407 усіх форм навчання / [укл.: С.В. Мінухін, О.М. Беседовський] ; Харківський національний економічний ун-т. – Х. : ХНЕУ, 2005. – 128 с.
5. Маклаков С.В. ВРwin и ERwin. CASE-средства разработки информационных систем / С.В. Маклаков. – М. : ДИАЛОГ-МИФИ, 1999. – 256 с.
6. CASE-технології : методичні рекомендації до виконання самостійних робіт з курсу для студентів спеціальностей 7.080401, 7.080407 / [укл.: С. В. Мінухін] ; Харківський національний економічний ун-т. – Х. : ХНЕУ, 2005. – 64 с.
7. Федотова Д.Э. CASE-технологии : практикум / Д.Э. Федотова, Ю.Д. Семенов, К.Н. Чижик. – М. : Горячая линия-Телеком, 2003. – 157 с.

ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ ЗМІСТУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Обґрунтування принципів відбору змісту підвищення кваліфікації різних категорій педагогічних працівників на модульній основі пояснюється потребою у вирішенні суперечності, яка виникла між замовниками освітніх послуг у системі післядипломної педагогічної освіти (Міністерство освіти і науки України, управління освіти і науки обласних державних адміністрацій, міських рад) та вищими навчальними закладами післядипломної педагогічної освіти (Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти АПН України, обласні та міські інститути післядипломної освіти педагогічних працівників – м. Київ та м. Севастополь) щодо забезпечення реалізації сучасних вимог до діяльності вчителя як цілісної особистості, суб'єкта освітнього процесу, здатного до саморозвитку, конструювання й упровадження гуманістичних педагогічних систем і технологій та модернізацією змісту його професійного навчання в системі підвищення кваліфікації.

Створення єдиних вимог щодо відбору змісту післядипломної освіти педагогічних працівників має стати основою реформування неперервної освіти дорослих.

Мета статті – виокремити основні принципи відбору змісту підвищення кваліфікації різних категорій педагогічних працівників на модульній основі, що сприятимуть створенню якісно нової моделі неперервної освіти дорослих та ефективному розвитку професійної компетентності педагогічних працівників.

Зміст освіти є найважливішою категорією дидактики. В “Енциклопедії освіти” О.Я. Савченко зазначає, що це історична категорія, своєрідна модель реалізації вимог суспільства до підготовки людських поколінь до життя [7]. У змісті освіти враховуються актуальні й перспективні потреби суспільства, а також освітні запити окремих особистостей.

Ключове місце у виокремленні принципів відбору змісту підвищення кваліфікації різних категорій педагогічних працівників на модульній основі в закладах післядипломної педагогічної освіти посідають концептуальні положення як такі, що характеризують, цілі, завдання, наукові принципи, наукові підходи й тенденції системи підвищення кваліфікації в сучасних умовах її розвитку та входженням до процесів, пов'язаних зі світовою і європейською інтеграцією.

Розглянемо основні концептуальні положення, які обстоюють провідні українські вчені щодо підготовки педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Так І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, П. Пуховська, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська, Т.І. Сущенко виокремлюють принципи гуманізації, особистісної спрямованості педагогічного спілкування. Здебільшого в сучасній науково-педагогічній літературі ці принципи стосуються взаємодії між учителем і учнем. Ми вважаємо за необхідне поширити ці принципи на підвищення кваліфікації різних категорій педагогічних працівників на модульній основі в ОППО та ЦППО. Адже вчителі саме тут опановують сутність такого типу взаємодії для подальшого застосування його на практиці. Це сприяє розвитку їх професійної культури, самосвідомості, формуванню гуманістичних і психологічних установок, професійної компетентності.

Принцип андрагогіки як теорія навчання дорослих у галузі післядипломної педагогічної освіти представлений у наукових дослідженнях С.Г. Вершловського, С.І. Змеєва, Н.Г. Ничкало, Н.Г. Протасової, В.І. Пуцова.

Виокремлюючи основні вимоги до відбору змісту підвищення кваліфікації, зауважимо, що актуальним для педагогічних працівників системи загальної середньої освіти є:

- опанування змісту Державного стандарту початкової та загальної освіти;
- розуміння змісту загальної середньої освіти як педагогічно адаптованої системи знань, умінь, навичок, способів навчальної діяльності (у тому числі творчої), емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу, що забезпечує світоглядний, інтелектуальний і фізичний розвиток особистості;
- оновлення їх психолого-педагогічних знань, набуття сучасних складових професійної компетентності, а передусім – формування професійної самосвідомості та професійної культури на рівні сучасних вимог.

Визначення змісту підвищення кваліфікації різних категорій педагогічних працівників ґрунтується на декількох вихідних положеннях.

По-перше, відбір змісту має враховувати загальний соціально-педагогічний контекст розвитку системи освіти в Україні, тобто відповідати викликам часу, задовольняти запити суспільства, держави, громади, забезпечувати здатність педагогів працювати в інноваційному середовищі.

По-друге, цей зміст має закладати основу для розвитку професійної культури та професійної самосвідомості, враховувати особистісні освітні запити педагогічних працівників, сприяти формуванню в них ціннісного ставлення до особистості й надбань демократичного суспільства, суспільства знань.

По-третє, зміст підвищення кваліфікації педагогічних працівників має забезпечувати компетентнісний підхід до професійного розвитку, адже зміна парадигми розвитку освіти зумовлює необхідність опанування педагогами нових складових професійної компетентності, таких як інформаційна, інноваційна тощо.

По-четверте, для кожної категорії педагогічних працівників має визначатись варіативна складова. Інваріантна складова має світоглядне, культуротворче, громадянське, методологічне, науково-теоретичне спрямування, а варіативна – відображає особливості фаху, надбання методики, кращі взірці педагогічного досвіду.

По-п'яте, визначення змісту має створювати передумови для забезпечення неперервності процесу підвищення кваліфікації, доцільно розподіляти його відповідно до різних моделей підвищення кваліфікації та форм навчання.

Обґрунтуємо необхідність урахування цих вихідних положень для відбору змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників в інститутах післядипломної педагогічної освіти (ІППО) на модульній основі.

Поступ до суспільства знань, глобалізація сучасного світу, інтеграція в європейський та світовий освітній простір зумовлюють нові вимоги до учасників навчально-виховного процесу. Посилюється культуротворча функція освіти. Освіта стає самоцінністю та суттєво впливає на формування ціннісних орієнтацій особистості, громадянина, суспільства в цілому.

Загальна сутнісна ознака модернізації полягає в спрямованості на тривалі інновації, які забезпечують зміни світогляду людини. Це зумовлює необхідність зміни педагогічного мислення, яке має досягнути цінність особистості в контексті загальнолюдських і культурних цінностей.

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників відбувається на андрагогічних засадах, тобто з урахуванням особливостей навчання дорослих. Провідним мотивом дорослої людини є прагнення до вирішення важливих для неї професійних проблем з використанням набутих знань. На думку дослідників проблем андрагогіки, дорослі активні та самостійні в процесі навчання, прагнуть до максимального використання життєвого й професійного досвіду. Саме тому андрагог та педагог, який навчається, мають стати партнерами в спільній діяльності. Більш затребуваними стають активні методи навчання (тренінги, кейс-технології, дискусії, ділові ігри, майстер-класи). Вони дають змогу моделювати ситуації з практики, виробляти вміння, створювати атмосферу творчості в процесі навчання.

Освіта набула ознак модернізації та реформування, тобто динамічних змін. Такі системи підпадають під закономірності синергетики. Нестабільність зумовлює потребу педагогів у постійному оновленні знань і вмінь, у розвитку компетентностей, які надають можливість здійснювати професійну діяльність в інноваційному середовищі. Це можливо за умови безперервності післядипломної освіти, якщо систематичні курси підвищення кваліфікації змістовно та організаційно поєднані з міжкурсним періодом, тобто якщо створено цілісну систему безперервного професійного зростання педагогів та керівників навчальних закладів.

Професійні запити педагогів стають дедалі більш різноманітними, оскільки посилюється тенденція введення інновацій у навчально-виховний процес (перехід до нового змісту та термінів навчання, до профільної старшої школи, введення незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів тощо). Значний інноваційний потенціал має комп'ютеризація навчально-виховного процесу. Крім того, очевидні відмінності в змісті та структурі освіти в закладах різного типу. Все це зумовлює необхідність диференціації післядипломної освіти, створення варіативної системи роботи з педагогами, яка б давала їм можливість обирати зміст і форми професійного розвитку.

У сучасній системі освіти посилюється тенденція відходу від уніфікації, урізноманітнюються освітні практики, запроваджуються оригінальні авторські методики, що актуалізує необхідність науково-методичного супроводу унікального досвіду кожного педагога та педагогічних систем шкіл.

На основі названих підходів можна визначити такі принципи відбору змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників: актуальність, стандартизація, структурованість, варіативність, диференціація.

Охарактеризуємо їх коротко.

Актуальність змісту підвищення кваліфікації має відображати новітні тенденції розвитку системи освіти, її інноваційну спрямованість, перехід на нову структуру та зміст, створювати передумови для опанування вчителями нових педагогічних технологій.

Враховуючи можливість запровадження різних моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників, участь в організації цього процесу різних навчальних закладів, методичних установ та громадських організацій потребує запровадження стандартних (типових) професійних програм (ПП) підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які б врахували їх.

Структурованість змісту навчальних планів підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачає наявність чіткого його розподілу на окремі галузі знань, розділи, теми, що є важливим для визначення змістових модулів (ЗМ) та блок-змістових модулів, залікових кредитів (ЗК).

Варіативність змісту навчальних планів підвищення кваліфікації педагогічних працівників полягає в тому, що, крім обов'язкової складової змісту підвищення кваліфікації, зазначеної в інваріантній частині навчальних планів, має бути передбачений той обсяг змісту, який можуть замовляти органи управління освітою, окремі навчальні заклади, а також вибирати викладачі та слухачі з урахуванням регіональних або особистісних потреб суб'єктів професійного розвитку.

Диференціація змісту навчальних планів підвищення кваліфікації педагогічних працівників характеризується врахуванням освітніх потреб і наявного рівня професіоналізму різних категорій педагогічних працівників, зокрема, стажу, досвіду, атестаційної категорії, викладання декількох предметів, профільності або спеціалізації з певного предмета тощо.

Проблему відбору змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників вивчала достатня кількість вітчизняних науковців, серед яких треба відзначити Н.І. Бібік, Л.І. Даниленко, С.І. Змеєва, В.В. Олійника, Н.Г. Протасову, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєву, Т.М. Сорочан, Т.І. Сущенко та ін.

Здійснивши аналіз принципів, покладених в основу змісту підвищення кваліфікації, ми їх класифікували на ті, що:

- сприяють інноваційному розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників (СПК ПП) в ІППО на сучасному етапі (табл. 1);
- сприяють створенню кредитно-модульної системи навчання (КМСН) в ІППО.

Таблиця 1

Принципи, що сприяють інноваційному розвитку СПК ПП в ІППО на сучасному етапі розвитку

№ з/п	Назва принципів розвитку	Відображення цих принципів	
		У змісті навчання	У структурі навчання
1	Глобалізму	Ознайомлення з проблемами інтеграції	Запровадження додаткових семінарів і спецкурсів
2	Гуманізму	Розвиток гуманістичних якостей особистості	Вибір змісту навчання у варіативній складовій
3	Андрагогічний	Вивчення передового досвіду педагогічних працівників	Організація стажування, виїзних семінарів
4	Інноваційності	Ознайомлення з освітніми інноваціями	Застосування інноваційних форм, засобів і методів навчання
5	Інформаційності	Оволодіння ІКТ-технологіями	Застосування комп'ютерних технологій для індивідуальної форми навчання
6	Науковості	Ознайомлення із сучасними надбаннями науки й освіти	Співвідношення теоретичних і практичних занять

Як видно з табл. 1, у змісті підвищення кваліфікації педагогічних працівників принцип глобалізму забезпечується ознайомленням слухачів з проблемами інтеграції; принцип гуманізму – розвитком гуманістичних якостей особистості; принцип інноваційності – ознайомленням з освітніми інноваціями; принцип інформаційності – оволодінням ІК-технологіями; принцип науковості – ознайомленням із сучасними досягненнями науки й освіти.

У структурі підвищення кваліфікації: принцип глобалізму сприяє запровадженню додаткових семінарів і спецкурсів; принцип гуманізму – вибору змісту навчання у варіативній складовій; принцип інноваційності – застосуванню інновацій-

них форм, методів і засобів навчання та організації навчання (у тому числі кредитно-модульна, очно-дистанційна, пролонгована тощо); принцип інформативності – застосуванню інформаційно-комп’ютерних технологій для індивідуальної форми навчання; принцип науковості – співвідношенню теоретичних і практичних занять.

Важливими принципами організації навчального процесу в ІППО є принципи:

- провідної ролі самостійності в навчанні, які виявляються в змісті навчання через активні й інтерактивні форми та методи; у структурі навчання – через очно-дистанційну форму організації навчання, охарактеризовану в працях В.В. Олійника;
- проблемно-пошукової організації змісту навчання – через створення проблемних ситуацій організації на заняттях і введення нових форм підвищення кваліфікації, таких як лабораторні заняття, тренінги тощо;
- індивідуалізації й диференціації – через розробку індивідуальних планів підвищення кваліфікації та кредитно-модульної форми навчання слухачів;
- гуманізації й поваги до суб’єктів навчального процесу – через діагностування особистісних якостей та захист керівниками ЗНЗ під час навчання в ІППО випускних творчих робіт у формі навчальних проектів;
- елективності – через вільний вибір теми випускної творчої роботи й спецкурсів та виконання завдань тестового контролю (вхідного, поточного, вихідного);
- мотивації й розвитку творчого потенціалу – через активну участь слухачів курсів підвищення кваліфікації на семінарських і практичних заняттях та в спільному складанні комплексного заліку чи іспиту;
- варіативності – через задоволення індивідуальних запитів, пізнавальних та інтелектуальних інтересів і можливостей слухачів у підвищенні кваліфікації;
- науковості – через наповнення новим змістом навчальних занять на засадах андрагогіки, синергетики, педагогічної інноватики, освітнього менеджменту тощо (табл. 2).

Таблиця 2

Основні принципи організації підвищення кваліфікації в ІППО

№ з/п	Назва принципу	Відображення в змісті навчання	Відображення в структурі навчання
1	Принцип самостійності	Активні й інтерактивні методи навчання	Очно-дистанційна форма навчання
2	Принципи індивідуалізації та диференціації	Індивідуальний навчальний план слухача	Модульна, кредитно-модульна система організації навчального процесу
3	Проблемно-пошукова організація та зміст	Створення проблемних ситуацій на заняттях	Введення лабораторних та тренінгових занять
4	Принцип елективності	Вільний вибір теми випускної творчої роботи та спецкурсів	Тестовий контроль
5	Принцип мотивації в навчанні	Виступи на семінарських і тренінгових заняттях	Комплексний залік
6	Принцип варіативності змісту та форм навчання	Самостійний і свідомий вибір тем навчання в умовах кредитно-модульної системи	Врахування інтересів слухачів у введенні спецкурсів та факультативів
7	Принцип гуманізації й поваги до суб’єктів навчального процесу	Діагностування особистісних здібностей і якостей	Захист авторських проектів у формі презентації досвіду педагогічної діяльності
8	Принцип проблемності навчання	Наповнення новим змістом навчання	Організація, навчального процесу на наукових засадах

Ця система принципів відбору змісту навчання й організації навчального процесу сприяє забезпеченню цілісності, наступності та безперервності професійного розвитку педагогічних працівників. Для цього використовуються можливості навчання як на курсах підвищення кваліфікації в ІППО, так і в міжкурсовому періоді – на різноманітних семінарах, тренінгах, зустрічах тощо [5].

Зміст підвищення кваліфікації педагогічних працівників, як правило, відображається в таких нормативно-методичних документах:

на державному рівні:

– базовій (типовій) навчальній професійній програмі (ТПП) підвищення кваліфікації різних категорій педагогічних працівників [3];

на рівні регіонального інституту післядипломної педагогічної освіти (для кожної категорії педагогічних працівників):

– навчальному плані курсів підвищення кваліфікації [6];

– індивідуальних планах-графіках підвищення кваліфікації [6];

– індивідуальних проектах професійного розвитку [8].

До основних складових змісту підвищення кваліфікації вчителів в ІППО, як правило, відносять такі змістові модулі (ЗМ) у фаховому блоці модулів:

– культуротворчої та українознавчої спрямованості;

– світоглядної (сучасної методологічної) підготовки;

– психолого-педагогічної та фасилітативної підготовки;

– з педагогічної інноватики;

– з підготовки до виховної діяльності, взаємодії з батьками та соціумом;

– з формування інформаційної компетентності;

– дидактичної та методичної підготовки.

Отже, основними принципами відбору змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників є такі:

– пріоритет самостійного навчання (у сенсі самостійної організації слухачами процесу свого навчання);

– пріоритет спільної діяльності (спільна діяльність слухача з викладачем, а також іншими слухачами з планування, реалізації, оцінювання й корекції процесу навчання);

– опора на досвід слухача (використання побутового, соціального та професійного досвіду слухача як джерела навчання);

– індивідуалізація навчання (спільна розробка слухачем і викладачем індивідуальної програми навчання, яка зорієнтована на конкретні освітні потреби й цілі навчання, а також враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості слухача);

– системність навчання (відповідність цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання його результатів);

– контактність навчання (з одного боку, спрямовується на конкретні, життєво важливі для слухача цілі, орієнтовані на виконання соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого – будується з урахуванням професійної, соціальної та побутової діяльності слухача і його просторових, часових та побудових факторів (умов);

– актуалізація результатів навчання (невідкладне застосування на практиці набутих слухачами знань, умінь, навичок, якостей);

– елективність навчання (надання слухачам певної свободи вибору цілей, змісту, методів, джерел, термінів, часу, місця й оцінювання результатів навчання, а також самих викладачів);

– розвиток освітніх потреб (оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального рівня засвоєння навчального матеріалу; при цьому процес навчання будується з метою формування в слухачів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання);

– інноваційність;

– усвідомленість навчання (усвідомлення й осмислення слухачами всіх параметрів процесу навчання і своїх дій з його організації);

– інтеграція – ключовий принцип сучасних політичних, економічних, соціокультурних процесів у провідних європейських країнах, що визначає характер реалізації всіх елементів навчального процесу: цілей, змісту, організації тощо.

У зв'язку з тим, що навчання в системі підвищення кваліфікації ґрунтується на сукупності перелічених принципів навчання, постає завдання створення абсолютно нових навчальних планів і програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Вони мають бути модульними, гнучкими, технологічними. Їх основу повинні становити сучасні вимоги до посади педагогічного працівника, його професійних категорій та педагогічної компетентності.

Відбір змісту навчання до початкової програми для конкретної категорії слухачів має відбуватися за такою логікою:

– спочатку необхідно визначити професійні компетентності цієї категорії слухачів,

– потім для розвитку чи формування будь-якої складової професійної компетентності підбирається зміст, форми й методи навчання;

– потім визначають у кожному модулі теми для інваріантного та варіативного вивчення;

– потім кожний навчальний модуль обліковується, визначається обсяг кредитів, визначаються теми для залікового кредиту;

– потім формується зміст освітньо-професійної програми підвищення кваліфікації для конкретної категорії слухачів, який складається з набору інваріантних і варіативних модулів та становить мінімум 2 кредити (72 год.) очного виду навчання і 2–4 кредити (72–144 год.) самостійної роботи слухача, а також має достатню кількість балів для отримання свідоцтва про підвищення кваліфікації.

Висновки. Таким чином, визначення змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників під впливом соціально-економічних змін, які відбуваються в суспільстві, виявляє тенденцію орієнтації не лише на вимоги держави, а й на особистісні та професійні запити самих педагогів. Він спрямовується на оновлення всієї системи безперервного професійного розвитку педагогічних працівників, а саме: врахування тенденцій розвитку суспільства; опанування нового змісту та педагогічних технологій, впровадження інновацій; розвиток уміння зіставляти локальні проблеми своєї професійної педагогічної (у тому числі управлінської) діяльності із загальнодержавними пріоритетами; вмотивованість власного професійного зростання.

Література

1. Бондар В.І. Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя / В.І. Бондар // Вища освіта України. – 2004. – № 1 (11). – С. 66–68.
2. Ващенко Н.М. Управление учебным процессом в системе повышения квалификации / Н.М. Ващенко. – К. : Вища шк., 1987. – 253 с.
3. Головатий М. Організаційно-методичні засади інтеграції національної системи освіти України в європейську систему освіти відповідно до Болонського процесу / М. Головатий // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 3–4. – С. 157–160.

4. Даниленко Л.І. Менеджмент інновацій в освіті / Л.І. Даниленко. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
5. Ларіна Н.Б. Зміст підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у закладах післядипломної освіти до впровадження профільної навчання / Н.Б. Ларіна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 54. – С. 151–155.
6. Олійник В.В. Загальнотеоретичні підходи до управління і їх вплив на розвиток системи підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх закладів / В.В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 60–62.
7. Державні стандарти шкільної освіти і управління інноваційними процесами / О.Я. Савченко // Пед. газета. – 2001. – № 8. – С. 6.
8. Семиченко В.А. Психологічний аспект реформування системи післядипломної освіти України / В.А. Семиченко // Інноваційні пошуки в сучасній освіті. – К. : Логос, 2004. – С. 15–19.
9. Сікорський П.І. Методологічні підходи до розв'язання суперечностей педагогічного процесу / П.І. Сікорський // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 5–10.
10. Сущенко Т.І. Педагогічний процес в системі післядипломної освіти / Т.І. Сущенко. – Запоріжжя, 2005. – 90 с.

МАЛИХІН О.В.

СТИМУЛЮВАННЯ КОЛЕКТИВНО-РОЗПОДІЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Систематична організація й контроль за самостійною начальною діяльністю студентів у певний момент нормалізує, привчає до механічного виконання вимог і водночас стримує формування певних компонентів умінь самостійної навчальної діяльності, не сприяє прояву ініціативності.

Свідчення відсутності суттєвих зрушень за параметрами змістовно-операційної готовності й організаційно-адаптаційної компетентності, зниження рівня сформованості аналітико-оцінювального компонента підтверджує необхідність розглянути питання формування досліджуваних умінь самостійної навчальної діяльності.

Усунення причин нерішучості студентів першого року навчання призвело б до підвищення рівня ініціативності, а надання допомоги нерішучим студентам з боку ініціативних сокурсників слугувало б для останніх засобом формування умінь самостійної начальної діяльності в нових ситуаціях.

Ініціатива – самостійний прояв людської активності в спілкуванні чи спільній діяльності з людьми [4, с. 273]. Р. Немов визначає правило, згідно з яким риси характеру формуються в тих видах діяльності, у яких вони краще за все виявляються [4, с. 215]. Таким чином, у спілкуванні чи спільній діяльності формується та виявляється ініціативність.

Спілкування, оскільки воно є суттєвою характеристикою колективної діяльності, розширює основу для взаємодії та співпраці, впливає на відносини, що складаються між учасниками діяльності. Це підтверджується цілим рядом досліджень: М. Виноградової, В. Дьяченко, О. Мудрика, І. Первіна, у яких показано виховний потенціал колективної організації пізнавальної діяльності і спілкування, пов'язаного з нею.

На зв'язок колективної роботи з проблемними ситуаціями вказують дослідження М. Махмутова, С. Батишева. Вони визначають три рівні проблемно-аналітичної системи виробничого навчання. Кожний рівень має різний ступінь інтенсивності колективних зв'язків. Можливість такого підходу свідчить про те, що за певних умов імовірним є перехід від колективно-розподільної активності до здійснення самостійної навчальної діяльності на високому рівні.

Виходячи з цього, *мета статті* – показати можливості стимулювання колективно-розподільної активності студентів як засобу формування вмінь самостійної навчальної діяльності.

Активність – це ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, що виявляється й характеризується прагненням досягти поставленої мети в межах заданого часу [5, с. 45]. Тому як колективно-розподільну активність розуміємо активність, що реалізується за умови наявності якої-небудь підтримки чи допомоги. Очевидно, варто надати студентам першого року навчання можливість займатись навчальною працею спочатку “у парах, трійках”, потім у групах, і лише після цього – вимагати від них публічного прояву здібності до активних самостійних дій у студентській групі чи на факультеті, або навіть у всьому вищому навчальному закладі.

Відповідно до того, що підґрунтям прояву активності в різних видах діяльності є потреби, пов’язані з мотивами учіння; сплав спрямованості та знань; успішність, то варто вивчити сформовані мотиви й потреби студентів першого року навчання, а потім організувати “малі” групи студентів з подібною мотиваційною спрямованістю, які воліють працювати разом з іншими, поєднати їх спільною справою. При цьому “передбачувана ... для самостійного дослідження проблематика повинна враховувати весь спектр інтересів від суто педагогічних до вікових” [1, с. 30].

Формування вмінь відбувається найбільш ефективно, якщо воно здійснюється в різних видах діяльності: навчанні, спілкуванні, грі, здійсненні праці. Навчання поза спілкуванням не існує. Спостереження та спеціальне опитування показують, що, незважаючи на наявність високої потреби студентів першого курсу в спілкуванні, колективне спілкування здебільшого перетворюється на формальне: студенти, як правило, зайняті сприйняттям і конспектуванням лекцій, описом результатів розумової праці. Аналіз даних, поданих у табл. 1, доводить, що в спілкуванні не реалізуються першочергові потреби в сумісному розгляді складних проблем, публічному висловлюванні поглядів, установленні й покращенні відносин зі своїми однокурсниками.

Таблиця 1

Навчальні потреби студентів педагогічних університетів першого року навчання, що виникають і реалізуються у процесі спілкування

Потреби, що виникають найбільш часто	Рангове місце	Потреби, що задовольняються найбільш часто	Рангове місце
Спільний розгляд складних проблем (у тому числі й змістова інтерпретація повідомлень і текстів)	1	Конспектування лекцій	1
Зниження напруження через вивільнення думок і почуттів	2	Опосередковане індивідуальне спілкування (письмове мовлення)	2
Установлення й покращення відносин з людьми	3	Установлення і покращення відносин з людьми	3
Публічне висловлювання своїх поглядів	4	Пересування й обслуговування у ВНЗ	4
Накопичення додаткових знань (передача, отримання і обмін інформацією)	5	Сумісна підготовка домашніх завдань	5
Пізнання один одного	6	Накопичення додаткових знань	6

На практиці виявляється, що завдання які ставляться перед студентами першого року навчання, частіше за все вимагають від нього максимального докладання зусиль щодо власного їх розв'язання, а через досить швидкий темп освітнього процесу надання своєчасної взаємодопомоги виявляється майже нереальним.

З іншого боку, згадаємо результати опитування студентів першого курсу про вибір друзів. Вони свідчать, що 75,68% опитаних студентів пов'язують подолання проблем з підтримкою й допомогою зі сторони й спільною роботою.

Підсумовуючи вищесказане, можна констатувати, що саме такий стан справ призводить до того, що знижується ступінь прояву уміння виступати перед аудиторією, відстоювати та дотримуватись власної думки, грамотно й охоче висловлювати думки. Уміння узагальнювати й використовувати досвід – те, що становить сутність компонента ініціативи в системі вмінь самостійної навчальної діяльності студента вищого педагогічного закладу.

Дійсно, 31,82% безініціативних студентів першого року навчання власні причини нерішучості пов'язують з невмінням грамотно висловлювати свої думки; 25,45% вважають, що, незважаючи на те, що вони мають свою думку під час обговорення якого-небудь питання, однак воліють промовчати; недостатня предметна підготовка є причиною інертності 37,27% студентів.

Тематика завдань для роботи “в парі” може бути підпорядкована формуванню вміння грамотно висловлювати думки, відстоювати думку, слухати співрозмовника тощо (спільне резюмування основного змісту питання; поступове скорочення монологу на визначену тему; дискусійне сперечання одне з одним; добір слів, девізів, жестів, що надають емоційну підтримку напарнику тощо).

Корисною є організація спеціальної підготовки, отриманої у школі, з провідних або найбільш складних для сприйняття предметів (взаємодиктанти, взаємоперевірки домашніх завдань з подальшим аналізом і обговоренням помилок, підготовка карток систематизації знань і вправ на перевірку тощо). Усе це виявляється підґрунтям якості знань, що набуваються у ВНЗ.

Вивчення досвіду показує, що компенсаційні заходи, спрямовані на корегування знань курсу “середньої школи” й формування компонента ініціативи, корисно здійснювати в умовах колективних форм роботи. Завдяки організації такої роботи в студентів з різними мотивами учіння та рівнем підготовки з'являється можливість відчутти успішність у реалізації своїх потреб: в одних – потреба формувати вміння передавати знання й досвід, випробовувати себе в ролі вчителя, наставника, в других – потреба у спілкуванні, третім – забезпечує визнання або зменшує тривожність.

З підвищенням організованості й прилаштуванням студентів одного до одного пари можна розширити і створити навчальні групи з 4–5 осіб. Такий склад забезпечує необхідне розмаїття думок, дій у роботі, після індивідуального пересичення збуджуються емоції, діяльність у групі поновлюється, колективна робота породжує також потребу в дисципліні. На цьому етапі можна використовувати такі методи навчання, як групова дискусія, метод рольової гри. Ці методи побудовані таким чином, що засвоєння навчального матеріалу обертається зануренням у спілкування, в обмін діями й ініціативами, тобто в безпосередню взаємодію студентів з викладачем і між собою.

Групова дискусія – колективне обговорення якого-небудь питання, у ході якого відбувається зіставлення інформації, ідей, думок, пропозицій її учасників

[2, с. 18]. Сутність методу групової дискусії полягає в тому, що за явного чи неявного керівництва педагога відбувається обговорення якої-небудь проблеми (спільний аналіз завдання, складання колективного твору тощо).

Завдяки дискусії в студентів відпрацьовуються такі важливі навички, як уміння висловлювати свою чи чужу позицію перед аудиторією, уміння узагальнювати досвід, підкорятись загальним правилам і виробляти на цій основі адекватну самооцінку. Як приклад пропонуємо план проведення дискусії на тему: “Успішність у навчанні студента першого року навчання”.

Надання інструкції викладачем щодо підготовки загальної дискусії студентів “робочих” груп (виконання завдання, обраного з урахуванням потреб студентів, які пов’язані з мотивами учіння (табл. 2)).

Таблиця 2

Завдання з підготовки до дискусії, що сприяють задоволенню потреб студентів першого року навчання, пов’язаних з мотивами учіння

№ групи	Мотив учіння	Роль експерта	Загальне завдання для підготовки до дискусії
1	Пізнавальні мотиви	Експерт-педагог	Як побудувати додаткове заняття з учнями, які не встигають? Які методи, форми і прийоми роботи краще використовувати? Які прийоми підвищення ефективності своєї праці?
2	Мотиви досягнення	Експерт “з невдач”	Визначити причини навчальних невдач студентів першого року навчання, що найбільш часто зустрічаються, порівняйте їх з причинами неуспішності в школі. Що необхідно зробити для досягнення успіху?
3	Професійні мотиви	Професійний експерт	У чому полягають особливості навчання у вищому педагогічному навчальному закладі? Вивчіть досвід організації навчально-виховного процесу на першому курсі в інших ВНЗ, на іншому факультеті. Проведіть опитування викладачів на предмет їх рекомендацій, порад першокурсникам
4	Мотиви соціальної ідентифікації	Соціальний експерт	Розберіться із “семестровим механізмом”: причинами і правилами перескладання заліку чи іспиту, відрахування й поновлення, переводу студентів. Як раціонально побудувати підготовку до іспиту?
5	Моральні мотиви	Експерт колективних відносин	Ознайомтесь з положенням “Про обов’язки куратора академічної групи”, підберіть приклади цікавих форм взаємодії куратора з групою, внесіть свої пропозиції
6	Утилітарні мотиви	Експерт з розв’язання конфліктів	Вивчіть, з якими труднощами стикаються студенти першого року навчання, за допомогою кого і як вони долаються. Як впливають труднощі, що виникають, на ставлення до навчання?

Обговорення та зіставлення плану виконання завдання в “робочих” групах, визначення способів його розв’язання, розподіл обов’язків і строків звітності.

Робота, спрямована на виконання завдання, взаємоперевірка та контроль у “робочій” групі.

Корегування роботи “робочих” груп з боку викладача.

Загальна дискусія “Успішність у навчанні студента першого року навчання”.

Мета дискусії:

– закріпити знання студентів про найбільш важливі уміння, якості особистості студента вищого педагогічного навчального закладу, які є необхідними в навчальній роботі;

– сприяти становленню відносин між однокурсниками, які мають подібну навчально-мотиваційну спрямованість, а також формуванню навичок міжособистісних відносин;

– формувати вміння висловлювати свою чи чужу позицію перед малою групою й великою аудиторією, відстоювати власну думку;

– підкорятись загальним правилам і виробляти на цьому ґрунті адекватну самооцінку;

– виховувати переконання в необхідності ліквідації прогалин знань за попередні роки та формування вмінь самостійної навчальної діяльності.

Учасники дискусії – студенти, які обираються керівником з-поміж учасників “робочої” групи, що отримала відповідне завдання, у ході загальної дискусії виконують такі ролі:

– студента першого року навчання, який має заборгованість з предмета (один з експертів “з невдач”);

– близького друга студента, який не встигає (один з експертів “з розв’язання конфліктів”);

– студента, який встигає (один з експертів-педагогів);

– викладача (один з професійних експертів);

– куратора групи, де навчається студент, який не встигає (один з експертів колективних відносин);

– декана факультету (один із соціальних експертів).

Інструкції для студентів, які беруть участь у “ситуації”:

– інструкція для студента, який не встигає : “Ви студент першого курсу педагогічного університету. Ви маєте інтерес до навчання, але навчаєтесь поки що погано: маєте заборгованість з однієї з дисциплін”;

– інструкція для друга: “Ви навчаєтесь добре, але надання допомоги другу, який не встигає, зводиться лише до надання виконаного вами домашнього завдання й обговорення недоліків у роботі викладача”;

– інструкція для студента, який встигає: “Ви встигаєте з предмета й відчуваєте в собі сили надати допомогу іншим”;

– інструкція для “викладача”: “Ви вперше працюєте на першому курсі й переконані в тому, що студенти самостійно повинні навчитись “навчатись у ВНЗ” методом спроб і помилок; робота вас не влаштовує; ви не відчуваєте задоволення від результатів праці”;

– інструкція для “куратора”: “Ви вважаєте, що про те, що студент не встигає, треба повідомити батьків”;

– інструкція для “декана”: “Ви несподівано дізнаєтесь, що якийсь студент має слабку підготовку й, можливо, не готовий скласти іспит”.

Інструкція для інших “експертів”: “Вам необхідно оцінити поведінку всіх учасників ситуації й відповісти на такі запитання:

1. Які якості впливають на успішність навчання?

2. Які заповіді необхідно знати й пам’ятати, коли йдеш на заняття?

3. Що потрібно зробити, щоб той, хто відстає в навчанні, зробив певні успіхи?

4. Як оволодіння змістовим матеріалом дисципліни зробити доступним для студента?

5. Як би ви вчинили, опинившись у цій ситуації?”

Опис ситуації: викладач проводить чергове планове опитування й звертає увагу на те, що студент неправильно відповідає на поставлені питання, не розв'язує задачі. Відбувається такий діалог:

Викладач (роздратовано): Ви знову не готові до заняття? На що ви розраховуєте? Вам буде важко складати іспит, майже неможливо! Візьміться, нарешті, за розум!

Студент: У мене не виходить, але я спробую до іспиту підготуватись добре!

Викладач (з обуренням): Спробую до іспиту! Чи не буде це занадто пізно? Вважаю, що потрібно повідомити батьків про ваші “успіхи”, щоб ваше відрахування не було для них несподіванкою!

Друг студента, який не встигає, з одним з гарних студентів приймають рішення зайти в деканат і з'ясувати порядок відрахування, переведення, поновлення, звернутись до куратора по пораду. Тут відбувається діалог:

Декан (здивовано): Чому вас цікавить це питання? У вашого друга є заборгованість? Нехай він заїде до мене, я поговорю з ним.

Наступним етапом є зіставлення образу “реального” студента на основі рангування якостей студента першого року навчання, що впливають на успішність у навчанні, з його “ідеальним” образом і виявлення причин розбіжностей, оцінка можливих шляхів вирішення й обґрунтування їх пріоритету. У табл. 3 відображено відповіді студентів, котрі вони аргументували й супроводжували обґрунтованими рішеннями.

Таблиця 3

План розв'язання проблеми

Проблеми	Причини невідповідності “ідеалу” і “реальності”	Пропозиції
Відкоригувати знання за попередні роки	Недостатні знання зі спеціальності	Організувати спільну роботу з усунення недоліків і узагальнення знань, набутих у середній школі
Сформуванню самостійної навчальної діяльності	Низький рівень сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності	Забезпечити консультації з боку професорсько-викладацького складу
Підвищити рівень психолого-педагогічної підготовки викладача	Слабка інформованість про досвід організації навчального процесу студентів першого року навчання	Запропонувати педагогам бути більш уважними і доброзичливими. Організувати обмін досвідом з колегами, кураторами. Своєчасно повідомляти студентам про сутність “семестрового механізму”

Підбиття підсумків дискусії, індивідуальна оцінка “робочих” груп і академічної групи в цілому.

Запропонована групова дискусія, а також дискусії, присвячені іншій тематичі (“Причини виникнення заборгованостей з предмету”, “Чи корисно виконувати домашні завдання разом з однокурсниками?”, “Як правильно організувати відпочинок?”) забезпечують не лише засвоєння знань, які є конче необхідними для формування вмінь самостійної навчальної діяльності, а й формують у студентів складні комплексні навички аналізу ситуацій і прийняття рішень, планування дій з урахуванням дій інших, відпрацьовуються ефективні способи спілкування спочатку в стандартних ситуаціях, а потім – у незвичних та абсолютно нових.

На додаток до наведеної тематики колективних завдань можна порекомендувати тематичні проблеми, запропоновані для обговорення А. Раннєвою: “Працевз-

датність – самоуправління – характер”, “Як можна розвивати волю”, “Кордони нашого мислення”, “Прийоми продуктивного читання”. Колективне вирішення цих проблем вона розглядає як один з основних напрямів у роботі спецкурсу “Психічне здоров’я студента” [3, с. 90–92].

Іншим важливим методом є метод “відігривання ролей і дій”. Його реалізація можлива в організації Учнівської лабораторії. Студенти з високим рівнем спеціальної підготовки, які мають провідні пізнавальні й професійні мотиви учіння, об’єднуються у групу – Раду наставників.

Члени Ради наставників під керівництвом викладача займаються оволодінням початкових знань методики викладання певного профільюючого предмета (вивчення спеціальної літератури, присвяченої питанням саморозвитку вчителя, організації пізнавальної діяльності школярів, перевірки й оцінюванню результатів їх роботи, плануванню роботи, запобігання випадкам неуспішності). З іншого боку, вони мають можливість застосувати набуті знання на практиці, тобто в процесі організації додаткових занять з корекції багажу знань “шкільного курсу” серед студентів, які з певних об’єктивних чи суб’єктивних причин не встигають.

До початку вивчення певного розділу курсу викладач проводить значну підготовчу роботу з членами Ради наставників:

- називає частину матеріалу, що відповідає розділу “шкільного курсу”, яку необхідно повторити (узагальнити, систематизувати серед студентів, які не встигають, чи переглянути й закріпити самостійно тим, хто не потребує підтримки);
- визначає цілі, підказує способи їх досягнення, звертає увагу на найбільш важливі моменти;
- вказує розділи з оригінальних джерел, якими варто скористатись, відповідає на запитання.

Кожний із членів Ради наставників через певний час перетворюється на фахівця з окремого розділу шкільного курсу конкретної виучуваної дисципліни, оскільки проходить “співбесіду” з викладачем. Спочатку його завдання полягає в тому, щоб допомогти розібратись з труднощами тим, хто потребує цього: спочатку з одним, потім з іншим, чи організувати викладання “парами”. Після завершення колекційної роботи останні також можуть надавати допомогу всім охочим. Таким шляхом студенти з різним рівнем готовності до навчання у вищому педагогічному навчальному закладі задовольняють різноманітні мотиви учіння: пізнавальні, професійні тощо.

Крім того, у рамках організації й проведення колективних заходів корисно запропонувати такі завдання для “робочих” груп, що спонукають до прояву й надають простір для розгортання колективно-розподільної ініціативи щодо будь-яких видів діяльності.

Прикладом можуть виступати такі завдання.

1. Підготувати проведення екскурсії залами бібліотеки (університетської, районної, міської).
2. Організувати зустріч з провідними вченими університету, відомими вчителями міста, вивчивши перед цим їх досвід становлення на педагогічній ниві.
3. Скласти “карту університету”, складовими якої можуть бути “карта окремого корпусу”, “карта поверху № ..., корпусу № ...”, де були б відображені аудиторії, лабораторії, кафедри, деканати, бібліотеки із читальними залами, розташування служб, тобто всі структурні підрозділи університету, які беруть участь в організації й здійсненні навчального процесу; організувати роботу з та-

кими картами, щоб полегшити процес орієнтації й пересування студентів першого року навчання у стінах університету.

4. Підрахувати загальні й середні витрати часу студентів “робочої” групи протягом тижня на аудиторну роботу, виконання домашнього завдання, здійснення самостійної навчальної діяльності (виконання всіх видів самостійної роботи, а також самостійне навчання за власною ініціативою), заняття спортом, відпочинок, інші види діяльності. Чи задоволені ви отриманими результатами? Яким чином, організовуючи спільну роботу, можна скоротити певні витрати часу.

У вирішенні зазначених завдань інтенсивність колективних зв'язків студенти регулюють і вибирають способи й етапи досягнення цілей.

Висновки. Таким чином, колективні форми навчання сприяють формуванню загального позитивного ставлення до учіння. Вони дають змогу покращити засвоєння змістового матеріалу предмета, вміння з самостійної навчальної діяльності, а також досить позитивно впливають на формування студентського колективу в цілому і прояв колективної ініціативи. Завдяки підвищенню колективно-розподільної активності студентів і їх груп відкриваються можливості її перетворення на самостійність високого рівня.

Література

1. Горелова Г.Г. Мотивационное обеспечение самостоятельной работы студентов, обучающихся заочно / Г.Г. Горелова // Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов заочного обучения : тез. докладов и сообщ. научно-метод. конф. преподавателей пед. ин-тов Урал. зоны / Курган. гос. пед. ин-т. – Курган, 1991. – С. 27-31.
2. Коллектив. Личность. Общение : словарь соц.-психол. понятий / [под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова]. – Л. : Лениздат, 1987. – 144 с.
3. Методика вузовского преподавания : тезисы конференции / [отв. ред. В.В. Латюшин]. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 1998. – 160 с.
4. Немов Р.С. Практическая психология : учеб. пособ. / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 320 с.
5. Орлов В.И. Активность и самостоятельность учащихся / В.И. Орлов // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 44–48.

МЕЛЬНИК О.М.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДЛЯ РОБОТИ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У 2008/09 навчальному році в Україні функціонувало 385 спеціальних загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів із контингентом 48,5 тис. осіб, у тому числі 47 спеціальних загальноосвітніх шкіл з продовженим днем, у яких здобували освіту, проживаючи в сім'ї, 4,8 тис. дітей з особливими освітніми потребами. Щороку в Україні зменшується на 1,5–2 тис. вихованців інтернатних закладів для дітей з особливими освітніми потребами, що пов'язано з їх інтеграцією в загальноосвітні навчальні заклади.

Разом з тим, враховуючи світові тенденції розвитку освіти, в Україні дедалі більшого поширення набуває спільна форма навчання та виховання дітей з особливостями розвитку і їх здоровими однолітками.

За оперативними даними, зі 100 тис. дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані в загальноосвітні школи, 45% становлять діти з інвалідністю. Це діти з проблемами розумового розвитку, сенсорними порушеннями (глухі, зі зниженим слухом, сліпі, зі зниженим зором), порушенням опорно-рухового апарату.

Водночас на сьогодні організаційно-методичні засади навчального процесу в загальноосвітніх школах орієнтовані на дитину, яка нормально розвивається, без урахування особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими потребами [1].

Важливу роль у соціальній адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку, сприяння їх психолого-педагогічній реабілітації, наданні освітніх послуг має інклюзивна освіта. У психолого-педагогічній літературі висвітлюються як теоретичні засади, так і досвід організації інклюзивного навчання (В. Синьов, А. Шевцов, В. Тарасун, Т. Сак, Т. Ілляшенко та ін.).

Проте невирішеною є проблема визначення особливостей побудови педагогічного процесу з підготовки вчителів початкових класів для роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання, не створено модель фахівця, не визначено професійні вміння.

Мета статті – визначити професійні вміння майбутнього вчителя початкових класів, готового до здійснення педагогічного процесу в умовах масової школи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку; обґрунтувати методологічні засади та педагогічні умови ефективності процесу підготовки.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб у шкільному середовищі та за його межами. Під час визначення суті інклюзії важливо звернути увагу на чотири елементи, які ілюструють її характерні особливості.

Інклюзія – це процес. Її треба розглядати як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому разі відмінності слід розглядати як позитивне явище, яке стимулює процес навчання дітей і дорослих.

Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Відповідно, вона передбачає комплексну оцінку, збирання інформації з різноманітних джерел для розроблення індивідуального плану розвитку та його практичної реалізації.

Інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення. “Присутність” у цьому контексті треба розглядати як надання можливості вчитися в загальноосвітньому навчальному закладі та пристосування, необхідні для цього; “участь” варто розглядати як позитивний досвід, якого набуває учень у процесі навчання, та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі; “досягнення” доцільно розглядати як комплексний результат навчання впродовж навчального року, а не лише результатів тестів та іспитів.

Інклюзія передбачає певний наголос на тих групах учнів, які підлягають “ризиком” для включення або обмеження в навчанні. Це визначає моральну відповідальність перед такими “групами ризику” та гарантування їм можливості брати участь в освітньому процесі.

В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка заперечує будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами [2; 4].

Певною мірою самопочуття дитини з особливими освітніми потребами та її рух за індивідуальною траєкторією розвитку буде залежати від учителя, від його готовності до співпраці з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Саме тому важливо сформулювати в майбутніх учителів початкових класів потребу в ово-

лодінні знаннями з організації інклюзивного навчання, пізнавальні та професійні мотиви, гуманістичні цінності та орієнтації. Важливо, щоб студенти під час вивчення курсу “Основи корекційної педагогіки” оволоділи знаннями про загальні закономірності розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку, особливості організації педагогічного процесу з такою категорією учнів.

Під час вивчення навчальної дисципліни (теоретичних та практичних занять), педагогічної практики спрямовувати зусилля на формування професійних умінь (здатностей), а саме: здатності цілепокладання – визначати освітню, виховну, розвивальну, корекційну мету уроку, заняття, виховних заходів; мотивувати види діяльності на уроці, занятті, виховних заходах. Важливо, щоб студенти знали особливості та закономірності розвитку учнів з особливими освітніми потребами, вміли вибудовувати корекційні програми, зміст корекційних занять (напрями корекційної роботи, методи, прийоми, засоби). Теоретичним підґрунтям організації та проведення психолого-педагогічної корекції є теоретичні положення психологічної науки (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, Л.С. Виготський, В.М. М'ясищев, Д.Б. Ельконін) про соціальну сутність особистості, діяльнісний підхід, корекційно-розвивальну сутність гри. Розроблення, презентація конспектів корекційних занять, пояснення логіки їх побудови, добору структури та певних видів діяльності сприяють свідомому розумінню змісту корекційної діяльності, формуванню ціннісного ставлення до такої категорії дітей, професійних умінь.

Здатність діагностична: вміння визначати вікові й індивідуальні особливості учнів; зону їх актуального та найближчого розвитку, рівень навченості й вихованості, навчальні можливості, особливості взаємин учнів у колективі; рівень сформованості якостей особистості. Важливо, щоб майбутні вчителі початкових класів знали етапи проведення педагогічного дослідження, володіли арсеналом методів діагностики, вміли їх ефективно використовувати, співпрацювали з фахівцями з ПМПК. Найбільш поширеним є метод включеного спостереження, а також бесіда, анкетування, інтерв'ю, вивчення продуктів діяльності, метод незалежних характеристик, тести. Знання вікової норми дасть змогу вичленити особливості розвитку аномальних дітей; виявляти проблеми учнів і моделювати особистісно орієнтовану взаємодію з ними. При проведенні діагностики студенти мають керуватись такими принципами:

- гуманізму;
- комплексного вивчення дитини;
- всебічного й цілісного вивчення дитини;
- динамічного відслідковування змін у розвитку;
- якісно-кількісного підходу;
- обмеження дітей з певною патологією від інших груп дітей;
- диференційованого навчання за ступенем складності наявного відхилення в розвитку;
- віковим принципом.

Ефективність формування діагностичних умінь залежить від залучення студентів до проведення діагностичних досліджень у процесі практики позанавчальної виховної роботи та переддипломної – на робочому місці вчителя. Арсенал методів діагностики студент використовує при підготовці практичної частини курсової роботи, метою якої є ілюстрування теоретичних положень, підтвердження власної системи корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

Прогностичні вміння – моделювати систему навчальної та виховної роботи; індивідуальну траєкторію розвитку вихованців; стиль відносин у дитячому колек-

тиві; привабливі цілі та завдання; проект уроку, заняття, виховних заходів; наочні посібники та обладнання, їх місце в навчальному процесі; ефективні види діяльності. Формування здатності будувати модель випускника початкової школи з урахуванням особливостей розвитку дитини, шляхи та педагогічні умови досягнення визначеної мети виробляються в процесі розгляду навчальних тем з розкриття особливостей побудови педагогічного процесу із учнями з особливими освітніми потребами, практичних занять, виконання індивідуальних завдань (підготовка рекомендацій для вчителя “Особливості організації педагогічного процесу з дітьми із порушеннями зору (слуху, ЗПР, мовлення, опорно-рухового апарату)). Важливо передбачити в змісті практичних занять відвідання студентами уроків і занять у досвідчених учителів, у класах яких є учні з особливими освітніми потребами, зустрічі, майстер-класи з учителями-практиками, фахівцями із ПМПК.

Змістом конструктивних умінь є здатність конструювати структуру уроку різних типів у різних класах, добирати ефективні методи та прийоми роботи, наочні посібники та обладнання; трансформувати зміст освіти в доступну привабливу для учнів форму; використовувати сучасні педагогічні технології; розробляти плани уроків, занять, виховних заходів, програми взаємодії з учнями і їх батьками, колегами; розробляти програми індивідуального професійного зростання. Особливим видом професійної діяльності вчителя початкової школи в роботі з учнями з особливостями психофізичного розвитку є підготовка та проведення системи корекційно-розвивальних занять. На основі знання загальних закономірностей розвитку осіб з психофізичними вадами вчитель повинен уміти складати корекційно-розвивальну програму для учня чи групи учнів зі схожим обмеженням і конструювати групові чи індивідуальні заняття. На підготовчому етапі треба передбачити психогімнастичні та комунікативні вправи для зняття м’язової напруги, створення сприятливої психологічної атмосфери та формування позитивних мотивів для участі в корекційній роботі. На основному етапі заняття доцільно передбачити поліфункціональні вправи для корекції та розвитку різних напрямів психофізичного розвитку; на заключному – релаксаційні та рефлексивні вправи й завдання з метою відслідковування особистісного приросту вихованців.

Здатність інформаційна: вміння користуватись каталогами, картотеками, добирати інформацію, готувати анотації, тези, конспектувати; добирати потрібний зміст освіти з підручників, посібників, періодичної преси, електронних носіїв інформації для реалізації освітніх, розвивальних, виховних завдань, пропаганди педагогічних знань. Сутністю інформаційної здатності є вміння організувати власний час, доцільно розподіляти час уроку, заняття, виховних заходів; ефективно використовувати дошку, обладнання, засоби навчання; організовувати учнів на виконання навчальних та виховних завдань, керувати їх самостійною пізнавальною діяльністю, самостійною роботою; пояснювати зміст та інструктувати учнів щодо виконання завдань на уроці й самостійної домашньої роботи; чергувати режим праці та відпочинку; ефективно поєднувати різні види навчальних завдань відповідно до віку й можливостей учнів; згуртувати дитячий колектив і колектив батьків класу; керувати індивідуальною, парною, груповою, колективною та фронтальною роботою учнів.

До комунікативної здатності відносимо вміння: налагоджувати контакт з учнями, колегами, батьками; будувати відносини на принципах гуманізму, толерантності та поваги; викликати довіру у вихованців, їх батьків, колег; вибудовувати ефективну інтеракцію; виділяти головне в навчальному матеріалі; володіти прийо-

мами педагогічної техніки. Особливістю дітей з вадами психофізичного розвитку є низька комунікабельність через вимушену ізоляцію, малу кількість контактів з однопітками. У зв'язку із цим висувуються високі вимоги до мовлення вчителя, його вміння організувати інтерактивну взаємодію в педагогічному процесі, стимулювання бажання й потреби дитини з особливими освітніми потребами у спілкуванні з однопітками, дорослими. Треба планувати систему роботи з розвитку зв'язного мовлення, розширення словникового запасу учнів, удосконалення фонематичного слуху. Відомості про правила спілкування, взаємодії варто підкріплювати вправленням у конкретних умовах, життєвих ситуаціях, іграх-імітаціях, драматизаціях.

Здатність контролюючо-оцінювальна: вміння забезпечити контроль за роботою учнів, знати та вдало використовувати критерії й норми оцінювання навчальних досягнень, відслідковувати та облікувати індивідуальний приріст вихованців, їхнє просування власною траєкторією розвитку; вміння вести шкільну документацію. За умови розроблення індивідуального навчального плану, який складається на основі програми загальноосвітньої школи відповідного класу або програми спеціальної школи, рекомендованої психолого-медико-педагогічною консультацією після обстеження дитини, вчитель повинен знати норми й критерії оцінювання, що встановлені для певного типу школи. Важливе значення матиме вербальна оцінка навчальних досягнень, яка буде виражатись в оцінних судженнях і висновках учителя. Для встановлення зони актуального та зони найближчого розвитку учня треба проводити діагностичний, проміжний, підсумковий моніторинг рівня можливостей дитини, що буде надійним фундаментом для розроблення корекційно-розвивальних програм.

Змістом стимулюючо-корекційної здатності є вміння помічати та схвалювати успіхи й досягнення вихованців, використовувати вербальну оцінку, засоби морального заохочення; вміння аналізувати успіхи та недоліки власної діяльності, діяльності учнів, вносити необхідні корективи до власної діяльності, діяльності учнів. Вчитель повинен уміти вселити дитині віру у власні сили, не допускати деформування "Я-образу" особистості, підтримувати батьків дитини, зробити їх співниками в корекційно-розвивальній взаємодії. Важливо вміти помічати ставлення, старання дитини, позитивні зміни та зрушення в розвитку дитини, виявляти власну позитивну оцінку їх.

Ефективна підготовка майбутніх учителів до здійснення педагогічного процесу з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, на нашу думку, має базуватись на таких методологічних засадах:

- особистісно орієнтований підхід до організації виховного процесу, який дає змогу не нівелювати особистісні особливості майбутнього вчителя, поставити його в ситуацію вибору, максимально врахувати навчальні можливості, забезпечити психолого-педагогічну підтримку;
- діяльнісний характер навчання, що забезпечує суб'єктну позицію студента, орієнтує на формування компетентностей;
- ціннісний інтегрований підхід до організації навчально-виховного процесу, який сприяє формуванню мотиваційного компонента (потреби, цінності, мотиви, гуманістична позиція), змістового (оволодіння знаннями, різними підходами, технологіями до здійснення корекційно-розвивального процесу взаємодії з дитиною), операційного (формування вмінь побудови педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання);
- опора на загальнопедагогічні та сучасні принципи навчання.

Особливістю підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку є те, що студенти педагогічного коледжу – це 15–18 річні студенти без достатнього життєвого досвіду, особистості, які формуються, тому в педагогічному процесі треба враховувати такі фактори: вікові та індивідуальні особливості студентів; структуру ціннісних орієнтацій і професійних спрямувань; обсяг психолого-педагогічних знань; наявність інформаційно-педагогічного середовища; характер взаємодії в педагогічному процесі.

Формування готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами можливе за дотримання таких умов:

- професіоналізація педагогічного процесу, власний приклад викладача;
- побудова гуманних психолого-педагогічних відносин;
- максимальне використання змісту психолого-педагогічних дисциплін;
- поєднання традиційних та інноваційних методів і технологій навчання;
- забезпечення професійно-ціннісної мотивації;
- здійснення системного моніторингу підготовки;
- створення ситуації успіху, рефлексія.

Підготовка студентів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти має системний характер. Це – навчальний процес (лекції, практичні, семінарські заняття; особистісно орієнтовані, проектні технології, інтерактивні методи навчання, ІКТ); педагогічна практика – спостереження та самостійне проведення різних типів занять, уроків, виховних заходів у базових школах; науково-дослідна робота студентів – проведення досліджень у базових школах, написання рефератів, творчих робіт, виконання проектів, курсових робіт, участь у педагогічних читаннях, конференціях.

Висновки. Отже, чітке визначення та усвідомлення викладачами коледжу компонентів готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання (мотиваційного, змістового, операційного), врахування факторів та психолого-педагогічних умов підготовки, використання різних видів навчальної діяльності студентів сприятиме якісній підготовці випускників коледжу до реалізації важливого й актуального в умовах сьогодення завдання.

Література

1. Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах : Лист Міністерства освіти і науки України від 04.08.2009 р. № 1/9-515.
2. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–11.
3. Тарасун В. Філософські та соціокультурні засади спеціальної освіти / В. Тарасун // Дефектологія. – 2004. – № 3. – С. 2–6.
4. Шевцов А. Методологія соціального реабілітування осіб з обмеженими можливостями / А. Шевцов // Завуч. – 2009. – № 19 (385). – С. 3–7.

МІРОНОВА М.Ю.

ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ, ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ПСИХОЛОГІВ)

Гнучкість і варіативність вищої освіти України наряду з її усталеністю та глибокими традиціями передбачає функціонування такої постійно діючої ланки в національній системі безперервної освіти, як післядипломна освіта, що забезпечує

фахове вдосконалення громадян, поглиблення, розширення й оновлення їх професійних знань, умінь та навичок. Післядипломна освіта дає можливість громадянам здобути нову кваліфікацію, нову спеціальність та професію на основі здобутого раніше рівня освітньої та професійної підготовки й наявного практичного досвіду, а також самостійне навчання людини, незалежно від її віку та здібностей.

Українська держава на сьогодні має досить розвинену й сформовану мережу навчальних закладів і підрозділів післядипломної освіти, основними принципами організації яких, як зазначено в документах, прийнятих на офіційному рівні, 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.

Головною метою післядипломної освіти є:

- задоволення потреб господарського механізму в кваліфікованих кадрах та гнучке реагування на зміни, що відбуваються в суспільстві;
- забезпечення умов для постійного підвищення кваліфікації фахівців, безперервного розвитку потенціалу кожного спеціаліста, його інтелектуального та загальнокультурного рівня, набуття професійно необхідних знань і умінь;
- забезпечення здобуття нової кваліфікації, нової спеціальності на основі раніше здобутої в закладах освіти й досвіду практичної роботи, поглиблення професійних знань та умінь за фахом;
- впровадження гнучкої системи безперервної освіти та самоосвіти громадян, забезпечення освіти дорослих упродовж усього життя.

Як вказано в Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні, гнучкість, динамічність і варіативність післядипломної освіти забезпечується 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", існують такі організаційні форми післядипломної освіти:

1. Перепідготовка – це здобуття іншої спеціальності на основі наявного раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

2. Спеціалізація – це набуття особою здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості в межах спеціальності.

3. Розширення профілю (підвищення кваліфікації) – це набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності.

4. Стажування – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності.

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.

Велику за обсягом групу спеціальностей системи післядипломної освіти становлять професії гуманітарного профілю (філологи, психологи, соціальні працівники, економісти та ін.). Мало розробленими в сучасній педагогічній науці та практиці є питання готовності студентів (слухачів) гуманітарного профілю до особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії в системі післядипломної перепідготовки. Для мети нашого дослідження нами обрано студентів спеціальності “Психологія” в межах післядипломної перепідготовки в інститутах післядипломної освіти.

Актуальність обраної нами теми полягає в тому, що під час вступу слухачів до інститутів післядипломної освіти не враховується той комплекс психологічних феноменів, який визначає успішність навчання, формування стійкої професійної спрямованості кожного студента. Необхідний індивідуальний підхід, а також максимальне використання всього арсеналу психологічних технологій, орієнтованих не тільки на підвищення рівня знань студентів, а й на розвиток професійного самовизначення, тобто діяльно-сислової єдності в майбутніх фахівців, що особливо важливо, коли йдеться про спеціальність “Психологія”.

Професія психолога – одна з найважливіших у сучасному світі, від його зусиль залежить майбутнє людської цивілізації. Професійний психолог – це фахівець, покликаний вирішувати конкретні психологічні завдання, пов’язані як з проблемами конкретної особистості, так і міжособистісної взаємодії. Значення професії практичного психолога в сучасному світі зростає з кожним роком, оскільки вона покликана сприяти забезпеченню інтелектуального, емоційно-потребового, комунікативного й особистісного розвитку та психофізіологічного здоров’я членів суспільства.

У фаховій підготовці практичних психологів у межах післядипломної перепідготовки метою постають питання дослідження професійної спрямованості особистості студентів на професію практичного психолога та дослідження готовності майбутніх фахівців з психології до професійної діяльності.

До теперішнього часу в психолого-педагогічній літературі накопичений теоретичний і експериментальний матеріал щодо феномену готовності людини до праці, до різних видів діяльності; сформульовано поняття готовності; визначено зміст, структуру, основні параметри готовності й умови, які впливають на динаміку, тривалість і стійкість її проявів, що представлено в працях Д.І. Водзінського, А.Д. Ганюшкіна, М.І. Дьяченко, Ф.І. Іващенко, Л.А. Кандибович, Я.Л. Коломенського, А.Т. Короткевича, І.Б. Котової, В.С. Мерліна, В.М. М’ясищева, Н.Д. Левітова, А.С. Нерсисяна, А.Ц. Пуні, В.Н. Пушкіна, К.К. Платонова, Д.М. Узнадзе, П.Р. Чамати та ін.) [1].

У сфері власне педагогічної проблематики готовність розглядалася як готовність до школи, до навчання у ВНЗ, до виконання тих чи інших видів професійної діяльності, вирішення педагогічних завдань або проблемних ситуацій тощо. Аналіз існуючих підходів показує, що найчастіше готовність досліджується як певний стан свідомості, психіки, функціональних систем у ситуації відповідальних дій або підготовки до них. Готовність показується як можливість, схильність суб’єкта діяти на досить високому рівні, визнається як вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення й підвищення кваліфікації.

У нашому дослідженні готовність цікавить нас, перш за все, як професійна готовність, тобто суб’єктивний стан особистості майбутнього фахівця з психології, що вважає себе здатним і підготовленим до виконання професійної діяльності психолога й прагне її виконувати.

Відзначимо, в сучасній психолого-педагогічній літературі досить часто зустрічається розмежування понять “професійна” і “психофізіологічна” готовність. Одні автори (їх більшість) розглядають професійну готовність як ширше поняття і в її рамках виділяють психофізіологічну готовність (В.А. Моляко, А.Г. Мороз, В.А. Сластьонін та ін.) [2]; друга група авторів (К.К. Платонов та ін.) – бачать зворотний зв’язок (у рамках психофізіологічної готовності розглядають професійну); треті – подають їх як два самостійні види готовності, що розглядаються на особовому й функціональному рівні (А.Г. Ковальов та ін.).

На наш погляд, психофізіологічна готовність є істотним компонентом професійної готовності як певної системи, що володіє всіма найважливішими властивостями цілого, але у зв’язку з власною специфікою має ряд особливостей. Рівень розвитку психофізіологічної готовності як елемента професійної готовності виявляється в успішності професійної діяльності.

У цілому готовність до професійної діяльності розглядається як активний стан особистості, що здійснює діяльність; як наслідок діяльності; як якість, що визначає установки на професійні ситуації й завдання; як передумова до цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості, ефективності; як форма діяльності суб’єкта, що включається в загальний потік його умов.

З погляду змісту цієї готовності більшість названих учених виділяє такі компоненти: позитивне ставлення до професії, позитивні установки на ті чи інші види діяльності психолога; стабільні професійні інтереси; стійкі мотиви професійної діяльності; усвідомлення відповідальності за її результати; адекватні вимогам професійної діяльності якості особистості, риси характеру; професійно значущі знання, уміння, навички, здатність їх мобілізувати та активізувати; розвинені психологічні здібності; самостійність у вирішенні професійних завдань; розвиненість емоційної, вольової, чуттєвої сфери; стійкі професійно важливі особливості сприйняття, уваги, мислення. Крім того, готовність до професійної діяльності є результатом і наслідком професійної перепідготовки.

Ми схильні розглядати готовність до професійної діяльності одночасно і як психічний стан, і як якість особистості. Аналіз наявних наукових підходів (М.В. Гамезо, І.А. Зимня, А.К. Марков, Л.Ф. Спірін, А.І. Щербаков та ін.) до проблеми структури і змісту професійної діяльності та до проблеми професійної готовності (зокрема, готовності до професії психолога) дав змогу виділити в цій готовності дві базові складові: психологічну та діяльнісну. Відповідно в діяльній готовності ми виділяємо такі компоненти: конструктивний; організаційний; комунікативний; гностичний. У психофізіологічній готовності – мотиваційно-ціннісний; когнітивно-оцінний; емоційно-чуттєвий; організаційно-особистісний і соціально-перцептивний компоненти.

Спочатку розглянемо компоненти психофізіологічної готовності майбутніх психологів, які навчаються післядипломно, до професійної діяльності. По-перше, мотиваційно-ціннісний компонент, до складу якого входить любов до людей, любов до праці психолога, відчуття відповідальності, прагнення допомогти людям, потреби в спілкуванні з іншими, прийняття психологічної професії як цінності.

Цей мотив виявляється у виробленні в майбутнього психолога самостійного ставлення до різних сторін професійної дійсності; у такій побудові процесу психологічної допомоги особистості, щоб він був корисним, особистісно значущим для клієнта, в самостійному виборі змісту, форм і методів власної діяльності; у формуванні потреби самостійного набуття знань і самовдосконалення.

Відчуття відповідальності за результати своєї праці може стати тим рушієм, який спонукатиме психолога до активної творчої діяльності. Відчуття відповідальності виявляється в усвідомленні обов'язку, необхідності звітувати перед суспільством, перед клієнтами про свої професійні дії, вчинки, а також відповідати за можливі їх наслідки, за результат.

Когнітивно-оцінний компонент включає уявлення студентів про майбутню професію, оцінку ними своїх можливостей як психолога, уявлення про майбутню професію як образи предметів, сцен і подій, що виникають на основі їх продуктивної уяви. Що яскравіші й багатші уявлення майбутнього психолога стосовно його майбутньої роботи, то краще він орієнтується в завданнях діяльності, правильно приймає і виконує рішення, спрямовані на досягнення мети. Вони є своєрідною внутрішньою моделлю очікуваних умов професійної діяльності, слугують свого роду орієнтирами, які допомагають розділити знання, набуті під час навчання, на "тих, що застосовуватимуться" і "непридатних" у майбутньому, стимулюють вироблення професійних якостей, навичок, позитивне ставлення студентів до всього навчального процесу. Особливо важливим тут є той факт, щоб майбутні психологи не накладали образ теперішньої їх професії на образ професії психолога, щоб не відбулося взаємопереходу психології з професіями іншого фаху.

На етапі професійної перепідготовки самооцінка впливає на загальну успішність навчання, динаміку оволодіння професійною майстерністю, стабільність навчальної діяльності, а також успішність адаптації в навчальній групі. На початковому етапі перепідготовки самооцінка зазвичай недостатньо адекватна, знижена її стійкість. Тут це відіграє позитивну роль, оскільки дає змогу з меншими для особи витратами змінити звичне уявлення про себе, абстарагуватися від існуючих уже професійних стереотипів та комплексів або ж професійних деформацій. Але коректування самооцінки ускладнюється тим, що для існуючої системи професійної підготовки характерне розділення теоретичного та практичного етапів. Як наслідок, у період навчання типове перенесення самооцінки з попередньої професійної діяльності, що не є оптимальним. Етап професійної перепідготовки є найбільш сприятливим для цілеспрямованого формування професійної самооцінки майбутніх фахівців з психології.

Для успішного здійснення особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії дуже важливо, щоб навчальна самооцінка майбутніх фахівців з психології відповідала професійній, а загальна самооцінка була адекватною. У зв'язку із цим бажано із самого початку вводити в навчальний процес елементи професійної діяльності, послідовно ускладнюючи й супроводжуючи їх чіткими, об'єктивними еталонами успішності. Важливо також надати можливість порівняння результатів своєї діяльності з результатами інших. Такі практики мають бути науково організованими, давати слухачам післядипломної освіти досить чітке уявлення про професійні завдання й стимулювати упевненість у собі.

Організаційно-особистісний компонент готовності представлений такими основними професійно значущими якостями особистості майбутнього психолога, який навчається післядипломно: інтерес і любов до людини як відображення потреби в професійній діяльності, справедливість, емпатія та спостережливість, психологічний такт, уява, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, організаторські здібності, врівноваженість і витримка, професійна працездатність; здатність розуміти іншого, легко розбиратися в його психологі-

чних особливостях, у характері, правильно визначати потреби клієнтів, відповідні моральні якості; здатність переконувати людей і водночас не бути авторитарним; організаторські здібності індивідуальний підхід до клієнтів; здатність передбачати результати своєї роботи; здібність до творчої роботи; здатність своєчасно та швидко орієнтуватися в обстановці й реагувати на ту чи іншу подію; висока цивільна відповідальність і соціальна активність, справжня інтелігентність, високий рівень духовної культури, бажання й уміння працювати разом з іншими, високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-теоретичного та практичного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень, потреба в постійній самоосвіті й готовність до неї, фізичне й психічне здоров'я, професійна працездатність та багато інших якостей.

Очевидно, що всі перелічені якості абсолютно необхідні будь-якому психологові. Вони не з'являються й не виявляються раптом, є результатом цілеспрямованого тривалого процесу самовиховання та саморозвитку особистості майбутнього психолога в системі післядипломної перепідготовки. Готовність до професійної діяльності визначається високим рівнем їх розвитку, їх домінуванням у загальній системі особистісних характеристик і якостей психолога.

Соціально-перцептивний компонент готовності майбутніх психологів, які здобувають освіту післядипломно, теж має свої специфічні особливості й базується на механізмах ідентифікації, емпатії, атракції та рефлексії. Особливістю цього компонента є те, що в ньому найбільш чітко представлені характеристики професійного психолога, які формуються та розвиваються роками навчання у вищій школі, і важко піддаються розвитку в умовах післядипломної освіти.

Отже, ідентифікація – це спосіб пізнання іншої людини, при якому припущення про його внутрішній стан будується на основі спроби поставити себе на місце партнера по спілкуванню, тобто відбувається ототожнення себе з іншим суб'єктом. Об'єктом ідентифікації може бути і клієнт, і дитина, і ціла група, але за умови, що вони є референтними. Ідентифікація приводить до поведінкових наслідків, наслідування дій, переживань, інтеріоризації його цінностей і установок. Відомо, що об'єктом ідентифікації можуть стати значущі особи (реальні або уявні). При ідентифікації не тільки виникають наслідувальні дії, а й з'являється схожість зі знайомими людьми в манері поведінки, стилі спілкування. Ідентифікація може призвести до зміни якостей особистості й тактик поведінки, до формування адекватного стійкого образу “Я”, зокрема, професійного, до зміни рішень, намірів, мотиваційної системи в цілому. Використання механізму ідентифікації в процесі взаємодії може привести до розвитку всіх різновидів і рівнів емпатії, від співчуття до переживання і від нього до сприяння.

Далі – це емпатія як емоційне співчування або співпереживання іншому, через емоційний відгук розуміння внутрішнього стану іншого. Емпатія заснована на вмінні правильно уявляти собі, що відбувається “всередині” іншої людини, що вона переживає, як оцінює навколишній світ. Відомо, що рівень емпатії тим вищий, чим більше людина здатна уявити собі, як одна й та сама подія буде сприйнята різними людьми, а також чим ясніше він здатний зрозуміти право на існування цих різних поглядів.

Дослідники неоднозначно тлумачать це явище. Так, Т.П. Гаврилова трактує емпатію як емоційне явище, вважаючи, що воно виявляється в здатності відгукуватися на переживання іншого. Ряд дослідників (А.Г. Ковальов, Т. Шибутані) розг-

лядають емпатію як розумову комунікацію, тобто як осмислення внутрішнього життя іншої людини. Проте багато психологів (А.А. Бодальов, Г.Ф. Михальченко, А.В. Петровський) не протиставляють емпатію інтелектуальній емоції. За словами А.В. Петровського, емпатія зазвичай виступає як складне психологічне утворення, в якому пізнавальні й емоційні процеси виявляються пов'язаними один з одним найтіснішим чином. На думку Н.Н. Обозова, в емпатії виявляється єдність усіх трьох компонентів міжособистісної взаємодії. Залежно від переважання одного з них Н.Н. Обозов виділяє три види емпатії: розуміння, співпереживання, співчуття. Якщо в процесі емпатичного відображення переважає когнітивний компонент, то емпатія виявляється у вигляді точного й адекватного розуміння стану об'єкта взаємодії, домінування афектного компонента приводить до високої емоційної залученості в стан іншої людини, тобто співпереживання, дієва ж емпатія поєднує в собі поведінковий компонент, що дає змогу надати підтримку іншій людині. Дієва емпатія, як підкреслює Г.Ф. Михальченко, є професійно значущою властивістю особи психолога, що зумовлює ефективність його професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, феномен готовності студентів гуманітарного профілю, що здобувають освіту післядипломно, до професійної діяльності є складним і поліаспектним, потребуючи подальшого розв'язання як на теоретичному, так і на методичному рівнях.

Література

1. Дяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : МнГУ, 1996. – 174 с.
2. Моляко В.О. Психологична готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – К. : Либідь, 1999. – 48 с.

НІКУЛОЧКІНА О.В.

ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У Законах України “Про освіту” [3], “Про вищу освіту” [1], “Про загальну середню освіту” [2]; Національній доктрині розвитку освіти в Україні [4] зазначено, що важливою умовою модернізації освіти, насамперед, є професійне вдосконалення педагога, що полягає в оновленні професійних знань, опануванні нових педагогічних технологій, застосуванні в післядипломному педагогічному процесі нових форм і методів навчання.

Мета статті – розкрити основні напрями модернізації післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів.

Одним із пріоритетних напрямів модернізації системи ППО вчителів початкових класів є оновлення змісту, орієнтири якого визначені в Концепції розвитку післядипломної освіти [5]. Перспективою подальшої роботи науковців є складання Державного освітнього стандарту, який поряд з іншими вимогами до змісту визначатиме діяльнісний характер післядипломної освіти педагогів I ступеня, орієнтацію на розвиток у них узагальнених способів навчальної, комунікативної, пізнавальної, практичної, творчої діяльності тощо.

Другий напрям модернізації післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів – розвиток і збереження єдності освітнього простору України, неперервність освітнього процесу як комплексу соціально-педагогічних пе-

ретворень. Інструментом такого перетворення є компетентністний підхід до навчання, розвитку й виховання всіх його учасників. Погоджуючись з думкою Ю.Г. Татура про те, що компетентність фахівця з вищою освітою – це вияв на практиці його намагання й здатності реалізувати свої знання, вміння, досвід, особисті якості для продуктивної діяльності в професійній і соціальній сфері [6], у розвитку професійної компетентності вчителя початкових класів робимо акцент на спеціальних знаннях, психолого-педагогічних уміннях, навичках, готовності до подальшої творчої педагогічної діяльності.

Неперервність післядипломного освітнього процесу суттєво відрізняється від навчання в системі вищої освіти (здобуття ступеня бакалавра, спеціаліста). Завдяки охопленню двох циклічно повторюваних етапів – курсового й міжкурсового – відбувається позитивна зміна професійних якостей педагога, яка забезпечує підвищення ефективності педагогічної діяльності.

Третій напрям модернізації післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів, якому ми надаємо особливого значення, це застосування нових інформаційних технологій, а також сучасних форм і методів навчання. Однією з таких форм, яка сприятиме реалізації творчих здібностей педагогів початкової ланки в розвитку професійної компетентності, є очно-дистанційне навчання.

Мета підвищення кваліфікації вчителів школи I ступеня за очно-дистанційною формою – забезпечення їх продуктивної особистісно орієнтованої післядипломної освіти, вдосконалення потребнісно-мотиваційної, інтелектуально-пізнавальної та практично-діяльнісної сфер, підвищення професійної компетентності.

Конкретизуючи мету, визначаємо такі завдання: вдосконалення й оновлення знань і вмінь учителів початкових класів із теоретико-методологічних, правових, соціогуманітарних та інших питань професійної діяльності, що забезпечується блоком соціально-гуманітарного модуля в структурі змісту підвищення кваліфікації; формування в педагогів потреби в набутті нових знань, умінь; створення атмосфери пізнавального комфорту; розвиток професійно-змістових компетенцій, одержання додаткових знань і набуття нових умінь, збагачення арсеналу методів і прийомів навчання молодших школярів, що забезпечується професійним модулем; спрямованість на перспективу самоосвітньої діяльності вчителів початкових класів, їх подальше самовдосконалення, самопізнання, самовивчення через інтеграцію інформаційних і педагогічних технологій, що забезпечить інтерактивність суб'єктів навчання й високу ефективність навчального процесу; розвиток інформаційної компетентності вчителів початкових класів, готовність до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі; оволодіння культурою взаємодії з інформаційним суспільством.

Зміст підвищення кваліфікації вчителів початкових класів за очно-дистанційною формою представлений у навчальному й навчально-тематичному планах та програмі підвищення кваліфікації цієї категорії слухачів, а також на рівні методичного забезпечення їх самостійної роботи: в орієнтовній тематиці творчих робіт, переліку комплексних завдань для навчального практикуму, тематичних блоків питань для підготовки виступів на конференції з обміну досвідом роботи, методичного забезпечення різних видів контролю.

Навчальний план передбачає дві форми навчання: очну та дистанційну. Структура плану – модульна. Тривалість навчання за очно-дистанційною формою підвищення кваліфікації – 4 місяці, обсяг навчального навантаження – 144 години.

Підвищення кваліфікації слухачів за очно-дистанційною формою навчання здійснюється трьома етапами. На кожний етап навчання розроблено навчально-тематичний план та розклад занять.

Перший етап – організаційно-настановна сесія (три дні, 30 аудиторних годин). Форма навчання – очна.

Основними завданнями організаційно-настановної сесії є: реєстрація слухачів і включення їх до відповідної групи, ознайомлення з організацією, порядком та змістом підвищення кваліфікації; проведення вхідного діагностування й інструктажу щодо загальних питань організації дистанційного навчання; проведення занять настановного характеру.

Другий етап – дистанційний (розрахований на 4 тижні, 89 годин, з них 49 годин – самостійна робота слухачів, 12 годин – лекції в on-line режимі засобами skipe, вебіари, теле-, відеоконференції, on-line консультації, чати, форуми тощо; 23 години – контроль за самостійною роботою слухачів). Дистанційний етап передбачає самостійну роботу слухачів без відриву від основної роботи. Основним завданням цього етапу є якісне забезпечення та супровід самостійної роботи вчителів початкових класів з використанням технологій дистанційного навчання.

Третій етап – залікова сесія (три дні, 30 годин, з них 4 години – лекції, 26 годин – практичні заняття, у тому числі педагогічна практика, ділові ігри, рольові ігри, тренінги, круглі столи, тематичні зустрічі, дискусії, конференція з обміну досвідом, захист курсових і творчих робіт тощо). Форма навчання – очна.

Основними завданнями цього етапу є: систематизація знань і вмінь слухачів, оцінювання їх індивідуальної успішності навчання; виявлення рівня задоволення результатами підвищення кваліфікації.

Зміст етапів підвищення кваліфікації для цієї категорії слухачів визначається програмою. Управління самостійною роботою здійснюється координатором (тьютором) навчальної групи шляхом надання методичної й консультативної допомоги, особистого спілкування в режимі on-line тощо за допомогою комп'ютерних та інформаційних технологій дистанційного навчання й телекомунікаційних мереж.

Система контролю – необхідний компонент навчального процесу, що забезпечує зворотний зв'язок, визначення рівня досягнення слухачем завдань підвищення кваліфікації та корекцію навчального процесу.

Основні види педагогічного контролю: вхідний, поточний, самоконтроль та вихідний. Основні функції: контроль-оцінна, навчальна, мотиваційно-стимулювальна.

Вхідний контроль покликаний визначити стартовий рівень знань і вмінь слухачів. Цей вид контролю охоплює тести, що визначають рівень соціально-гуманітарної та професійної підготовки слухачів; готовності до навчання за очно-дистанційною формою; володіння комп'ютером тощо.

Основними завданнями поточного контролю слухачів є спонукання їх до систематичної самостійної роботи; оцінювання ступеня та якості засвоєння слухачами змісту програми підвищення кваліфікації; виявлення труднощів у професійній діяльності та прогалин у знаннях і вміннях педагогів з метою надання їм кваліфікованої допомоги. Здійснюється шляхом тестування. Кожний тест відповідає змісту певної частини програми підвищення кваліфікації. Передбачено проведення трьох сеансів тестування через Інтернет та одного вебінару.

Самоконтроль здійснюється з метою самооцінки слухачами ефективності особистої навчальної роботи щодо засвоєння змісту тем програми.

Вихідний контроль здійснюється з метою констатації успішності навчання, визначення рівня фактичної підготовки слухача відповідно до вимог програми підвищення кваліфікації. Його основними завданнями є: визначення індивідуальних показників засвоєння слухачами змісту програми підвищення кваліфікації; виявлення, аналіз, систематизація та типізація прогалин у знаннях і вміннях учителів початкових класів з метою подальшої обґрунтованої корекції. Вхідний і вихідний контроль проводиться методом комп'ютерного тестування за двома тестами однакового змісту на вході й виході, але з різним розташуванням завдань. Кількість завдань у тесті – 50.

Атестація слухачів курсів підвищення кваліфікації здійснюється комісією за результатами захисту атестаційних робіт. До захисту атестаційної роботи допускаються вчителі, які виконали навчальний план, склали комплексний залік, виконали атестаційну роботу та одержали на неї рецензію наукового керівника або рецензента.

За результатами підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою слухач курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів *повинен знати*: стратегію й пріоритетні напрями розвитку системи освіти в цілому та початкової освіти зокрема; філософсько-методологічні засади сучасної освіти; інноваційні підходи й технології в початковій освіті; можливості використання ІКТ у педагогічній діяльності; *повинен уміти*: вільно орієнтуватися в сучасному соціально-політичному та освітньому просторі, знати пріоритетні напрями розвитку початкової освіти; відбирати, аналізувати й узагальнювати професійну інформацію; користуватися основними сервісами Інтернету та електронною поштою.

Висновки. Визначення основних напрямів модернізації післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів дало змогу здійснити аналіз реального стану післядипломної педагогічної освіти цієї категорії освітян та спланувати шляхи вирішення проблеми, що розглядається.

Література

1. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта України. – 2002. – № 17. – С. 2–8.
2. Закон України “Про загальну середню освіту” // Книга керівника навчально-виховного закладу : довідково-методичне видання / [упоряд. : В.В. Скиба, Б.М. Терещук]. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 768 с.
3. Закон України “Про освіту”. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
5. Сущенко Т.І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т.І. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 23–27.
6. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара [Електронний ресурс] / Ю.Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – Режим доступа: http://technical.bmstu.ru/istoch/komp/tatur_11.pdf.

ОХРИМЕНКО В.В.

ПРОЕКТНЕ МОДЕЛЮВАННЯ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА БУДІВЕЛЬНОГО ТЕХНІКУМУ

В умовах становлення інформаційного суспільства й складності соціальних та економічних перетворень зростають вимоги до навчального процесу. Професійна підготовка майбутніх молодших спеціалістів будівельників розглядається як засіб суб'єктно-діяльнісного підходу, який повинен бути спрямований на проектне моделювання творчого становлення фахівця. Головне завдання освіти полягає в тому, щоб створити в студентів стійку мотивацію до самоосвіти, пов'язаної з розвитком їхнього творчого мислення. Процес створення проек-

тного моделювання повинен враховувати власні індивідуально-психологічні особливості майбутнього фахівця при формуванні в нього мобільності та конкурентоспроможності в умовах ринкової економіки.

Звідси випливає необхідність здійснення ефективного техніко-економічного обґрунтування, аналізу та контролю за проектним моделюванням, з одного боку, і недостатність розробки відповідної методики навчання – з іншого, що є суперечністю, яка зумовлює необхідність вирішення наукової проблеми теоретичного обґрунтування та формування систем проектного моделювання майбутнього спеціаліста будівельного технікуму для зменшення ймовірності прийняття нераціональних технічних рішень у майбутньому.

Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців висвітлюються у працях таких учених, як: І.А. Височин, Г.І. Лаврик, А.В. Челноков, І.А. Шевченко та ін. [1–3]. Застосування засобів особистісно орієнтованого підходу в навчальному процесі в цілому ряді педагогічних праць, таких як: К.І. Приходченко, О.А. Каташова та ін. [4–5].

К.І. Приходченко вважає, що в моделі можливе органічне поєднання когнітивних системоутворювальних зовнішніх і внутрішніх екзистенційних умов спільного змісту продуктивної пізнавальної діяльності педагогів, батьків, учнів, представників соціальних інститутів, спрямованої на розвиток та саморозвиток, здобуття елітної освіти та виховання всіх учасників навчально-виховного процесу, на формування креативного й критичного мислення, на самовдосконалення та самореалізацію в макро- і мікросоціумі, на створення умов для життєвої самотворчості [4, с. 1].

Водночас у педагогічній теорії приділяється недостатньо уваги обґрунтуванню та розробці методики формування проектного моделювання майбутнього спеціаліста будівельного технікуму, яка б сприяла поступовому й цілеспрямованому становленню, прогресивному розвитку спеціаліста.

Мета статті – розкрити особливості визначення та розробки структурних проектних моделей, де необхідно дотримання принципів і норм професійно особистісно-ділових якостей, підвищення кваліфікаційної майстерності.

Посилення наукового інтересу до проблем забезпечення країни висококваліфікованими робітничими кадрами зумовлено рядом обставин і недостатньою розробкою теоретичних та технологічних основ формування професіоналізму молодшого інженера-будівельника. Таке становище зумовлює необхідність обґрунтування експериментальної перевірки й використання методу проектного моделювання при формуванні майбутнього фахівця техника-будівельника.

Щоб забезпечити можливість професійного становлення особистості, необхідно приділяти увагу духовному вихованню фахівців. Так, на думку О.А. Каташової, щоб забезпечити можливість становлення особистості, котра, розвиваючись як самоактивний суспільний суб'єкт, бере на себе всю відповідальність за власну життєдіяльність, за її наслідки для суспільства, учені різних епох та країн акцентували увагу на дотриманні таких принципів, як: плюралізм, альтернативність, гуманістичність. Бо саме вони (принципи) забезпечують можливість формування системи національних цінностей, котра відкриває простір для розвитку творчої, вільної особистості, здатної до самостійного відповідального громадянського вибору [5, с. 9].

Особливість методу моделювання, що відрізняє його від інших методів наукового пізнання, полягає в опосередкованому вивченні об'єкта, здійснюваному за допомогою дослідження іншого об'єкта, аналогічного першому [9].

Згідно з Вікіпедією, моделювання (рос. моделирование, англ. modelling, simulation, нім. Modellieren n, Modellierung f, Simulation f) – метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю) [6].

Моделювання ж є методом дослідження об'єктів різної природи на їх аналогах (моделях), створюваних для визначення або утворення характеристик об'єктів, що існують або конструюють наново [8, с. 108].

Моделювання – одна з основних категорій теорії пізнання, на якій, по суті, базується будь-який метод наукового дослідження. Основні види Моделювання – фізичне і математичне [6].

Фізичне – моделювання, при якому модель і об'єкт, що моделюється, мають одну й ту саму фізичну природу.

Математичне – моделювання, при якому модель являє собою систему математичних співвідношень, що описують певні технологічні, економічні чи інші процеси.

Математичне моделювання посідає провідне місце в економіці будівництва, аналізі, а також широко застосовується для опису технологічних процесів тощо [6].

Фізичне моделювання – метод експериментального вивчення фізичних явищ, який базується на їх фізичній подібності.

Метод застосовують у випадках, коли: відсутня математична модель явища (машини, процесу тощо), або така модель дуже складна, потребує багато вихідних даних, одержання яких ускладнене; відтворення явища (машини, процесу) у реальних масштабах недоцільне [6].

Метод полягає у створенні лабораторної фізичної моделі явища в зменшеному масштабі та проведенні експериментів на цій моделі. Висновки й результати, одержані на моделі, поширюються на явище в реальних масштабах [6].

Метод може дати надійні результати тільки в разі наявності фізичної подібності реального явища та моделі. Подібність досягається за рахунок рівності для моделі й реального явища значень критеріїв подібності – безрозмірних чисел, що залежать від фізичних (у тому числі геометричних) параметрів, які характеризують явище будівництва. Експериментальні дані, одержані на моделі, поширюються на реальний об'єкт з урахуванням критеріїв подібності (на практиці – з урахуванням певних коефіцієнтів).

У широкому значенні будь-який експеримент є фізичним моделюванням процесу в певних конкретних умовах [6].

Система (system) – сукупність об'єктів та відношень між ними, що утворюють єдине ціле в процесі системогенезу, аналізуються, оцінюються, проектуються та керовані оптимально за алгоритмом системогенезу. Формалізований опис систем за алгоритмом системогенезу дає змогу порівнювати та класифікувати системи, виводячи й використовуючи основоположні базові критерії систем та системності [6].

Будь-який неелементарний об'єкт можна розглянути як підсистему цілого (до якого належить цей об'єкт), виділивши в ньому окремі частини й визначивши взаємодії цих частин, які слугують якій-небудь функції.

Процес (лат. processus – рух, рос. процесс, англ. process, нім. Prozess m, Vorgang m) – послідовна зміна предметів і явищ, що відбувається закономірним порядком; сукупність ряду послідовних дій, спрямованих на досягнення певного результату [6].

Вимірювання – пізнавальний процес знаходження відношення між двома величинами однакової природи – вимірюваною й умовною одиницею вимірювання, а також дія, знаходження значення фізичної величини дослідним шляхом, порівнюючи її з одиницею виміру за допомогою спеціальних технічних засобів [6].

Вимірювання передбачає такі основні складові елементи: об'єкт вимірювання, тобто вимірювану величину, спостерігача або технічний пристрій, що сприймає результати вимірювання, прилади для вимірювання, умови зовнішнього середовища, в яких проводяться вимірювання, одиницю вимірювання, метод вимірювання та остаточний результат вимірювання.

Розрізняють пряме й непряме вимірювання.

При прямому вимірюванні результат одержують безпосередньо внаслідок вимірювання самої величини. При непрямому вимірюванні числове значення величини відшуковують не безпосередньо, а на основі вимірювання інших величин, пов'язаних з вимірюваною величиною математично вираженою залежністю.

Вимірювання класифікують:

- за характеристиками точності – на вимірювання однакової та неоднакової точності; за числом вимірювань у ряді вимірювань – на разові й багаторазові; за характером вимірювання – на статичні та динамічні;

- за призначенням – на технічні й метрологічні; за відображенням результатів вимірювання – абсолютні та відносні; за загальними прийомами одержання результатів вимірювання – прямі; непрямі; сумісні; сукупні. Важлива ознака вимірювання – точність. Ступінь точності змінюється залежно від вимог до результату вимірювання. На практиці не тільки немінучі, а й допустимі різні похибки вимірювання. Розроблено спеціальні методи оцінювання й компенсації цих похибок. Аналіз механізму вимірювання має важливе гносеологічне значення в зв'язку з тим, що кількісні методи дослідження широко застосовуються в сучасній науці, охоплюючи сферу як природничих, так і соціальних явищ [6].

Навколо філософського змісту проблеми вимірювання в науці триває постійна боротьба між матеріалізмом та ідеалізмом. На вирішення проблеми вимірювання претендують інструменталізм, операціоналізм, логічний позитивізм. Інтерес для філософії становить теоретико-пізнавальна природа вимірювання, методологічний аналіз конкретних методів вимірювання, які співвідносять за певними правилами математичний формалізм теорії та фізичні об'єкти, відповідність числових значень теоретичним величинам і реальним показам вимірювальних приладів тощо [6].

Модель наочна (описова) – модель, призначена зображувати поведінку чи властивості існуючої системи або типової системи (наприклад, масштабна модель або письмовий опис, що дає змогу знайомити потенційних покупців з фізичними та робочими характеристиками комп'ютера). Протилежність: приписувальна модель. Приписувальна модель – модель, що відображає необхідну поведінку або властивості запропонованої системи (наприклад, масштабна модель або письмовий опис, представлений постачальнику комп'ютерів, з фізичними й робочими характеристиками для необхідного комп'ютера). Протилежність – описова (наочна) модель [6].

Масштабна модель – фізична модель, подібна до цієї системи тільки в зміненому масштабі (наприклад, точна копія літака, розмір якого становить одну десяту частину фактичного літака). Прогнозувальна модель – модель, у якій значення майбутніх станів можуть бути передбачені або ймовірні (наприклад, модель, що прогнозує характер погоди, заснований на поточному значенні температури, воло-

гості, швидкості потоків тощо в різних місцевостях). Макетна модель – це реально існуюча модель, що відтворює модельовану систему в деякому масштабі [6].

Діаграма подій – відображає послідовність подій у часі. Використовуючи її, можна відтворити роботу системи, тобто провести імітаційне моделювання графічними методами [6].

Імітаційне моделювання – це метод, що дає змогу будувати моделі процесів, що описують, як ці процеси проходили б насправді. Таку модель можна “програти” в часі як для одного випробування, так і для заданої їх кількості. При цьому результати визначатимуться випадковим характером процесів. За цими даними можна отримати досить стійку статистику. Імітаційне моделювання – це метод дослідження, заснований на тому, що система, яка вивчається, замінюється імітатором і з ним проводяться експерименти з метою отримання інформації про цю систему. Експериментування з імітатором називають імітацією (імітація – це збагнення суті явища, не вдаючись до експериментів на реальному об’єкті). Імітаційне моделювання – це окремий випадок математичного моделювання. Існує клас об’єктів, для яких з різних причин не розроблені аналітичні моделі або не розроблені методи розв’язування задач про такі моделі. У цьому випадку математична модель замінюється імітатором або імітаційною моделлю. Імітаційна модель – логіко-математичний опис об’єкта, який може бути використаний для експериментування на комп’ютері з метою проектування, аналізу та оцінювання функціонування об’єкта [6].

Проект (від лат. *projectus* – кинутий уперед) – це унікальна (на відміну від операцій) діяльність, що має початок і кінець у часі, спрямована на досягнення заздалегідь визначеного результату/мети, створення певного, унікального продукту або послуги, при заданих обмеженнях щодо ресурсів і термінів, а також вимог до якості й допустимого рівня ризику. Проекти можуть бути об’єднані в програму проектів для досягнення єдиного результату або в портфель проектів для ефективнішого управління.

У зв’язку із цим створюють різноманітні педагогічно-психологічні проектні моделі [7].

Виходячи з вищезазначених положень, нами розроблено проектну модель системи формування творчих умінь професійної діяльності студентів (див. рис.), яка включає в себе:

1. Теоретичні та практичні проблеми формування професійної творчості студентів.
2. Моделювання економічних процесів та інформаційні технології в економіці будівництва.
3. Систему виховання духовних цінностей майбутніх фахівців.
4. Організаційні форми виховної роботи.

Створена нами модель системи формування творчих умінь професійної діяльності студентів за своїм призначенням є графічно-описовою й має текстовий супровід.

Під моделлю системи формування творчих умінь професійної діяльності студентів ми розуміємо графічне зображення властивості досягнень єдиного результату створення різноманітних педагогічно-психологічних умов для розв’язання проблем теоретико-пізнавальних поєднань, які співвідносяться за певними правилами формування майбутнього молодшого спеціаліста технікабудівельника, а також формування креативного і критичного мислення, самовдосконалення, створення професійно значущих якостей студентів.

Кожен з напрямків має такі відносно самодостатні підсистеми створення умов формування індивідуальної свідомості майбутнього фахівця:

1. Створення психолого-педагогічних умов для максимального забезпечення творчої самореалізації студентів при виконанні проектів.
2. Формування позитивного ставлення до духовних цінностей серед молоді.
3. Розвиток професіоналізму особистості, опанування нових форм і технологій у будівництві.
4. Розробки методичного забезпечення.
5. Впровадження здоров'язбережних технологій у процесі навчання.

Описана вище модель дає змогу:

1. Досліджувати інтелектуально-пізнавальний розвиток студентів.
2. Створювати сферу творчої та інтелектуальної самореалізації майбутнього спеціаліста.
3. Відобразити досягнутий рівень професійно важливих якостей, набутий студентами протягом року.
4. Формувати духовно-творчу компетентність фахівців.

Висновки. Таким чином, процес побудови проектної моделі системи формування професійної творчості студентів змушує більш глибоко вивчати спеціальності, краще розуміти та засвоювати навчальний матеріал, а також оволодіти навичками проектування різноманітними засобами, що, в свою чергу, розвиває в студентів дослідницькі навички та інтелектуальні здібності. Використання проектного моделювання дає змогу виявити також такі можливості, як:

- розв'язання задач дослідницького напрямку;
- створення можливостей для самореалізації студентів;
- стимулювання творчого вирішення нетипових ситуацій і логічного мислення;
- розвиток критичного мислення та духовної цілісності.

Необхідна подальша інтеграція освіти й виховання в студентів професійних якостей, загальнолюдських цінностей, змісту інноваційної діяльності, що є пріоритетним напрямом у перспективному дослідженні означуваної проблеми.

Література

1. Височин І.А. Моделювання як провідний засіб пізнання архітектури на прикладах підземно просторого середовища : монографія / І.А. Височин. – С. : Університетська книга, 2001. – 340 с.
2. Лаврик Г.І. Основи системного аналізу в архітектурних дослідженнях і проектуванні : підручник / Г.І. Лаврик. – К. : КНУБА : Українська академія архітектури, 2002. – 138 с.
3. Челноков А.В. Принципи формування моделі при оцінці якості архітектурних систем / А.В. Челноков, І. А. Шевченко // Сучасні проблеми архітектури та містобудування : науково-технічний збірник. – К. : КНУБА, 2007. – Вип. 28. – 265 с.
4. Приходченко К.І. Модель творчого освітньо-виховного середовища : методичні рекомендації / К.І. Приходченко. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 15 с.
5. Каташова О.А. Виховання духовних цінностей старшокласників : науково-методичний посібник : у 5 кн. – Луганськ : СПД Резніков В.С., 2008. – Кн. 1 : Особистісно-орієнтована модель системи виховання духовних цінностей ліцеїста. – 64 с.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Модель_\(наука\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Модель_(наука)).
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Проект>.
8. Докучаєва В.І. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В.І. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
10. Орфографічний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.slovnuk.net/тлумачний>.

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА

У період суттєвих перетворень та переосмислення суспільних, соціально-педагогічних процесів і явищ активізується пошук їх об'єктивних методологічних засад. У ході дослідження проблеми педагогіки, психології, соціології, лінгводидактики та інших наук узагальненою методологічною основою виступає культурологічний підхід. Саме культурологічна складова професійної освіти може відіграти вирішальну роль у взаємодії європейських держав зі створення єдиного освітнього простору, оскільки життєздатність та ефективність кожної цивілізації значною мірою визначається її культурою.

Сучасна педагогічна теорія й практика відмовилася від спрощеного розуміння культурологічного підходу, що ще донедавна полягав в основному у введенні в навчальні плани нових дисциплін соціокультурного змісту. Культурологічний підхід треба розглядати, насамперед, у контексті загальнофілософського розуміння культури.

Отже, культурологічний підхід до дослідження проблем педагогічної освіти – це сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-методичних заходів, спрямованих на створення умов для засвоєння й трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості.

Мета статті – обґрунтувати сутність культурологічного підходу до проблеми професійної підготовки майбутнього економіста й організаційно-методичні засоби, що сприяють формуванню його полікультурної компетенції.

На сьогодні як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці знаходимо багато плідних ідей у працях, присвячених полікультурній освіті. Так, Н. Баришников, В. Борисенков, О. Гукаленко, А. Данилюк, Ю. Давидов, В. Сафонова, П. Сисоєв розглядають полікультурну освіту не тільки як феномен культури, а і як парадигму освіти ХХІ ст.

Становлення міжкультурної комунікації як навчальної дисципліни спочатку було зумовлено суто практичними інтересами американських політиків і бізнесменів. Після Другої світової війни зростає сфера впливу американської політики, економіки й культури. Урядовці та бізнесмени, які працювали за кордоном, часто відчували свою безпорадність і нездатність розібратися в ситуаціях непорозуміння, які виникали під час роботи з представниками інших культур. Нерідко це призводило до конфліктів, взаємної неприязні, образ. Навіть досконале знання відповідних мов не могло підготувати їх до складних проблем роботи за кордоном. Поступово виникло усвідомлення необхідності вивчення не тільки мов, а й культур інших народів, їхніх звичаїв, традицій, норм поведінки.

Датою народження міжкультурної комунікації як академічної дисципліни вважають 1954 р., коли вийшла у світ книга Е. Холла і Д. Трагер “Culture as Communication”, в якій автори вперше запропонували для широкого вживання термін “міжкультурна комунікація”, що відображала, на їхню думку, особливу галузь людських відносин. Розвиваючи свої ідеї про взаємозв'язок культури та комунікації, вони дійшли висновку про необхідність навчання культури (“якщо культура вивчається, то це означає, що вона може бути й викладена”).

Нам імпонує визначення І. Халєєвої: “Міжкультурна комунікація – це сукупність специфічних процесів взаємодії людей, які належать до різних культур і мов. Вона виникає між партнерами по взаємодії, які не тільки належать до різних культур, але при цьому не усвідомлюють і не сприймають чужерідність партнера” [5, с. 8–14].

Аналіз зарубіжного досвіду розробки технологій формування міжкультурної компетенції дав змогу виокремити такі:

- технологія крос-культурного аналізу й коментування профільних автентичних текстів здійснюється за допомогою аналізу та зіставлення культурних відмінностей з погляду норм; професійної поведінки носіїв іноземної мови, їхнього професійного світогляду, професійно значущих якостей в умовах здійснення професійної діяльності, ситуаціях міжкультурної комунікації, відображених у текстах професійної спрямованості;

- технологія контекстного спостереження полягає в аналізі й виявленні особливостей професійної поведінки представників іншої культури, особливостей вербальних і невербальних відмінностей, які супроводжують спостережуване здійснення професійної діяльності, основою спостереження є мульти-, медіа- і відеонаочність;

- технологія критичних інцидентів. Загальною метою використання технології критичних інцидентів є надати студентам можливості ознайомитися з прикладами виникнення заплутаних проблем або конфліктних ситуацій, з якими вони можуть зіткнутися у процесі інтеракції з іншокультурними комунікантами, або в процесі адаптації до іншої культури;

- технологія “міжкультурний сензитатор”. Ця технологія покликана розвивати в студентів здатність відчувати міжкультурні відмінності іншомовних комунікантів, а саме: особливості сприйняття, інтерпретації, поведінки, норм, цінностей та відносин;

- технологія тренінгу. У найбільш загальному значенні метою кожного тренінгу є розвиток і формування певних якостей особистості, які підвищують її здатності вирішувати різноманітні життєві питання та проблеми. Фахівці розрізняють чотири основні види тренінгової технології: інформаційну підготовку, діяльність симуляції (імітаційну), вправи для практичного виконання завдань і груподинамічні вправи. Серед варіантів тренінгових технологій: тренінг рефлексивності, професійно-поведінковий тренінг та тренінг професійно-мовної сенситивності [3, с. 58].

Г.В. Єлізарова, Л.П. Халяпіна пропонують лінгвометодичну модель навчання, яка є спрямованою на формування вторинної (або полікультурної) особистості. Вони наголошують, що вторинна (полікультурна) особистість – це особистість, яка не втратила, а усвідомила власну культурну ідентичність. Полікультурній особистості властиво розуміння системи “культура” як у її глобальному прояві, так і в національно-специфічному варіанті. Культурне розмаїття, культурний плюралізм сприймається такою особою як прояв глибинних основ творчого потенціалу й самовизначення людини в часі та просторі [1, с. 8–20].

Ми вважаємо, що ефективність формування полікультурної особистості майбутніх економістів зумовлена дотриманням таких принципів, розроблених В. Сафоною [4, с. 17–24]:

- принцип дидактичної культуровідповідності. Виявляється у відборі матеріалу для навчальної мети, необхідності визначити ціннісне значення й значущість відібраного матеріалу, у визначеності доцільності використання цього матеріалу з урахуванням вікового та інтелектуального потенціалу студентів;

– принцип діалогу культур і цивілізацій. Виявляється в необхідності аналізу автентичних матеріалів з погляду можливості потенційного їх використання при моделюванні культурного простору за принципом кола, яке розширюється (від етнічних субкультур до світової культури); у побудові дидактичної моделі на основі контрастивно-порівняльного вивчення культур і цивілізацій з погляду історичного аналізу; використання культурознавчого матеріалу про рідну країну;

– принцип домінування проблемних культурознавчих завдань. Виявляється у використанні серії завдань, які ускладнюються поступово й спрямовані на збір, інтерпретацію й узагальнення культурознавчої інформації; у розвитку полікультурної компетенції, яка допомагає орієнтуватися в комунікативних нормах; у виборі прийнятних форм взаємодії з людьми в умовах міжкультурного спілкування.

Аналіз наукових праць, та власний педагогічний досвід дають змогу стверджувати, що розвиток полікультурної особистості майбутнього економіста забезпечується низкою педагогічних умов: застосування елементів полікультурності при викладанні навчальних предметів; заохочення студентів до участі в міжнародних наукових конференціях та програмах; проведення міжкультурних тренінгів; організація тематичних зустрічей з представниками інших країн; проведення культурних заходів, які б надавали можливість пізнати традиції різних країн [2, с. 349].

Аналіз літератури та освітньо-кваліфікаційної характеристики також дає підстави стверджувати, що міжкультурний фахівець зовнішньоекономічної діяльності повинен володіти технологією ведення ділових переговорів з іншокультурними комунікантами, навичками проведення ділових зустрічей із представниками різних культур, уміннями прийняття рішень і вирішення конфліктних ситуацій в умовах міжкультурної комунікації, досвідом подолання наслідків стресових ситуацій в умовах міжкультурного ділового дискурсу та толерантної поведінки.

У зв'язку із цим актуалізується проблема пошуку засобів, що забезпечують формування вищезазначених вимог. У цій статті здійснено спробу теоретичного обґрунтування доцільності розробки інтегрованого спецкурсу, спрямованого на формування полікультурної особистості майбутнього економіста.

У всіх науках про культуру простежуються два основні напрями дослідження міжкультурної комунікації: перший з них має описовий характер, його завданням є виявлення, опис та інтерпретація повсякденної поведінки людей з метою пояснення глибинних причин і факторів їхньої культури, що домінують; у другому напрямі предметом дослідження є види культурної діяльності соціальних груп та індивідів, їхні норми, правила й цінності. Знання останніх дає змогу швидко та ефективно вирішувати ситуації міжкультурного непорозуміння. Виходячи із цих двох напрямів, вважаємо за доцільне поєднувати лекційні та практичні форми навчання міжкультурної комунікації. У курсі лекцій студентів ознайомлюють з найістотнішими особливостями різних культур, які можуть виявитися перешкодою при встановленні контактів з їх представниками. У ході практичних занять студенти отримують можливість пережити почуття й емоції, що виникають у реальних ситуаціях міжкультурної комунікації, проаналізувати свою власну поведінку й поведінку партнерів.

Втілення курсу в практику вищих навчальних закладів забезпечується трьома підходами до міжкультурної комунікації: пояснювальним, критичним і функціональним. Мета пояснювального полягає в тому, щоб зрозуміти й описати, але не передбачити поведінку людини, при цьому основна увага концентрується на розумінні комунікативних моделей усередині окремої культурної групи. Критичний підхід

включає багато положень пояснювального підходу, проте його метою є вивчення історичного контексту комунікації, пояснення людської поведінки, а через нього – зміна життя людей. Основним методом критичного підходу є аналіз текстів, особливо тих, які створюються засобами масової інформації (телепередачі, відеоматеріали, публікації в пресі), які й роблять основний внесок у формування сучасної культури. Проте вони не вступають у прямі контакти з комунікантами, не досліджують міжкультурних взаємодій. Функціональний підхід пов'язаний з теорією комунікаційного пристосування, яка стверджує, що в ситуаціях міжкультурної комунікації люди часто змінюють моделі своєї комунікативної поведінки, пристосовуючись до моделей партнерів зі спілкування. Наприклад, під час спілкування з іноземцем ми можемо говорити повільніше, яскравіше й виразніше, використовуючи менше жаргонної лексики, тим самим полегшувати процес спілкування для співрозмовника.

Висновки. Таким чином, головна відмінна риса сформованої полікультурної особистості полягає в її готовності до полікультурного функціонування на всіх рівнях міжкультурної комунікації: загальносвітовому (глобальному), володіючи потенціалами загальнопланетарного співтовариства; міжетнічному (міжнаціональному), культивує в собі готовність до сприйняття етнокультурних концептів представників різних лінгвокультур; міжособистісному, володіючи здатністю з розумінням ставитися до індивідуальних аспектів концептосфери особи. Вторинна (полікультурна) особистість – це особистість, яка не втратила, а усвідомила власну культурну ідентичність.

Перспектива подальшого дослідження полягає в методичній розробці інтегрованого спецкурсу для студентів економічних вищих навчальних закладів, що забезпечить формування міжкультурної компетенції майбутнього економіста.

Література

1. Елизарова Г.В. Формирование поликультурной личности как требование новой глобальной ситуации / Г.В. Елизарова, Л.П. Халяпина // Языковое образование в вузе : методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб. : КАРО, 2005. – С. 8–20.
2. Івашко О.А. Аналіз досвіду формування полікультурної компетенції майбутніх учителів-філологів / О. А. Івашко // Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 27 травня 2009 р. – Маріуполь, 2009. – С. 345–349.
3. Korhonen K.E. Intercultural Competence as Part of Professional Qualifications. A Training Experiment with Bachelor of Engineering Students / K.E. Korhonen. – Jyväskylä : University of Jyväskylä, 2002. – 226 p.
4. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.
5. Халева И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам / И.И. Халева // Известия Российской Академии образования. – 2000. – № 1. – С. 8–14.

ПЕТРЕНКО Н.В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Сьогодні випускники вищого військового навчального закладу недостатньо мати тільки професійну підготовку. На перший план висувуються підвищені вимоги до його моральної надійності, моральних якостей, формування й розвиток яких особливо активно проходить у курсантські роки. Без почуття честі, гідності, шляхетності тощо офіцер не може керувати людьми, виховувати підлеглих, формувати в них почуття патріотизму, моральну й психологічну готовність до захис-

ту Батьківщини, організувати й надихати на виконання навчальних і службових завдань. Серед ключових компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній офіцер-прикордонник, професійно-етична має пріоритетне значення.

Мета статті – розкрити педагогічні умови формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі їх фахової підготовки.

У “Новому тлумачному словнику української мови” поняття “формувати” окреслено як “надавати чому-небудь певної форми, вигляду тощо; виробляти певні якості, риси характеру та ін.” [14, т. 3, с. 666]. У педагогіці формуванням називають процес становлення особистості в результаті об’єктивного впливу спадковості, середовища, цілеспрямованого виховання й власної активності (самовиховання), педагогічне управління індивідуальним становленням людської особистості. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників можна визначити як процес цілеспрямованого й систематичного впливу на мотиваційну, когнітивну та емоційну сферу курсантів, метою якого є становлення такої особистості, яка усвідомлює значення етичної складової своїх професійних обов’язків, має розвинуті морально-особистісні якості та практичні вміння офіцера-прикордонника у сфері професійної етики, що забезпечують вибір ним свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-етичних норм.

Формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників – складний і багатоетапний процес, який залежить від цілого комплексу психолого-педагогічних умов. Педагогічні умови формування професійно-етичної компетенції – це сукупність дій, що спрямовані на поетапне моделювання й ефективне функціонування процесу становлення та розвитку належного рівня такої компетенції.

Виховні можливості навчального процесу при цьому виявляються в змісті, організації та методах навчання, впливу особистості викладача. Зокрема, важливим є врахування закономірностей педагогічного процесу. Поняття “закономірності” означає стійкі, повторювані й істотні зв’язки в педагогічному процесі, реалізація яких дає змогу досягати ефективних результатів. Щодо формування професійно-етичної компетентності, насамперед, треба вести мову про такі закономірності: спрямованість навчання й виховання на вирішення завдань формування професійно-етичної компетентності курсантів; діяльнісний характер навчання й виховання; єдність потребнісно-мотиваційної сфери й навчально-пізнавальної активності курсантів; повага та вимогливість до курсантів, формування їх особистісної, офіцерської гідності в процесі навчання й виховання; забезпечення ситуації успіху при оволодінні професійно-етичними знаннями; взаємозв’язок процесів освіти й професійно-етичного самовдосконалення курсантів.

Крім закономірностей, основними вимогами до практичної організації навчально-виховного процесу виступає ряд дидактичних принципів. Для формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників важливе значення мають такі загальні принципи: навчання повинно бути науковим і мати світоглядну спрямованість; навчання повинно бути проблемним, активним та свідомим, доступним, систематичним, послідовним, міцним, невідривним від виховання. Серед специфічних принципів треба вказати на принципи гуманності, вимогливості, субординації, наступності, виховання в колективі, нормативності тощо. Урахування зазначених закономірностей та принципів допомагає визначити умови для формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Вчені визначають різні умови формування компетенцій залежно від її виду. Зокрема, М. Михайліченко вважає, що найважливішими педагогічними умовами формування громадянської компетентності майбутніх учителів є урахування у процесі професійної підготовки основних положень компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, закономірностей і принципів формування громадянської компетентності; програмно-цільовий підхід до професійної підготовки; використання можливостей фахових дисциплін; спрямована соціалізація майбутніх учителів у соціокультурному середовищі ВНЗ у процесі громадської роботи [2, с. 12].

На думку Г. Андрєєва, для формування професійно-етичної культури майбутніх працівників МВС важливо: 1) сформувати в курсантів гуманістичні уявлення, поняття, погляди, переконання, що передбачає цілеспрямований і систематичний вплив на їхню свідомість; 2) забезпечити набуття курсантами практичного досвіду, коли вони змушені виявляти мужність, відповідальність, наполегливість, толерантність тощо; 3) створювати ситуації успіху, моральної добротворчої діяльності курсантів [1].

Н. Тимченко вважає, що для формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників необхідні такі основні процедури, як: раціональний добір навчального матеріалу; комплексне й творче застосування активних методів навчання, їх оптимальне поєднання з урахуванням особливостей курсанта, групи; вироблення відповідних способів професійної поведінки; встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії (і взаємовпливу) викладача й курсантів, створення позитивних відносин між ними [11, с. 10].

У психолого-педагогічній літературі (І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Л. Виготський, Н. Вознюк, О. Пометун, О. Сухомлинська) відстоюється думка про те, що початковим етапом формування моральної поведінки (а також у професійній сфері) є оволодіти особистістю моральними цінностями та моральними знаннями, а кінцевим етапом засвоєння етичних знань є моральна поведінка. Загалом учені визначають такий ланцюг: етичні знання – етичні поняття – моральні переконання – моральні потреби – моральні якості – моральна поведінка.

Отже, першою ланкою в процесі формування професійно-етичної компетентності треба вважати моральні знання. Професійно-етичні знання курсант здобуває у процесі навчання через ознайомлення із суттю професійної моралі, її змістом, функціонуванням у суспільстві, системою її вимог та санкцій за відхилення від встановлених норм. Професійно-етичні знання стають особистим надбанням курсанта, переростають у його переконання, що, у свою чергу, приводить до зміни поглядів на навколишню дійсність.

На важливе значення понять при формуванні світогляду особистості вказували К. Альбуханова-Славська, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін. Одним з перших учених, хто опрацював особливості формування понять у процесі навчання, був Л. Виготський. Він вважав, що при цьому важливо, насамперед, вчити виділяти різні сторони, властивості, структури, зв'язки, дії певних подій або явищ [13, с. 144]. П. Гальперін, досліджуючи можливості засвоєння нових понять, розробив теорію про кероване формування розумових дій, понять та образів – інтеріоризацію. Дослідник вважав, що батьки, викладачі показують приклад орієнтовної діяльності, і ці знання в суб'єктів навчання переходять у внутрішній план – формування нових знань, умінь, здібностей та психічних власти-

востей [6, с. 500]. На думку вченого, для того, щоб поняття сформувались повно та безпомилково, діяльність учня повинна будуватися на певній орієнтовній основі, тобто вчитель повинен давати учню готовими всі суттєві ознаки об'єктів [13, с. 146–147]. Пізніше основні прийоми розумової діяльності, необхідні для формування різних видів понять, а також способи навчання цим прийомам (через різні види абстракції, насамперед, ізолювання, підкреслення або розчленування) визначили Д. Богоявленська, С. Жуйкова, Н. Менчинська.

Для роботи з формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників важливе значення має позиція Є. Шиянова та І. Котової. Вчені зазначають, що основним шляхом формування понять є навчання. При цьому “провідним засобом є зміст навчання. Головною зброєю формування понять є слово як носій соціального досвіду. Засвоєння значень, їх розвиток, уточнення та збагачення здійснюються за допомогою слів” [13, с. 145]. Це означає, що для формування професійно-етичної компетентності важливе значення має надання курсантам знань про професійний обов'язок, честь та основні моральні якості особистості. На основі цих знань у курсантів формується система їх моральних поглядів і переконань. Про рівень знань курсантів про основні етичні категорії можна зробити висновок, передусім, за соціальними та моральними поняттями, які сформувалися в них, а також поглядів про професійні права й обов'язки, інші моральні якості.

Отже, з урахуванням того, що для формування професійно-етичної компетентності велике значення має надання курсантам знань про професійний обов'язок, честь та основні моральні якості особистості, однією з педагогічних умов формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників треба вважати оптимізацію змісту навчання курсантів у ВВНЗ через надання їм професійно-етичних знань та пов'язаних із цим понять. У цьому разі було включено до навчальних планів спецкурс “Професійна етика офіцера Державної прикордонної служби України”, де ознайомлено курсантів з основними поняттями зі сфери професійної етики.

Необхідність формування професійно-етичної компетентності через надання курсантам відповідних професійно-етичних знань визначає й способи та умови навчання, тобто підбір відповідних методів, форм і засобів навчання. З огляду на це ще однією педагогічною умовою формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників є вибір відповідних методів, форм і засобів навчання.

Методи навчання, на думку В. Нагаєва, – це, насамперед, система способів управління пізнавальною діяльністю суб'єкта навчання [4, с. 145]. Що стосується формування професійно-етичної компетентності, тут необхідним є урахування позиції В. Сластьоніна, І. Ісаєва, Є. Шиянова та інших учених про те, що для формування моральних уявлень, а звідси – і моральної поведінки, важливе значення має відповідна організація навчальної діяльності [9, с. 55]. Насамперед, необхідно, щоб людина перебувала в умовах морального вибору, змушена була постійно самостійно приймати те чи інше рішення. Свого часу ще Дж. Локк надавав великого значення моральним вправам. Це може бути моделювання педагогічних ситуацій, пов'язаних з моральним вибором. У цьому разі курсанти більш продуктивно будуть освоювати навички й уміння, які потім знадобляться їм у роботі. Цим завданням якнайкраще відповідають можливості активних методів навчання, що передбачають практичне вирішення курсантами професійно-етичних завдань.

Крім цього, при виборі методів навчання важливо враховувати позицію Н. Нікандрова про те, що вибір методу залежить і від певної форми заняття, зокрема лекції, семінару, практичного заняття. На думку вченого, кожній організаційній формі навчання властиві провідні методи. З огляду на це в роботі з формування професійно-етичної культури на різних формах занять необхідно використовувати різні методи: лекційні заняття зі спецкурсу “Професійна етика офіцера Державної прикордонної служби України” можна проводити із застосуванням методу проблемного викладу, на семінарських та практичних заняттях бажано використовувати такі методи активного навчання, як дискусійні, тренінгові, ігрові та проблемні, а самостійна робота повинна здійснюватися в рамках дослідницького методу.

Як зазначає С. Смирнов, активними методами навчання є ті, які реалізують установку на більшу активність суб’єкта в навчальному процесі, на противагу так званим традиційним підходам, коли учень відіграє більш пасивну роль [10, с. 169]. Серед активних методів С. Смирнов називає дискусійні методи, тренінги, ігрові та проблемні методи. Зокрема, елементи дискусії (суперечки, зіткнення позицій, зумисного загострення суперечностей у навчальному матеріалі) можна використовувати в будь-яких формах навчання, у тому числі на лекціях. Результати таких дискусій, особливо коли створюються конкретні ситуації морального вибору, на думку вченого, набагато сильніше модифікують поведінку людини, ніж просте засвоєння окремих моральних норм на рівні знання.

Одним з ефективних та апробованих на практиці способів активізації особистісного, а через це й професійного, самовизначення, як зазначає К. Абульханова, є тренінг, який є системою спеціально організованих розвивальних взаємодій між його учасниками. Ці взаємодії містять такі складові: професійний зміст, розвивальна ситуація, процес взаємодії, способи організації та реалізації цієї взаємодії, готовність до взаємодії, внутрішньособистісні умови його продуктивної реалізації й результати взаємодії як внутрішньособистісного перетворення його змісту [8, с. 149].

Ще одним важливим активним методом для формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників є ігровий метод. С. Смирнов говорить про різні види ігор, що їх використовують як з навчальною метою, так і для вирішення реальних проблем, – це навчальні, імітаційні, рольові, організаційно-діяльнісні, операційні, ділові, управлінські, військові, інноваційні тощо [10, с. 173]. Загалом у роботі з формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників можливе використання таких ігрових методів, як: ігри-прави, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові й ділові навчальні ігри [12, с. 185]. І в дискусійних методах, і в тренінгових, і в навчальних ділових іграх важливе значення мають елементи проблемності. Девіз проблемного навчання: “Не від знання до проблеми, а від проблеми до знань” [10, с. 175]. Проблемне навчання передбачає необхідність проблемного запитання, проблемного завдання, проблеми, проблемної ситуації. У роботі з формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників можливе використання таких методів проблемного навчання, як проблемний виклад, частково-пошуковий чи дослідницькі методи [12, с. 182].

Що стосується самостійної роботи курсантів, то тут важливе значення має дослідницький метод. При вивченні курсантами спецкурсу “Професійна етика офіцерів Державної прикордонної служби України” було передбачено написання ними двох рефератів з конкретних тем та індивідуальних навчально-дослідних завдань. Це вид позааудиторної індивідуальної роботи курсанта на-

вчального чи навчально-дослідного характеру, яка виконується в процесі вивчення програмного матеріалу [12, с. 162]. Серед найпоширеніших видів індивідуального навчально-дослідного завдання ми використовували конспект з теми за заданим планом або за планом, який курсант розробляв самостійно, а також анотацію прочитаної додаткової літератури з курсу та історичні розвідки. Предметом дослідження для курсантів було обрано основні категорії професійної етики офіцера-прикордонника, зокрема історію та сутність понять військової честі, доблесті, гідності, основних моральних чеснот захисника Батьківщини.

Крім цього, важливе значення для формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників має створення відповідної атмосфери на заняттях, певний рівень спілкування викладачів та курсантів. Представники особистісно орієнтованого підходу, зокрема І. Бех, О. Бондаревська, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, І. Якиманська та інші, вказують на важливість недирективної особистісно орієнтованої взаємодії в моральному вихованні. За особистісно орієнтованого підходу головною стратегією є ставлення педагога до курсанта як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку. Ця стратегія передбачає безумовне визнання особистості суб'єкта навчання, його прийняття, розуміння та оптимістичне прогнозування. Вчені наголошують на важливості створення при цьому атмосфери доброзичливості та взаємоповаги, на необхідності відмови від негативних оцінних суджень і порівняння з іншими. Л. Подоляк та В. Юрченко зазначають, що справжній виховний вплив базується, насамперед, на позитивних емоціях [7, с. 209].

Ш. Амонашвілі, Ю. Орлов вказують на важливість побудови відносин між педагогом і студентом на засадах рівності та діалогічності. Викладач повинен намагатися уникати категоричних приписів, не ставитися до студентів як до пасивних об'єктів своїх впливів, зважати на їх психічний стан, поважати життєвий досвід, переконання та цінності. Саме такі відносини, на думку вчених, необхідні для морального розвитку молодшої людини [5].

Щодо діалогізації мовлення, то Г. Михальська вказує на такі основні принципи: 1) увага до адресата (соціальний стан, вік, інтереси тощо); 2) близькість змісту мовлення інтересам і життю адресата (природа людини така, що вона сильніше переживає за те, що стосується її особисто); 3) конкретність – допомагає сприймати слово (що необхідно для розуміння й запам'ятовування); 4) дружелюбність – ваш співрозмовник є вашим другом; 5) відвертість, щирість – “ораторська чесність”; 6) об'єктивність – увага до інших думок і концепцій (з аудиторією потрібно говорити на рівних, без менторства) [3, с. 94–104].

Для ведення діалогу необхідно знати правила ефективного вислуховування та вміти ними користуватися. Ефективне вислуховування полягає в здатності зосередитися на мовленні співрозмовника, точно сприйняти, з'ясувати ідеї, думки, емоції, відносини і, нарешті, зрозуміти його. На думку Л. Подоляк та В. Юрченка, для ведення ефективного педагогічного діалогу викладач повинен: намагатися зрозуміти курсантів та об'єктивно їх оцінювати; емоційно відгукуватися на емоційні стани й поведінку курсантів; обирати щодо кожного курсанта такий спосіб звертання, в якому найкраще поєднується індивідуальний підхід з утвердженням колективістських принципів моральності; бути підготовленим до ведення діалогу з будь-яким курсантом; дотримуватись норм педагогічної етики, бути вимогливим щодо етичних норм і до себе, і до курсантів; визнавати свої помилки у відносинах з курсантами [7, с. 255].

Важливе значення при формуванні професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників має особистий приклад викладача. Викладач повинен власним прикладом учити курсантів слухати співрозмовника, поважати думку інших людей, брати на себе відповідальність за свої слова та вчинки. У цьому разі важливе значення має рівноправність психологічних (не соціальних) позицій викладача та курсантів, їх відкритість, бажання зрозуміти думку партнера. Виховний потенціал діяльності викладача, ефективність його впливу на особистісне становлення курсантів залежатиме від його вміння налагоджувати з курсантами емоційно комфортні, відверті, емпатійні стосунки.

Висновки. Отже, на основі теоретичних положень педагогічної літератури та з урахуванням власного досвіду основними педагогічними умовами формування професійно-етичної компетентності визначено: оптимізацію змісту навчання курсантів у ВВНЗ через надання їм професійно-етичних знань та пов'язаних із цим понять; вибір відповідних методів, форм і засобів навчання, зокрема використання на лекційних, семінарських та практичних заняттях таких активних методів навчання, як дискусійні, тренінгові, ігрові й проблемні, а також дослідницького методу при організації самостійної роботи курсантів; створення на заняттях атмосфери доброзичливості та взаємоповаги через налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами й курсантами й активізацію діалогічного спілкування між ними. Основним засобом формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників при цьому є впровадження в систему фахової підготовки авторського спецкурсу "Професійна етика офіцера Державної прикордонної служби України". Подальше дослідження окресленої проблеми може полягати в розробці моделі формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Література

1. Андреев Г.И. Формирование профессионально-этической культуры курсантов образовательных учреждений МВД РФ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г.И. Андреев. – Чебоксары, 2002. – 213 с.
2. Михайліченко М.В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / М.В. Михайліченко. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
3. Михальская А.К. Риторика / А.К. Михальская. – 4-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2007. – 491 с.
4. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В.М. Нагаєв. – К. : Центр учебної літератури, 2007. – 232 с.
5. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя / Ю.М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
6. Педагогика и психология высшей школы / [под ред. С.И. Самыгина]. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.
7. Подоляк Л.Г. Психология вищої школи : підручник / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
8. Психология и педагогика : учеб. пособ. / [под ред. К.А. Альбухановой и др.]. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
9. Слостенин В.А. Общая педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений : в 2 ч. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; [под ред. В.А. Слостенина]. – М. : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – 256 с.
10. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М. : Академия, 2003. – 302 с.
11. Тимченко Н.С. Формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Н.С. Тимченко ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.
12. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
13. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособ. для студентов пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М. : Академия, 2000. – 288 с.
14. Яременко В. Новый тлумачний словник української мови : у 3 т. / В. Яременко, О. Сліпущко. – К. : Аконіт, 2007. – Т. 3. – 862 с.

ВИКОРИСТАННЯ СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРОФІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НА ЮРИДИЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ У ВНЗ

Сьогоднішня позначилася інтенсивною розробкою питань організації професійної освіти, реформуванням закладів вищої освіти. Це зумовлено орієнтуванням України на входження до світового освітнього простору, що вимагає істотних змін у педагогічній теорії й практиці. Відбувається зміна освітньої парадигми: розробляються державні стандарти змісту освіти, реалізуються компетентнісний і особистісний підходи в освіті, спостерігається зміна системи “студент до знань”, зумовленої знанневою парадигмою, на систему “знання до студента” завдяки комп’ютеризації та інформатизації освітнього процесу. Паралельно відбувається пошук нових форм навчально-методичного забезпечення навчання, спрямованого на підготовку самостійних ініціативних фахівців у галузі права.

Останнім часом популярними є навчальні посібники у вигляді опорних конспектів (наприклад, К.М. Хоруженко, В.З. Черняк та ін.). Пропоновані альбоми структурно-логічних схем з різних навчальних предметів можна віднести до методичних матеріалів нового покоління. Їхнє використання має ряд як позитивних, так і негативних наслідків. Тому, на нашу думку, необхідно виділити перспективні можливості й обмеження застосування таких матеріалів у навчальній практиці підготовки майбутніх юристів. У дослідженні керуватимемося науково-методичними узагальненнями щодо організації відкритої дистанційної освіти науковців О.О. Гагаріна, В.І. Гайдаржи, С.В. Титенко [2].

Мета статті – розкрити організаційні й педагогічні умови використання структурно-логічних схем під час вивчення профільних дисциплін на юридичному факультеті у ВНЗ.

Інформатизація та комп’ютеризація всіх галузей життєдіяльності суспільства зробила можливим інноваційний процес наближення й адаптування навчальних змісту, форм, методів і засобів до студента, його персональних уподобань, інтересів і намірів щодо розвитку професійної кар’єри. Юридичний факультет Інституту економіки та права Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди уже понад десять років веде роботу з розробки, впровадженні й розвитку нових форм і засобів навчання, заснованих на інформатизації навчального процесу. Професори й викладачі факультету беруть участь у розробці програмно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу за кредитно-модульною системою.

Юридична освіта в усі часи відрізнялася особливим попитом та модою на представників юридичної професії, що зумовлено особливою роллю юриста в суспільстві як особи, яка завжди перебуває в центрі соціальних, економічних, політичних та інших перетворень, виступає гарантом вирішення конфліктів мирним шляхом. У сучасному інформатизованому суспільстві загострюються суперечності фундаментальної науково-теоретичної підготовки майбутніх юристів у галузі правотворчості, правозастосування й узгодження мистецького характеру юриспруденції (драматизації, риторики тощо). Актуальними є питання синтезу антропологічних наук (психології, педагогіки, соціології тощо) і вузькоспеціальних знань різних галузей права, процесуальними технологіями, основами діловодства тощо.

У сучасному світі юрист може бути прокурором, помічником прокурора, слідчим, суддею, адвокатом, юрисконсультантом, оперативним працівником органів внутрішніх справ, міліції, податкової поліції, митних органів, різних служб безпеки (у певних їх структурах), а також працівником управління в муніципалітетах, адміністрації областей, міст і районів, менеджером, фахівцем з кадрів, керівником підприємств, установ та різноманітних фірм та організацій. Деякі юристи займаються професійно політикою, науковою й викладацькою діяльністю. Таким чином, професійні можливості юриста поширюються на спеціалізовані структури, тобто судові, правоохоронні органи, а також на загальні керівні й господарські структури, державна адміністрація.

Зараз зросли можливості юриста знайти цікаву роботу в різновидах сферах діяльності. Нові види робіт виникають у галузі охорони прав споживача, авторських прав, захисту ринку від недобросовісної конкуренції, будівельному бізнесі, ріелторській діяльності. Перелік посад, робіт, для яких потрібні юридичні знання, стає дедалі більшим.

Професія юриста пов'язана з можливістю позитивно впливати на події в широкому інформаційному просторі. Привабливість цієї професії полягає у високій мірі самостійності. Широкі можливості використання свого інтелекту, якостей характеру породжують власний стиль, майстерність юриста-професіонала [5, с. 34].

З огляду на це навчально-виховний процес на юридичному факультеті будується відповідно до концептуальних засад та основоположних умов забезпечення якості вищої юридичної освіти, серед яких справедливо виділити такі:

- організаційні, що передбачають узгодження національних і світових надбань у змісті професійної освіти через реалізацію навчальних програм, заснованих на кращих традиціях вітчизняної освітньої теорії та практики, використання інформаційних і телекомунікаційних технологій в організації педагогічного процесу;
- педагогічні, які визначають відповідність змісту, форм, методів професійної підготовки майбутніх юристів, дидактичних засобів сучасним умовам і тенденціям розвитку відповідної професійної галузі, узгодження змісту фахових дисциплін із потребами ринку праці в регіоні.

Як відомо, створення відкритого освітнього простору передбачає наявність сучасної методичної бази, що забезпечує високу ефективність самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

На факультеті розробляють систему структурно-логічних схем, які інтегрують інформаційні ресурси, у тому числі методичні. Структурно-логічні схеми представлені на паперовому носії та в електронному вигляді. Особлива увага приділена інформаційно-методичному забезпеченню варіативної частини циклу професійної та практичної підготовки [3].

Паперовий та електронний варіанти структурно-логічних схем мають передбачати наявність двох комплектів методичного забезпечення. Перший сформований з переліку підручників, навчальних посібників, книг, другий – має вигляд сторінки навчального сайту спеціальності, розміщений на web-сервері інституту в мережі Інтернет.

Основою електронного вигляду подачі дидактичних матеріалів є формат HTML. Це дає змогу розміщувати структурно-логічні схеми на web-сервері інституту.

Проведений аналіз свідчить про те, що структурно-логічні схеми розв'язують декілька завдань, а саме: демонструють студентові увесь спектр ви-

учуваних дисциплін у межах конкретної спеціальності з розподілом по семестрах, витрати аудиторного й часу на самостійну роботу; показують міждисциплінарні зв'язки на рівні цілей вивчення кожної дисципліни, переліку обов'язкової навчальної літератури та дидактичних завдань; знайомлять студентів з основними розділами й темами дисципліни.

Однак основне призначення структурно-логічної схеми – донести до студента логіку організації навчального процесу, тобто взаємозв'язок навчальних дисциплін, їх завдання, їх взаємозалежність і зумовленість.

Внутрішня логіка побудови структурно-логічної схеми дає змогу розглядати її як основу навчально-методичного комплексу спеціальності. Кожна дисципліна в такому комплексі представлена у вигляді окремого утворення. Це дає змогу студентові заздалегідь ознайомитися з робочою програмою дисципліни, отримати навчальні завдання для самостійної роботи, визначити місце дисципліни в межах обраної спеціальності й перейти до роботи з електронним навчальним посібником.

Електронний навчальний посібник – це не лише підручник, що включає текстовий теоретичний матеріал з гіперпосиланнями (доповнений за необхідності елементами мультимедіа), а й матеріал для практичних занять і тестової перевірки знань. Його змістовна частина охоплює, крім обов'язкового мінімуму, визначеного навчальною програмою і Державним освітнім стандартом, ще й додатковий матеріал для поглибленого опрацювання тем. Вивчення дисципліни завершується тестуванням.

Досить важливим аспектом у кредитно-модульній системі є моніторинг навчальних досягнень студентів. У цьому напрямі відбуваються пошуки альтернативних способів превентивного виховання й випереджального стимулювання студентів до прояву навчального сумління.

Програмне забезпечення використання електронних навчальних посібників передбачає можливість підключення до робочого вікна дисципліни розробок різних авторів. Таким чином, студентові надається можливість вибору навчального матеріалу.

Електронні підручники створюються за сценаріями провідних професорів Інституту економіки та права в спеціалізованих мультимедійних лабораторіях із залученням студентів і викладачів ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Помітний внесок у створення бази електронних підручників роблять студенти старших курсів. Мультимедійні електронні допоміжні інформаційні комплекси на Cd-дисках так само користуються значним попитом у різних груп користувачів.

Структурно-логічні схеми вкрай велике значення мають в організації заочної форми навчання, а також для самопідготовки студентів до практичних семінарських занять.

На жаль, досі не вдалося упровадити мережну технологію навчання, яка використовує як транспортне середовище глобальну комп'ютерну мережу Інтернет. Методичною основою такої системи є навчально-методичні комплекси профільних дисциплін, розроблені викладачами факультету й реалізовані на інтегруючій основі структурно-логічних схем. Спираючись на них, студент зможе вільно рухатися у віртуальному відкритому освітньому просторі, вибираючи потрібні йому змістові компоненти дисципліни, дидактичні матеріали, наукові публікації викладачів тощо.

Завдяки підтримці ректорату університету студенти мають можливість підключитися до локальної мережі навчального закладу й стати реєстрованими користувачами.

Проведене узагальнення дає підстави для висновку про те, що подання навчальної інформації в структурно-логічній формі має ряд переваг порівняно з лінійно-текстовим викладом дидактичного матеріалу. Серед таких переваг можна виділити такі.

Перша перевага полягає в тому, що при лінійній побудові текстової інформації часто буває складно визначити структуру досліджуваного явища, виділити істотні зв'язки між його компонентами. Це утруднення значною мірою долається при заміні словесного опису оформленням її у вигляді таблиць, схем. По-друге, візуалізація навчального тексту є, по суті, найвищою мірою ефективного сприймання, що активізує мислення студента.

Структурно-логічні схеми також враховують позицію провідних психологів щодо тези про те, що провідною ланкою розумової діяльності є особлива форма аналізу – аналіз через синтез. Ця операція становить основу глибшого засвоєння й розуміння навчального матеріалу через знакове моделювання. Структурування й наступна схематизація текстової інформації є найважливішими компонентами мнемічної дії – основи запам'ятовування [4, с. 121].

Структурно-логічні схеми допомагають майбутньому юристові сформува-ти практичний досвід раціональної роботи з текстом, що належить до групи професійних компетенцій.

Серед переваг використання структурно-логічних схем варто вказати на те, що вони допомагають сформувати в студента цілісну картину досліджуваного предмета, явища, факту, правової ситуації. Це створює основу для подальшої організації процесу засвоєння навчальних предметів.

Поряд з позитивними можливостями та перевагами структурно-логічних схем необхідно відзначити й ряд притаманних їм недоліків, зокрема: будь-який схематизм сприяє деякій спрощеності розуміння навчального матеріалу. Це може створити ілюзію в студентів, що для вивчення предмета цілком достатньо зображеного матеріалу. Абсолютизація навчальних посібників, побудованих за принципом логіко-структурного моделювання, може негативно вплинути на формування професійного мислення й мовлення. Окремі частини навчального матеріалу різних галузей права практично не підлягають структуризації, що ускладнює розробку цілісного курсу за допомогою схем. Схематична форма подання навчального матеріалу може не повною мірою відповідати його змісту й цільовому призначенню.

Крім того, психологи виявили, що активне використання інформаційних і комп'ютерних технологій в освітньому процесі призводить до того, що в студентів сповільнюється розвиток здібностей до словесної творчості, знижується активність міжособистісного спілкування. Педагогічна практика роботи зі студентами доводить, що часто пасивне отримання пізнавальної інформації за допомогою аудіовізуальних і телекомунікаційних засобів витісняє активні форми пізнавальної діяльності та інтелектуальної творчості [4, с. 56]. Усе це може призвести до негативної тенденції, коли навчальну чи наукову інформацію молоді люди сприймають лише з екрана, а не зі сторінок книг. Звичка сприймати інформацію в динаміці, коли увага студентів організується за допомогою інтенсивного візуального ряду, звукових ефектів, приводить до того, що дехто втрачає навички користування друкованими джерелами, які широко використовуються у професійній практиці. До того ж інформаційні та комп'ютерні технології в навчальному процесі спричиняють підвищення рівня розумового напруження на тлі різкого зниження рухової активності, що супроводжується виразними змінами фізичного стану студентів.

З вище викладеного випливає, що найкращі результати в ході навчального процесу можна одержати тільки за умови оптимального комбінування різних способів представлення дидактичної інформації: текстової й структурно-логічної. Однак до цього часу у формуванні навчально-методичного забезпечення превалює лінійно-текстовий спосіб їх викладу. Безсумнівно, ця обставина негативно впливає на якість професійної освіти, обмежує рівень самостійності в професійній підготовці. Саме такий стан речей спонукає викладачів, науковців до розробки логіко-структурного способу презентації змісту навчальних курсів. Однак, очевидно й те, що розроблені схеми є лише можливими варіантами розв'язання поставлених освітніх цілей.

Професори й викладачі юридичного факультету Інституту економіки та права ХНПУ імені Г.С. Сковороди практикують використання структурно-логічних схем під час вивчення дисциплін варіативної частини циклу професійної та практичної підготовки. Наприклад, студентам пропонуються завдання-проекти під час вивчення основ юридичної клінічної практики: студенти отримують опис правової ситуації, з якою звернувся клієнт. Необхідно встановити внутрішні й зовнішні зв'язки між фактами, подіями. Потім синтезувати отримані дані, сформулювати фабулу справи, розробити стратегію вирішення справи. У цілісному вигляді подати результат роботи над проектом іншим студентам, за допомогою індуктивного чи дедуктивного методу розробити нормативне забезпечення прийнятого рішення у справі.

Підвищенню свідомого слухання лекційного матеріалу сприяють схеми і таблиці опорних конспектів під час викладання порівняльного правознавства. Отримуючи опорний конспект лекцій з порівняльного правознавства, студенти мають виконати послідовно такі завдання: зробити локальний аналіз тексту; виконати цілісний аналіз тексту, керуючись ключовими словами; порівняти зміст тексту опорної лекції з уже сформованими знаннями; скласти ланцюг аналогій; вказати логічні зв'язки між науковими фактами та правовими ситуаціями.

Варіанти готових структурно-логічних схем з курсу “Основи права Європейського Союзу” слугують допоміжним дидактичним матеріалом під час лекційних занять, а також використовуються для відновлення в пам'яті основних положень вивченого матеріалу, для контролю за глибиною засвоєння матеріалу на практичних семінарських заняттях, під час організації самостійної навчальної та науково-дослідної роботи, до складання заліків та іспитів. Накопичений досвід практичного застосування структурно-логічних схем дає змогу констатувати, що вони можуть бути взяті за основу під час розробки дидактичних засобів із застосуванням слайдоскопа, оверхеда, мультимедійних комп'ютерних технологій.

Проаналізовані організаційні й педагогічні умови використання структурно-логічних схем під час вивчення профільних дисциплін на юридичному факультеті у ВНЗ передбачають професійну спрямованість навчання, відповідність змісту та технології педагогічного процесу потребам сучасного ринку праці в галузі юриспруденції, забезпечення зв'язку навчання із майбутніми посадовими обов'язками. Саме структурно-логічні схеми дають змогу реалізувати вимогу щодо релевантності професійного навчання та орієнтації на негайне застосування набутих знань [1]. Більшість адаптивних і інтелектуальних технологій інформатизованого й комп'ютеризованого навчання не розглядають такі сутності, як посада, професія, компетенція, їх зв'язок із навчальними ресурсами. Ці технології мають на меті переважно передачу процедурних знань (так звані тренажери), виконують завдання систематизації інформаційних навчальних ресурсів у гнучкій відповідності до посадових або професійних обов'язків, підтримки й моделювання професійної діяльності.

Висновки. Викладене вище доводить, що саме структурно-логічні схеми навчальних курсів реалізують вимогу міждисциплінарності знань, що так само пов'язано з професійною спрямованістю та відображає необхідність цілісного навчання для підготовки до вироблення чіткої професійної позиції. Тому в інформаційних і комп'ютерних технологіях організації навчання треба передбачити наявність єдиної багатопредметної бази навчальних матеріалів і визначити в ній міжпредметні зв'язки.

Подальшої розробки потребують питання методології структурно-логічного викладу навчального матеріалу, розробки процедури експертизи й контролю якості електронних навчальних посібників, методичного забезпечення гармонійного поєднання інформаційних, комп'ютерних технологій та евристичного навчання, реалізації діяльнісного підходу.

Література

1. Богданова И.Ф. Непрерывное образование в эпоху перехода к информационному обществу [Электронный ресурс] / И.Ф. Богданова. – Режим доступа: <http://sbmt.bsu.by/projects/Thesis06.pdf>.
2. Гагарін О.О. Концептуальний підхід до подання знань в інтелектуальній освітній системі / О.О. Гагарін, В.І. Гайдаржи, С.В. Титенко // Сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій в науці, освіті та економіці : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (11–13 грудня 2006 р., м. Луганськ) / М-во освіти і науки України. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – С. 17–19.
3. Основні показники діяльності ВНЗ України на поч. 2008/2009 н. р. / Державний комітет статистики // Статистичний бюлетень. – К., 2009. – С. 69, 78.
4. Перминова Л.М. Формирование у учащихся общих учебных умений и навыков как условие повышения качества общего образования / Л.М. Перминова. – СПб., 2006. – 248 с.
5. Профессиональная этика юриста : учеб.-метод. пособие / [сост.: Н.М. Кипнис, Е.Л. Богданова, А.Б. Гутников]. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского института права им. Принца П.Г. Ольденбургского, 2004. – 282 с.

САВИЩЕНКО В.М.

ЮРИДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ВНЗ

Оскільки рівень освіченості та культури суспільства визначає політичну, економічну й наукову потужність держави, освіта в широкому значенні, має стратегічне значення для розбудови демократичної, правової України. Важливим аспектом інноваційного розвитку суспільства є створення умов для навчання впродовж життя. Проблема освіти дорослих у всій її повноті стала актуальною у зв'язку з вимогами сучасного етапу розвитку суспільства, чітко вираженими в Законі України “Про вищу освіту”, Концепції програми “Освіта дорослих протягом усього життя”, рекомендаціях Міжнародних “Тижднів освіти дорослих” тощо. Цільова установка на забезпечення якості вищої освіти, її інтеграції в європейське та світове освітнє співтовариство стає орієнтиром для розробки методологічних основ проблеми соціалізації особистості в контексті безперервної освіти.

Вагомим внеском у вирішення багатьох проблем професійної освіти є думки та праці відомих психологів, педагогів-дослідників: Х. Алчевської, І. Баклицького, Є. Барбіної, М. Галушчанського, В. Горшкової, С. Змеєва, І. Зязюна, В. Костецького, Н. Ничкало, М. Подберезького, А. Сущенка, Т. Сущенко, А. Чаусова, Г. Яворської та ін.

Водночас аналіз теоретичних напрацювань учених, стан педагогічної практики, нові вимоги до професійної підготовки фахівців в умовах інноваційного розвитку суспільства та наявність певних суперечностей у цій сфері засвідчили необхідність удосконалення системи юридичної освіти дорослих.

Мета статті – розкрити особливості організації юридичної освіти дорослих у контексті навчання та соціалізації особистості впродовж життя.

Перш ніж людина зробить вибір професії, від народження відбувається багатоступінний і складний процес її духовного, інтелектуального та фізичного розвитку. Вибір професії в юнацькі роки зумовлений багатьма факторами й мотивами. Серед них: сімейні традиції, сформовані стійкі інтереси та розвинені здібності, бажання виконувати в суспільстві певну соціальну роль, поради батьків, друзів, престижність професії та ін. За даними нашого дослідження свідомий вибір майбутньої професії здійснюють лише 43–57% студентів ВНЗ. Проте й серед них від 5 до 10% змінюють професію на старших курсах або після закінчення навчального закладу. До цих показників треба додати відсоток осіб, які обрали професію ситуативно, не маючи відповідних мотивів, здібностей та інтересів. Наведені дані підтверджуються результатами аналізу вітчизняного ринку праці. Він засвідчує зростання такої негативної тенденції, як невідповідність професії профілю освіти. Таке явище досить поширене серед працівників органів внутрішніх справ (до 30%), торгівлі та підприємництва (до 78%), державних службовців (до 85%). Отже, обрати професію в юнацькі роки так, щоб вона стала покликанням на все життя, вдається не всім. Тому багато випускників вищої школи працює не за спеціальністю. Наслідки неправильного вибору професії негативні як для особистості, так і для суспільства в цілому, це: витрачені час та інші ресурси на навчання, зниження якості роботи, професійні помилки, відсутність натхнення й бажання творчо працювати, неухважність, безвідповідальність, недотримання професійної етики, постійна незадоволеність результатами професійної діяльності, підвищення дратівливості, порушення психічного й фізичного здоров'я людини. В умовах ринкової економіки працівники, які мають низькі показники якості роботи, не виявляють ініціативи, поповнюють лави безробітних з вищою освітою. Вирішити цю проблему можна шляхом професійної перепідготовки.

Проблема вибору нової професії постає не тільки перед безробітними. Нестабільна економіка змушує багатьох змінювати роботу в 30, 40, 50 років. Навіть вийшовши на пенсію, деякі розпочинають опановувати нову спеціальність. Отже, закон зміни праці діє впродовж усього життя й вимагає створення умов для навчання дорослих.

Теоретичним підґрунтям навчання дорослих є андрагогіка. Ця галузь психолого-педагогічних досліджень спрямована на вивчення проблем освіти та виховання дорослих людей. Особливого розвитку вона набула в кінці ХХ ст., коли значно розширилася сфера формальної й неформальної освіти дорослих, що потребувала спеціальних досліджень в інтересах підвищення ефективності навчального процесу, осмислення традиційної педагогічної проблематики у світлі ідей безперервної освіти.

У вітчизняній педагогічній практиці організація освіти дорослих має ряд проблем: недосконалість нормативно-правової бази; бідна матеріально-технічна база, слабка фінансова підтримка; недостатньо розвинуті зв'язки між вищими навчальними закладами та ринком праці, службами зайнятості населення; недостатнє науково-методичне забезпечення навчання дорослих; майже повна відсутність педагогічних кадрів, які володіють відповідними методиками.

Освіта дорослих стає важливою умовою соціалізації особистості. Освіта, яку людина здобула в молодості, не може забезпечити її знаннями, вміннями, ціннісними орієнтаціями, компетентністю на все життя. Переходячи з однієї ві-

кової фази в іншу, змінюється сама людина, її інтереси, уподобання, цінності, накопичується індивідуальний досвід, з'являються нові для неї соціальні ролі. Водночас змінюється й соціальне середовище. Людина змушена постійно до нього пристосовуватися. Тому в дорослому віці процес соціалізації особистості не завершується. Він триває все життя.

Важливо враховувати, що юридична освіта дорослих – це не тільки надання допомоги тим, хто в період ранньої юності помилився у виборі професії, а й можливість підвищити рівень професійної майстерності керівників навчальних закладів, медичних установ, банків, підприємств тощо. Виконання функції управління потребує розширення компетентності у сфері юриспруденції. Знання трудового, адміністративного, конституційного, цивільного, господарського, фінансового права дає змогу більш кваліфіковано забезпечувати виконання обов'язків, покладених на керівника, тому в межах посад однієї професії (вчитель – директор школи, лікар – керівник медичної установи, інженер – начальник цеху, економіст – директор банку) зміст праці може змінюватися досить суттєво, вимагаючи від особистості перепідготовки. Керівник – це не тільки успішний учитель, лікар, фінансист, а й професійний юрист. Від його імені укладаються контракти, договори, угоди. Він підписує накази, розпорядження та інші документи, які торкаються всіх правових сфер життєдіяльності колективу. Прийняття грамотних рішень вимагає постійного спостереження за змінами та появою нових законів. Тому юридична освіта для управлінця стає невід'ємною складовою професійної компетентності. Проведене емпіричне дослідження на базі Запорізького юридичного інституту Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ показує, що потреба керівників медичних установ, навчальних закладів, підприємств, державних службовців, працівників банківської системи тощо в здобутті другої вищої юридичної освіти стрімко зростає. За останні п'ять років вона збільшилася втричі (див. табл.).

Таблиця

Динаміка потреби дорослих у здобутті другої вищої юридичної освіти

Категорія	Кількість осіб, що здобувають другу вищу юридичну освіту				
	2005/06 н.р.	2006/07 н.р.	2007/08 н.р.	2008/09 н.р.	2009/10 н.р.
Керівники медичних установ	5	9	14	14	17
Керівники навчальних закладів	8	9	15	16	20
Керівники промислових підприємств	7	7	10	15	18
Державні службовці	11	13	16	24	28
Працівники банківської системи, економісти, бухгалтера	3	9	15	19	20
Підприємці	5	8	17	19	21
Жінки, що виховують дітей	1	3	8	11	12
Безробітні	0	2	5	9	10
Усього	40	60	100	127	146

Отже, ринок праці потребує фахівців широкої кваліфікації, компетентних у галузі юриспруденції.

Досить поширеною є критика щодо зростання кількості фахівців з права. Утім, світова практика професійної освіти в Німеччині, Англії, США та інших країнах свідчить, що юридична освіта – це ще не допуск до професії. Аби стати правником, потрібно одержати ліцензію на “практику права”. Юридична освіта в розвинутих країнах масова, а професія прибуткова. Наприклад, у США з 300-мільйонним населенням нараховується більше ніж мільйон фахівців з права. Юридичну освіту дорослих треба розглядати не тільки як можливість змінити професійну діяльність, зробити успішну кар’єру, а і як засіб підвищення правової культури та свідомості населення.

Юридичні знання, моральні якості, ціннісні орієнтації – важливі складові правової свідомості особистості, чинники перетворення правових вимог у непорушні принципи поведінки. Брак правових знань, духовне зубожіння є вагомою причиною девальвації цінностей права, формування правового нігілізму, скоєння правопорушень. Інноваційний розвиток суспільства вимагає усвідомлення громадянами права не тільки, як системи обмежень і заборон, а й гаранту їх захисту. Існуюча система правової освіти населення більше орієнтована на тлумачення норм-заборон і покарання, втім норми, які гарантують і захищають права людини, широко не висвітлюються. Саме тому кількісні показники звернень громадян щодо захисту прав у нашій державі, на відміну від західних та європейських країн, значно нижчі. Отже, незнання закону породжує сумнів у справедливості, силі та ефективності права.

Розробка методологічних основ юридичної освіти дорослих ускладнюється тим, що відсутній єдиний підхід до трактування понять “професійна перепідготовка”, “професійна переорієнтація”, “професійна орієнтація”. Досить часто їх вживають як синоніми. Така неузгодженість у розмежуванні цих понять потребує їх ґрунтовного та всебічного аналізу.

А. Чаусов зазначає, що “професійна перепідготовка – специфічна форма післядипломної освіти, спрямована на здобуття іншої спеціальності при збереженні попереднього освітньо-кваліфікаційного рівня. Професійна перепідготовка базується на знаннях, вміннях, навичках, опанованих кадрами при навчанні за попереднім фахом та на досвіді їх практичної діяльності” [2, с. 728].

І. Баклицький, аналізуючи психологічні проблеми трансформування мотивів у процесі професійної переорієнтації працівників, стверджує, що професійну переорієнтацію треба розглядати як “процес здобуття індивідом нового фаху з урахуванням раніше сформованих професійних якостей на підставі існуючої системи ціннісних орієнтацій, поглядів, ідеалів” [1, с. 208].

У Концепції державної системи професійної орієнтації населення подано нове тлумачення поняття “професійна орієнтація”, під яким розуміється “науково обґрунтована система взаємопов’язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на активізацію процесу професійного самовизначення та реалізації здатності до праці особи, виявлення її здібностей, інтересів, можливостей та інших чинників, що впливають на вибір професії або на зміну виду трудової діяльності” [5].

Проведений аналіз дає змогу стверджувати, що між поняттями “професійна перепідготовка”, “професійна переорієнтація”, “професійна орієнтація” існує тісний зв’язок, який виявляється в тому, що кожне передбачає зміну трудової діяльності (повну чи часткову). Утім, вони не тотожні. У контексті ідеї вікової безперервності освіти професійна кар’єра може розвиватися як по лінії спеціалізації (поглиблення в

одній сфері трудової діяльності, обраний на початку професійного шляху), так і транспрофесіоналізації (оволодіння іншим досвідом, пов'язаним з розширенням інструментарію і сфер діяльності). Тому система професійної орієнтації (професійна інформація, апробація, консультація, професійний відбір та професійна адаптація) покликана допомагати людині зробити вибір професії не тільки в ранній юності, а й обирати шляхи професійного вдосконалення впродовж всього життя.

На наш погляд, поняття “професійна переорієнтація” не можна тлумачити як “процес здобуття індивідом нового фаху”, оскільки етимологічний аналіз свідчить, що “орієнтація” (від фр. orientation з лат. oriens – схід) – “уміння з'ясувати ситуацію” [8, с. 528]. Таким чином, його сутність полягає в здатності особистості обрати професію (вдруге, втретє тощо) відповідно до власних інтересів і здібностей.

У “Сучасному словнику з педагогіки” перепідготовка трактується як “загальний термін для позначення різних видів навчання, зумовлених змінами в характері й змісті професійних завдань. Може бути частковою, викликаною модернізацією трудового процесу, чи повною, викликаною зниженням попиту на цю професію” [8, с. 580]. Отже, “професійна переорієнтація” стосується тільки процесу вибору професії й виступає складовою більш широкого поняття “професійна орієнтація”.

Таким чином, юридичну освіту дорослих треба розглядати як складову системи післядипломної освіти, яка, відповідно до Закону України “Про вищу освіту”, здійснюється вищими навчальними закладами післядипломної освіти або структурними підрозділами вищих навчальних закладів. Існуюча практика показує, що юридична освіта дорослих здійснюється лише на юридичних факультетах ВНЗ, а інститути післядипломної освіти залишаються осторонь. Крім того, необхідно визнати, що методика викладання, та й уся система підготовки студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації орієнтована на роботу з молоддю, а тому значно відрізняється від педагогічного процесу інститутів післядипломної освіти. Професор Т. Сущенко зазначає, що “... тут доводиться не тільки навчати, а й переучувати зрілих людей, долати опір раніше сформованим стереотипам, запроваджувати нові науково обґрунтовані інноваційні засоби, педагогічну інформацію, пробувати індивідуальне ставлення до неї” [6, с. 25]. Визначені Т. Сущенко особливості педагогічного процесу в системі післядипломної освіти дають змогу стверджувати, що врахування вікових особливостей дорослих, попередньої освіти та професійного досвіду виступає важливою психолого-педагогічною умовою організації навчально-виховного процесу, зумовлює зміст освіти, вибір методів, форм, засобів навчання, стилю взаємодії тощо. У такому педагогічному процесі значно зростає роль самого студента в організації навчання. Доросла людина має достатній рівень самосвідомості, життєвий досвід, розуміє мету свого навчання та шляхи реалізації засвоєних знань. Дорослі студенти більш відповідальні. Вони беруть активну участь у плануванні, реалізації та корекції навчального процесу, самостійній роботі. Зазначені фактори обумовлюють високий рівень мотивації навчання дорослого і, як результат, високу ефективність процесу навчання.

Тому система післядипломної перепідготовки потребує максимального наближення до конкретних потреб особистості. З огляду на це освітні програми навчання дорослих повинні враховувати мету здобуття другої освіти, бути гнучкими й різноманітними. Наприклад, їх можна поділити на кар'єрні – для осіб, які, крім фахових, виконують ще і юридичні функції, та професійні – для тих, хто змінює попередню професію на юридичну. Навчання дорослих можна здій-

снювати в організаційних формах: курсів різної тривалості, юридичних майстер-класів, консультацій, стажувань та перепідготовки.

Зміст другої вищої юридичної освіти має складатися з трьох циклів навчальних дисциплін: гуманітарної й соціально-економічної підготовки; природничо-наукової підготовки; професійної та практичної підготовки. Дисципліни перших двох циклів (філософія, логіка, психологія, етика тощо) студенти вже вивчали. Їх викладання в контексті другої освіти повинно мати професійну спрямованість, яка б давала змогу враховувати сучасні наукові тенденції, предметну сферу юриспруденції та наявний рівень знань студентів із цих дисциплін.

Цикл професійної та практичної підготовки юриста традиційно складається з дисциплін, які згруповані в змістові модулі: історико-теоретичний, державно-правовий, цивільно-правовий, кримінальний, міжнародний. До нього також входять дисципліни спеціалізації, на основі яких відбувається поглиблення й доповнення фундаментальних юридичних знань. Спеціалізація в умовах кар'єрної юридичної освіти має орієнтуватися на правові нюанси тієї сфери, в якій особистість реалізувалася: для головних лікарів, завідувачів відділень – медицини, для керівників навчальних закладів – освіти, для економістів – у сфері фінансового права. Спеціалізація для тих, хто змінює попередню професію, має поглиблювати підготовку за видами юридичної діяльності: адвокатською, слідчою, прокурорською, судовою, консультативною, нотаріальною.

Освіті дорослих як самостійній сфері притаманні такі особливості:

- орієнтованість педагогічного процесу на задоволення освітніх потреб конкретної людини;
- розробка інших технологій і методик навчання;
- підвищення ролі студента в організації процесу навчання;
- партнерська взаємодія між викладачем і студентом;
- гнучкість в організації навчання за всіма параметрами (місця, часу, терміну, програми, змісту тощо).

Висновки. Розробка стратегії юридичної освіти дорослих як важливої умови соціалізації особистості має орієнтуватися на:

- врахування дії закону зміни праці та кар'єрного розвитку особистості;
- формування нормативно-правової бази, спрямованої на визначення статусу освіти дорослих, її організаційних форм, документів про освіту;
- виділення кар'єрної юридичної освіти – для осіб, які, крім фахових, виконують ще і юридичні функції, та професійної – для тих, хто змінює попередню професію на юридичну;

- максимальне наближення навчання до конкретних потреб особистості.

З огляду на це освітні програми підготовки дорослих повинні враховувати мету здобуття другої освіти, бути гнучкими й різноманітними, здійснюватися в організаційних формах: курсів різної тривалості, юридичних майстер-класів, консультацій, стажувань та перепідготовки;

- формування правової свідомості, визначення шляхів професійного та особистісного самовдосконалення, розвитку широкого діапазону професійної компетентності юриста – від глибокого розуміння Ідеї Права до вміння приймати рішення, що стосуються долі людини;

- розуміння педагогами освіти дорослих як глобального, всеосяжного явища, яке має здійснюватися на основі закономірностей соціалізації особистості, її цілісного становлення;

– підготовку спеціалістів, які володіють андрагогічними методиками, технологіями навчання дорослих.

Отже, найважливішим концептуальним кредо розвитку андрагогіки є розробка методологічних основ юридичної освіти дорослих як феномену, що неминуче забезпечить інноваційний розвиток суспільства.

Література

1. Баклицький І.О. Психологія праці: підручник / І.О. Баклицький. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 655 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Змеев С.И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития / С.И. Змеев // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 32–39.
4. Ничкало Н.Г. Развитие профессиональной освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н.Г. Ничкало // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України / редкол. В.Г. Кремень (голов. ред.) та ін. – Київ. – 2008. – Вип. 1 (58). – С. 57–69.
5. Постанова Кабінету Міністрів України від 17.09.2008 р. № 842 “Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення” [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.kmu.gov.ua.
6. Сущенко Т. І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т. І. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – Червень. – С. 23–27.
7. Універсальний словник української мови. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 848 с.
8. Современный словарь по педагогике / Е.С. Рапацевич – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

СОЛОМІНА С.М., КЕЛЕМБЕТ Р.В.

ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ДО ДІАЛОГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сьогодні суспільство розглядає освіту як сферу інвестицій у людину, у краще майбутнє української держави. Вона покликана формувати особистість, здатну зайняти певну нішу соціального буття, особистість активну щодо світу, здатну оцінювати й обирати. У вирішенні цієї проблеми головна роль належить викладачеві ВНЗ, діяльність якого має бути спрямована на формування здатності до судження, самостійності та незалежності мислення, постійного інтересу до подій, що відбуваються. Для досягнення цих завдань викладачеві треба бути не лише гарним предметником, а й педагогом, що володіє мистецтвом діалогу.

Сучасні соціальні процеси показали множину соціальних втрат, що зумовлені дефіцитом творчих людей, тим самим актуалізувавши суспільну потребу у висококreatивній, вільній особистості, що саморозвивається, потребу в переорієнтації освіти на новій, істинно діалогічній основі. Визнання навчального діалогу та продуктивних форм педагогічного спілкування пріоритетними в освітній галузі сприяє становленню соціально-активної й компетентної особистості, а тому є актуальною проблемою сучасної педагогічної науки та практики.

Діалог на локальному та глобальному рівнях є способом спілкування й розуміння, співіснування історично різних культур, засобом продуктивного мислення та розвитку особистості, а відтак – концептуальною основою нової освіти. Дослідження проблем діалогу надзвичайно різноаспектні. Сократ і Платон розглядали діалог як засіб пізнання, знаходження істини А. Дистервег вважав, що учень повинен говорити, постійно бути в діалозі, оскільки це змушує його думати. Ф. Шлейермахер розглядав діалог як засіб самосвідомості, самопізнання особистості; М. Бубер, К. Яксперс – як засіб духовного єднання людей і їх духовного просвітлення.

Л. Виготський, С. Рубінштейн, Л. Якубінський розглядають діалог як лінгвістичну форму спілкування, як соціальний чинник, що визначає характер мислення та свідомості. Діалог як форму навчання аналізують В. Андрієвська, Г. Балл, С. Курганов. Природно, що розвивальні можливості діалогу використані дидактами в обґрунтуванні теорії проблемного навчання (А. Алексюк, В. Біблер, І. Ільницька, В. Кудрявцев, О. Матюшкін, М. Махмутов, А. Фурман). Крім того, можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу взаємовпливу та взаєморозуміння висвітлюють Г. Андреєва, О. Бодальов, А. Домбрович, І. Зязюн. Психологічні аспекти діалогічної взаємодії обґрунтують О. Ковальов та Т. Флоренська. Діалог як чинник та засіб виховання розглядають О. Орлов, Л. Петровська. Рефлексивні можливості діалогу в становленні та саморозвитку особистості окреслені Л. Ломако, І. Семеновим, С. Степановим, Г. Сухобською. Підготовку вчителя до організації навчального діалогу у професійній діяльності розкрито в дисертаційному дослідженні І. Глазкової.

Мета статті – теоретично обґрунтувати структурні компоненти готовності викладача ВНЗ до організації діалогу в професійній діяльності на основі визначення його особливостей, типів і функцій; проаналізувати місце діалогу в практиці вищих навчальних закладів.

Діалог, що розглядається як мета, результат і зміст освіти, формує діалогічний підхід до навчання, діалогічну позицію вчителя, діалогічне ставлення до студентів, діалогічну ситуацію на заняттях. Залежно від ступеня свободи у виборі теми, мети та змісту розрізняють:

- навчальний (сократівський) діалог, у якому лише ведучий (викладач) визначає тему та спрямовує бесіду у відомому йому напрямі;
- пошуковий діалог, коли тема та мета задаються ззовні, а співрозмовники розпочинають діалог інтуїтивно, по черзі виконуючи роль ведучого;
- творчий діалог відбувається за умови, що співрозмовники самі обирають тему, визначають мету;
- виховний діалог спрямований на суб'єкту взаємодію вихователя та вихованця;
- перетворювальний діалог відбувається за ініціативою одного з учасників, котрий обирає теми, розробляє мету та структуру, а інший учасник приймає ці умови;
- конструктивний діалог – це така форма міжособистісного спілкування, що дає змогу шляхом взаємних зусиль знаходити рішення, що задовольняє дві сторони, та сприяє їх об'єднанню для подальшої спільної діяльності.

Аналіз літературних джерел дає змогу говорити і про таку типологію:

- критичний діалог (критичне осмислення змісту, гіпотетичність запропонованих рішень);
- рефлексивний діалог (наприклад, зворотний зв'язок між викладачем і студентами);
- конфліктний діалог (суперечливе ставлення особистості до себе та власної участі в розмові);
- автономний діалог (роздуми “про себе”, мовчазна участь у діалозі);
- самореалізуючий діалог (утвердження себе в очах інших, розкриття потенційних можливостей);
- смислотворчий діалог (пошук сенсу, системи цінностей);
- духовний діалог (глибоке розуміння предмета розмови та співрозмовника);

– пізнавальний діалог – це цілісна система запитань, моделей, позицій, уявлень, що дає змогу плідно розкрити багатомірність та багатоваріантність ідеї, різнобічно та цілісно обговорити ту чи іншу проблему, виявити нові грані предмета. Пізнавальний діалог відбувається між: людиною, яка пізнає (учнем, студентом), і людиною, яка володіє знаннями (учителем, викладачем); між колегами, котрі володіють певним рівнем знань; між людиною, науковцем та світом, культурою й природою. Зміст пізнавального діалогу може бути представлений такими компонентами: предмет обговорення, що містить певну невизначеність, звідси завдання діалогу – здійснити перехід невизначеності у визначеність; учасники діалогу, що перебувають у стані “спільного мислення”, кожен із них, виходячи зі своєї позиції, пропонує власний варіант судження, рішення, висловлює власну думку [6].

Сьогодні навчально-виховний процес навчальних закладів можна розглядати як сократівський діалог, коли педагог веде до задалегідь відомої йому мети. Із цього приводу існує якісно протилежна думка В. Сєдова [5], який вважає сократівський діалог дієвим виховним засобом, у процесі якого здійснюється розвиток особистості. За такої умови діалог є формою взаємодії людей через пізнання предмета та методом знаходження істини, тобто він забезпечує рівноправ'я партнерів.

Аналіз літературних джерел та педагогічної практики дає змогу стверджувати, що в сучасному освітньому просторі представлено дві моделі діалого-комунікації: екстенсивна та інтенсивна [4]. Перша являє собою механічне переміщення й нарощення інформації, яка при цьому не підлягає змінам. За такої моделі пристосовуватися змушений той, хто вчиться, а педагог чекає на зворотний зв'язок у вигляді “правильної відповіді”. Інтенсивна (креативна) модель діалогу визначається прагненням так подати навчальний матеріал, щоб стимулювати учнів думати.

Аналіз літератури дав нам змогу виділити функції діалогу: комунікативну (обмін поглядами, думками, позиціями, судженнями, їх узгодження); інформаційну (виникнення нового знання); когнітивну (наявність предмета пізнання); креативну (осмислення мотиваційної основи взаємодії, узгодження спільних зусиль); креативну (співтворчість); регуляторну (подолання джерел конфлікту); рефлексивну (саморегуляція, організація “діалогу із самим собою”).

Діалогічність передбачає, що одержувач повідомлення (студент) стає партнером, який може прийняти або відхилити повідомлення. Таким чином, викладач із транслятора знань перетворюється на старшого друга (партнера, що залучає до цінностей). Змістом педагогічної діяльності стає не монологічне інформування, а стимулювання студентів до діалогу. Освітні інститути повинні не лише передавати знання, а й вчити способів самовизначення, що забезпечується саме діалогічним простором навчання. У цьому контексті актуалізується проблема готовності викладача ВНЗ до втілення діалогу в професійній діяльності.

К. Дурай-Новакова розглядає професійну готовність як інтегральну властивість особистості та виділяє такі її компоненти: мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операціонально-дієвий, мобілізаційно-настроювальний. Ми підтримуємо думку А. Троцько [7, с. 15] та Л. Кадченко [2, с. 98], які визначають готовність як цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності та охоплює професійно-педагогічні погляди, переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватися.

У педагогічній теорії знаходимо цікаві спроби теоретичного обґрунтування різних аспектів готовності до педагогічної діяльності. Так, Б. Бездухов та Є. Хамраєв розглядають готовність до роботи з ідейно-морального виховання учнів; Р. Пенькова – виконання виховних функцій класного керівника; С. Кашлев – до екологічного виховання, В. Морозов – до діалогічного навчання.

На основі аналізу літератури та власного досвіду ми дійшли висновку, що готовність викладача ВНЗ до діалогічної взаємодії включає такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, особистісний, операційний та аналітико-рефлексивний.

Мотиваційний компонент є основою для реалізації інших етапів. Його значущість розкрита в працях Г. Воробйової, І. Нікуліна, Н. Усманової. Поняття мотивації є комплексним і включає мотиви, ціннісні орієнтації, ставлення й інтереси [8].

Основними мотивами діалогічної взаємодії є: потреба організації спілкування на суб'єкт-суб'єктній основі (на принципах співробітництва і співтворчості, співпереживання; організація процесу навчання як вирішення навчально-пізнавальних проблем на основі творчого діалогу зі студентами); потреба діяти відповідно до етико-гуманістичних норм; ставлення до спілкування як до цінності; прагнення вдосконалити свою підготовку та майстерність.

Розглянемо когнітивний компонент, який передбачає сформованість системи знань. Система знань становить теорію, яка являє собою узагальнене відображення дійсності у формі взаємопов'язаних понять і законів. Викладач повинен знати: сутність і механізми спілкування; закони та принципи спілкування; види й функції спілкування; особливості педагогічного спілкування; закони та принципи організації навчального діалогу; методики організації навчального діалогу; способи розв'язання конфліктів; методи активізації пізнавальної активності студентів.

Ми склали перелік особистісних якостей викладача, що допомагають йому втілювати діалогічну взаємодію у свою професійну діяльність, тобто ті, що становлять особистісний компонент готовності, а саме: ввічливість, тактовність, вимогливість, відкритість, стриманість, партнерське ставлення до студентів.

Ю. Бабанський звертає увагу на готовність учителя до практичних дій, які виконуються свідомо на основі вже здобутих знань. Ефективність професійної діяльності значною мірою зумовлена рівнем розвитку вмінь, які становлять діяльнісний компонент. У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне виділити: уміння соціальної перцепції; уміння адекватно моделювати особистість студента, його психічний стан за зовнішніми ознаками; уміння “подати себе” в спілкуванні зі студентами; уміння мовного й немовного контакту зі студентами; “гностичні” уміння, пов'язані з усвідомленням, систематизацією та перенесенням інформації, уміння слухати й чути співрозмовника; вміння входити (виходити) у мовленнєвий контакт на основі принципів і правил етикету.

Важливою передумовою успішної діяльності індивіда, як відомо, є саморегуляція, організація “діалогу із самим собою”, що втілюється в аналітико-рефлексивному компоненті готовності до організації діалогу.

Рефлексія в широкому розумінні цього слова – принцип людського мислення, який характеризує самосвідомість людини, осмислення нею власних дій, учинків у процесі різноманітної діяльності та самопізнання [6, с. 340–341]. Вона знаходить своє відображення в явищі так званої нормальної двоїстої свідомості, коли індивід стосовно себе одночасно є і об'єктом рефлексії (Я-виконавець), і її суб'єктом (Я-контролер), який регулює власні дії.

Рефлексивні процеси неначе “пронизують” професіональну діяльність учителя, оскільки важливе значення для нього мають адекватне розуміння учнів, складників їхньої діяльності (думки, мотиви, вчинки, засоби тощо), організація самоаналізу та самооцінки власної педагогічної діяльності й самого себе як суб’єкта розвивальної взаємодії.

В. Якунін, Є. Лінов вважають, що процеси аналізу й прогнозування ефективності дій вчителя стосовно учнів і самого себе можуть будуватися на основі оцінки свого “ретроспективного Я” (те, яким бачить себе вчитель у минулому); “ідеального Я” (яким би хотів стати в майбутньому); “рефлексивного Я” (яким, на його думку, його бачать інші); “актуальне Я” (яким учитель бачить себе зараз) [9, с. 67].

Висновки. Таким чином, діалогічний спосіб організації навчального процесу виступає альтернативою традиційній парадигмі освіти.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробці методичного забезпечення для студентів економічних спеціальностей для організації діалогу на заняттях з іноземної мови у ВНЗ.

Література

1. Балл Г.О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Г.О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – К., 1999. – С. 335–337.
2. Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.01 / Л.П. Кадченко. – Харьков : ХДГУ, 1992. – 169 с.
3. Петрова В.А. О двух моделях диалога в образовании / В.А. Петрова // Диалог в образовании : сборник материалов конференции. Серия : “Symposium”. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – Вып. 22.
4. Психология : словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Седов В.А. Педагогические возможности диалога в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.01 / В.А. Седов. – СПб., 2002. – 298 с.
6. Степихова В.Л. Диалог как форма рефлексивной деятельности педагога / В.Л. Степихова // Диалог в образовании : сб. материалов конференции. Серия : “Symposium”. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – Вып. 22.
7. Троцко А.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. н. : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / А.В. Троцко. – К. : Інститут ПППО, 1997. – 54 с.
8. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
9. Якунин В.А. Психология педагогической деятельности / В.А. Якунин, Е.И. Линов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 240 с.

СУЩЕНКО Л.О.

НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ПРОФЕСІЙНИХ ІННОВАЦІЙ

Трансформаційні зміни в суспільстві створили реальні передумови модернізації вітчизняної системи вищої освіти. Було запущено в дію механізм саморуху навчального закладу до найвищої мети й з’ясовано, що його джерела знаходяться саме у творчості викладачів, у їхній інноваційній діяльності, яка набула відображення в розробці та впровадженні елементів нового змісту освіти й новітніх освітніх технологій, зверненні до світового науково-педагогічного досвіду, маючи в кінцевому результаті зростання престижності вищої освіти та розширення її експортного потенціалу.

Викладач як суб’єкт педагогічного процесу є провідним елементом будь-яких перетворень, адже на його плечах лежить основний вантаж стратегії та повсякденних буднів проблем освіти. Процеси кардинальних перетворень освіти й

суспільства вимагають від викладача переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності, які адекватні характеру творчої, інноваційної педагогічної діяльності.

У зв'язку із цим виникли суперечності між традиційним рівнем реалізації діяльності педагога й сучасними потребами ВНЗ та суспільства у викладачеві-новаторі з креативним, науково-педагогічним мисленням.

Інноваційна педагогічна діяльність пов'язана з відмовою від стандартів, штампів і шаблонів в освіті. Вона виходить за межі вже існуючих та чинних стереотипів, створює нові нормативи творчої, особистісно спрямованої діяльності викладача.

Термін “інноваційна педагогіка” й відповідний напрям наукових досліджень з'явилися в Західній Європі та США ще в середині 1960-х рр. В Україні ж тільки наприкінці ХХ ст. освітяни “познайомилися” із сучасними термінами.

Питання педагогічного новаторства, пошуку оптимальних прийомів навчання й виховання підлітків в умовах переходу до адаптованої вищої школи, чіткої дефініції понять, пов'язаних з формуванням нової галузі знань – педагогічної інноватики, набули розвитку в працях нового покоління вітчизняних і зарубіжних педагогів: К. Ангеловські, В. Бондара, Л. Даниленко, Л. Калініної, Є. Роджерса, В. Лазарева, М. Моїсеєва, М. Поташника, К. Ушакова, Т. Шамової, Н. Юсуфбекової та ін.

Найважливіші професійні й особистісні характеристики педагога, схильного до творчої діяльності, відображено в працях Г. Воробйова, С. Єлканова, В. Журавльова, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, А. Макаренка, Н. Нікандрова, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Л. Спіріна та ін.

Дидактичні й психологічні основи управління освітнім і дослідницьким (інноваційним) процесами стали предметом детального вивчення в працях Ю. Бабанського, Е. Березнякова, Ю. Васильєва, Г. Воробйова, Л. Карамушки, М. Кондакова, Ю. Конаржевського, Л. Москальової, Н. Островерхової, Є. Павлютенкова, М. Поташника, П. Підкасистого, В. Симонова, П. Третьякова, Т. Шамової, Р. Шакурова та ін.

Мета статті – проаналізувати напрями інноваційної діяльності в сучасній системі вищої освіти крізь призму науково-дослідної діяльності викладача.

Удосконалення форм організації й підходів до формування змісту освіти створило умови до усвідомлення викладачами потреби в нових видах діяльності, необхідності й доцільності впровадження в практику роботи нововведень, що дають змогу збільшити ефективність освітнього процесу.

За останні роки у сфері педагогічної теорії й практики з'явилося багато нових понять, термінів, запозичених з інших дисциплін. В умовах інтеграції педагогіки з іншими науками про людину в галузі освіти все частіше використовують терміни й поняття, запозичені з економіки. На наш погляд, одним з них стало поняття “інновація”, яке набуло поширення застосування в педагогіці протягом останнього десятиліття. Незважаючи на неможливість точно визначити походження цього терміна, безумовно те, що він прийшов у педагогіку з галузі природничих наук.

Інновації супроводжували людське суспільство протягом усього багатовікового періоду його розвитку, і все-таки для освітньої сфери цей термін є відносно новим.

На сьогодні існує кілька різних підходів до визначення поняття, розроблених як вітчизняними, так і зарубіжними авторами. Відмінності у визначеннях інновації пов'язані, насамперед, із вживанням близьких і споріднених термінів для їхньої характеристики, що відображає синонімічне багатство мови й водно-

час вимагає подальшого уточнення цього терміна; інша відмінність визначається широтою або вузькістю розуміння “інновації” (наприклад, під інновацією розуміють лише модернізацію освіти); і, нарешті, третя відмінність у підходах до визначення названого терміна ґрунтується на заміні його на такі: реформа, удосконалення, оптимізація тощо. Розглядаючи визначення поняття “інновація” (нововведення) як педагогічної категорії, пов’язаної з деякими поняттями в соціології, зупинимося на різних підходах, відомих сьогодні.

Найпершим визначенням “нововведення” вважають термін, сформульований Е. Роджерсом, а саме “нововведення – це ідея, що є для конкретної особи новою. Не має значення, чи є ідея об’єктивно новою чи ні, ми визначаємо її в часі, який минув з її відкриття або першого використання” [7, с. 34].

О. Майлс вважає, що нововведення є “спеціальна нова, особлива зміна, від якої ми чекаємо ефективності при реалізації систематичних цілей” [7, с. 37]. Французький учений Є. Брансуїк, розглядаючи поняття “педагогічних нововведень”, розрізняє три можливі види:

1. Як нововведення виступають освітні ідеї та дії цілком нові й раніше невідомі. Таких цілком нових і оригінальних ідей дуже мало.

2. Адаптовані та розширені ідеї й дії, які набувають особливої актуальності в певному середовищі в певний період часу, становлять найбільшу кількість нововведень.

3. Педагогічні нововведення, що виникли в ситуації у змінених умовах, оскільки нові умови гарантують їхній успіх і успіх певних позитивних ідей.

Останніми десятиліттями проблема педагогічної інноватики стала предметом пильної уваги вітчизняних науковців. Досить тривалий час вивчення цього питання було ускладнено внаслідок панування марксистсько-ленінської ідеології й пов’язаного з нею тоталітарного підходу в управлінні всіма сферами життя вищої школи. Сьогодні в умовах здійснення демократичних змін, що передбачають широкий простір для творчості викладача, проблема педагогічної інноватики набуває особливого значення. У працях В. Загвязинського, У. Лазарева, М. Поташника, Т. Шамової, Н. Юсуфбекової та інших знаходимо визначення поняття “педагогічної інновації”, спроби класифікувати названі явища на основі змісту, тривалості й інших ознак, подати структуру педагогічної інновації як складного, багатогранного процесу.

Спираючись на дослідження зарубіжних учених, визначення поняття інновація, подане в сучасному словнику іноземних слів, М. Поташник, В. Лазарєв, А. Моїсеєв та інші вчені трактують інновацію як нововведення, тобто цілеспрямовану зміну, що вносить у певне середовище нові стабільні елементи (нововведення), які викликають перехід системи з одного стану в інші. Іншими словами, учені розмежовують поняття “нововведення” (синонім – “новий засіб”) та “інновація” (“нововведення”). Під нововведенням розуміють саме засіб (метод, методика, технологія тощо), а інновацію розглядають як процес оволодіння цим засобом.

Здійснюючи дефініцію названих понять, відзначимо, що ми розглядаємо науку “як сферу людської діяльності, функцією якої є вироблення й теоретична систематизація об’єктивних знань про дійсність”.

У зв’язку із цим розглянемо це поняття в трьох аспектах:

– наука як соціальний інститут (співтовариство вчених, сукупність наукових установ і структур наукового обслуговування);

- наука як результат (наукові знання);
- наука як процес (наукова діяльність). Педагогіка, виступаючи як галузь наукового знання, відкриває широкий простір для наукової діяльності внаслідок специфіки й багатоплановості досліджуваних об'єктів і явищ.

Форми організації наукового знання:

- факт (подія, результат);
- положення (наукове твердження, сформульована думка);
- поняття (думка, що відбиває в узагальненій та абстрагованій формі предмети, явища й зв'язки між ними за допомогою фіксації загальних і специфічних ознак – властивостей предметів і явищ);
- принцип (основне вихідне положення будь-якої теорії, навчання, науки);
- закон (істотне, стійке відношення, що повторюється між явищами й процесами);
- теорія як комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих на пояснення явищ, процесів і зв'язків між ними, з одного боку, і як сама вища форма організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про істотні зв'язки в певній галузі знання, – з іншого.

Позиція науки стосовно практики, як правило, випереджальна, хоча в галузі гуманітарних, суспільних наук, у тому числі педагогіки, передова практика сьогодні найчастіше випереджає педагогічну науку, залишаючи за нею функції пояснення й узагальнення. У цілому стосовно практики наука виконує такі функції: описову, пояснювальну, узагальнювальну, прогностичну. Зі сказаного вище очевидно, що в сучасному ВНЗ педагогічна наука й практика виступають у діалектичній єдності й тісному взаємозв'язку.

Наукова діяльність має низку особливостей, які визначаються різними формами її організації: індивідуальна – процес наукової роботи окремого дослідника; колективна – діяльність усього співтовариства вчених, що працює в цій галузі науки, окремого колективу вчених тощо.

Найважливішим завданням педагогічних колективів є формування й розвиток креативної діяльності викладача. Окреслимо вимоги до творчої діяльності педагога:

- уміння побачити в педагогічному процесі проблему й на цій основі сформулювати мету пізнавальної діяльності та вміння мобілізувати свої знання, досвід і вміння, сформулювати гіпотезу пізнання й на цій основі визначити шляхи вирішення проблеми;
- організація дослідно-експериментальної роботи, спостереження за нею, узагальнення результатів у формі висновків і пропозицій;
- теоретичне й практичне осмислення ідей, які становлять сутність гіпотези;
- осмислення й перевірка цінності отриманих результатів творчої діяльності викладача-дослідника.

Отже, дослідження є видом педагогічної творчості, який завжди пов'язаний з передбачуваними результатами, що досягаються за певних умов.

Класифікуючи педагогічні дослідження за їхньою цільовою спрямованістю, учені пропонують виділити два основні типи:

- фундаментальні дослідження – спрямовані на розробку й розвиток теоретичних концепцій науки, її наукового статусу, історії, методології науки як вчення про принципи побудови, форми та способи наукового пізнання. Результати фундаментальних досліджень, як правило, не знаходять прямого виходу на практику освіти й збагачують теорію та методологію науки;

– прикладні дослідження більшою мірою вирішують практичні завдання й теоретичні питання практичної спрямованості, найчастіше вони стають логічним продовженням фундаментальних досліджень, які мають допоміжний характер.

Розпочинаючи дослідну роботу, викладач має пам'ятати про етичні норми, які склалися в науковому співтоваристві. Р. Мертон пропонує сукупність чотирьох основних цінностей:

1. Універсалізм полягає в тому, що істинність наукових тверджень треба оцінювати незалежно від віку, статі, расової належності, авторитету. У цьому змісті наука споконвічно демократична.

2. Спільність: наукове знання має ставати загальним надбанням.

3. Неупередженість означає, що вчений повинен шукати істину безкорисливо, де визнання й винагорода розглядаються не як самоціль, а лише як можливий наслідок наукових досягнень.

4. Раціональний скептицизм. Кожний дослідник відповідає за об'єктивну оцінку того, що зроблено його колегами. Це виявляється в повазі до того, що втілили в життя попередники, з одного боку, і в скептичному ставленні до спадщини – з іншого [6].

У зв'язку із цим видається доцільним таке визначення В. Латкіна: “Інновація (у нашому випадку науково-дослідний процес у вищому навчальному закладі) – це створення принципово нових зразків діяльності, що виходять за межі норми й виводять професійну діяльність на принципово новий якісний рівень” [1].

Запропоноване вченими визначення інноваційного процесу дає можливість підійти до питання про його структуру, класифікацію, характер. “Інноваційний процес – це діяльність зі створення (розробки), освоєння, використання й поширення нововведень” [1].

Таким чином, можна сказати, що наукове дослідження як інновація становить складне багатомірне явище. Як і будь-який інший процес, воно має діяльнісний характер. Розглядаючи структуру науково-дослідного процесу, ми спираємося на системний підхід, докладно висвітлений у працях сучасних вітчизняних учених. Основою стали положення системного підходу, сформульовані Б.П. Беспалько, В.П. Симоновим, М.М. Поташником, Т.І. Шамовою.

Можна стверджувати, що науково-дослідний процес являє собою складну, динамічну систему, для якої характерна поліструктурність.

Розглядаючи науково-дослідну діяльність як педагогічну інновацію, наведемо розроблені М.М. Поташником та іншими авторами визначення складових та структур інноваційного процесу, а саме: діяльнісної, суб'єктної, рівневої, змістової, управлінської, організаційної, структури життєвого циклу. Зупинимось більш детально на кожній із названих типів структур.

“Діяльнісна структура, – на думку М. Поташника й групи дослідників, – являє собою сукупність таких компонентів: мотиви – мета – завдання – зміст – форми – методи – результати” [5]. Названі компоненти реалізуються в певних матеріально-технічних, фінансових, морально-психологічних та інших умовах, які не є частиною системи, проте справляють істотний вплив на її функціонування.

Суб'єктна структура є сукупністю діяльності всіх її учасників (суб'єктів): керівника освітньої установи, його заступників, викладачів, студентів, їхніх батьків тощо. Визначення суб'єктної структури дає змогу враховувати функціональну й рольову участь усіх суб'єктів у науково-дослідному процесі.

Рівнева структура передбачає встановлення зв'язків у межах науково-дослідної діяльності на різних рівнях (муніципальному, регіональному, обласному, міжнародному). Виділення рівневої структури названого процесу можливо й у рамках однієї освітньої установи (індивідуальний, рівень малих груп, творчих колективів тощо).

Змістова структура висвітлює народження, розробку й освоєння результатів педагогічного дослідження – нововведень. Інноваційний процес передбачає нововведення у формах, методах, засобах навчання й виховання (тобто в технології), у змісті освіти, її цілях, умовах тощо.

Російський дослідник В. Загвязинський досліджував життєві цикли різних інноваційних процесів і відзначає, що дуже часто викладачі необґрунтовано прагнуть поширити на всі сфери педагогічної практики нововведення, у результаті яких ними отримано стійкі позитивні результати. Подібна практика найчастіше закінчується невдачею й призводить до дискредитації самої ідеї.

В. Лазарев і група вчених пропонують низку якостей, які закладаються при розробці й зумовлюють відмінності між нововведеннями (відзначимо, що деякі з них уже були названі нами, проте повністю наведемо класифікацію, подано дослідниками), а саме:

- предмет інновації, тобто той елемент ВНЗ, який може бути перетворений за допомогою цього нововведення, і призначення зміни. Таким чином, ознайомлюючись зі змістом нововведення, важливо виявити які компоненти й у якій галузі зазнають змін, який можливий корисний ефект від використання цього нововведення;
- глибина перетворень, тобто ступінь радикальності зміни предмета інновації, дає змогу розділити нововведення на модифіковані та радикальні [3].

Модифіковані нововведення пов'язані із частковою зміною того, що вже використовується, удосконаленням окремих компонентів вузівської системи. Радикальні нововведення передбачають упровадження раніше невідомих ідей і технологій, що не мають аналогів. Як приклад таких нововведень у педагогіці вищої школи може бути освоєння нових освітніх стандартів, посібників тощо.

На сьогодні в педагогічній практиці найпоширеніші модифіковані нововведення, які надають змінам, що відбуваються у ВНЗ, м'якого, планомірного характеру. Водночас трудомісткі радикальні зміни мають, безперечно, більший потенціал – масштаб перетворень, тобто число елементів, що залучаються до нововведень освітнього закладу, пов'язаних із предметом інновації. За масштабістю зміни розрізняють локальні, модульні й системні.

“Локальні зміни передбачають невеликі зміни характеру на вузькій ділянці роботи закладу”, – вважає В. Лазарев [3]. Прикладами таких змін є розробка й використання викладачами різних комп'ютерних навчальних програм, безбального оцінювання, рейтингової системи оцінювання знань, умінь і навичок студентів тощо.

Модульні нововведення передбачають цілісні зміни якої-небудь із підсистем вищого навчального закладу: організацію освітнього процесу в паралельних групах, модифікованих програм з дисципліни тощо.

Системні нововведення викликають перебудову всього закладу під яку-небудь ідею на основі загальної концепції. Управління, який визначає масштабність можливих нововведень, важливо вже на початковому етапі визначити, які підсистеми вони будуть охоплювати і яка частина колективу буде задіяна при їхньому здійсненні: ресурсоємність нововведення, тобто обсяг оволодіння необ-

хідними матеріальними людськими ресурсами, таким чином, ресурсоємність виражається в кількості часу, необхідного на оволодіння нововведеннями, рівнем професійної підготовки кадрів, необхідним розміром фінансування й іншими показниками. Розпочинаючи визначення сфери й шляхів запровадження нововведення, керівник зобов'язаний визначити його ресурсоємність за якнайбільшим числом показників. Практика доводить, що визначити можливі витрати за всіма поданими показниками найчастіше неможливо.

За ознаками розрізняють нововведення:

- а) цілком підготовлені до впровадження в масову практику;
- б) недостатньо підготовлені до використання.

До перших ми відносимо наукові розробки, якщо ідея, покладена авторами в основу, пройшла всі етапи: від розробки наукової концепції до поширення в педагогічній практиці. До модифікованих нововведень належить у більшості випадків передовий педагогічний досвід.

Аналізуючи нововведення з погляду його підготовленості, управлінець має визначити його джерело, наявність даних про дослідно-експериментальну апробацію, достовірність результатів. Найважливішими характеристиками нововведень є критерії актуальності, корисності й реалізованості.

При запровадженні нововведення дуже важливо враховувати, що в результаті його реалізації буде вирішено певну проблему, яка на цей момент є найбільш актуальною для певного ВНЗ. Практика водночас показує, що викладачі не завжди чітко усвідомлюють сутність проблеми, що багато в чому спричиняє вибір того чи іншого нововведення. Усвідомлення проблеми приходить лише тоді, коли виявляється невідповідність між тим, що є в дійсності, і тим, що має бути.

Щоб визначити наявність проблеми та її симптомів, управлінцю необхідно проаналізувати такі джерела інформації:

- соціальна думка про склад і якість наданих освітнім закладом послуг та про соціальне замовлення з боку державних установ;
- директивні й нормативні документи обласних, регіональних і муніципальних органів влади;
- передовий науково-педагогічний досвід;
- досягнення, розробки всього комплексу наук про людину, що дають змогу побачити змістові, організаційні або технологічні недоліки процесів функціонування вищого освітнього закладу.

Після виявлення й оцінювання рівня актуальності виявлених проблем, інтегральної оцінки передбачуваних нововведень можливий розгляд й оцінювання їх на підставі інших критеріїв, зокрема, визначення потенційної результативності.

На думку групи вітчизняних учених, результативність нововведення (результатів наукового дослідження) може бути оцінена залежно від:

- інноваційного потенціалу нововведення: тобто ступеня потенційно можливого вирішення проблеми;
- надійності очікуваного ефективного результату (імовірності одержання очікуваного результату);
- перспективності нововведення, тобто тривалості збереження корисного результату його освоєння.

Інноваційний потенціал нововведення визначається його змістом, оцінюється на основі результатів експериментальної апробації або досвіду його оволодіння у ВНЗ.

Найважливішою умовою ефективного оволодіння нововведення є професійна підготовка до нововведення як колективу викладачів у цілому, так і кожного конкретного педагога.

Факторами, що виявляють значний вплив на запровадження нововведення в практику роботи освітнього закладу, виступають також психологічні й когнітивні бар'єри (тобто психологічна та професійна невідповідність викладачів до інноваційної роботи).

І, нарешті, як ми вже відзначали, загальна оцінка привабливості нововведення може бути отримана з урахуванням оцінок актуальності, потенційної результативності й реалізованості.

Таким чином, наукове дослідження як інновацію в умовах ВНЗ можна розглядати як цілісну теоретичну, технологічну й методичну концепцію відновлення науково-педагогічної діяльності.

Висновки. Професійна діяльність викладача реалізується, насамперед, в організації освітнього процесу. Тому можна стверджувати, що освітній процес, будучи підсистемою складної системи, виступає об'єктом педагогічних досліджень. Науковці сучасності пропонують такі сфери діяльності в межах освітнього процесу, а саме:

- організація діяльності освітнього закладу в цілому, коли мається на увазі режим п'ятиденного або шестиденного навчального тижня, специфіка структури освітнього закладу, а отже, режим аудиторної та позааудиторної діяльності;

- організація навчально-педагогічної роботи викладачів: особливості визначеного й позааудиторного навантаження, взаємозв'язок змісту, методик і методів викладання з організацією освітнього процесу (лекції, семінари, заліки, конференції тощо); технологія навчально-виховного процесу як тло взаємодії студента й викладача, низка процедур зі створення навчальних ситуацій; організація науково-дослідної, творчої діяльності й підвищення кваліфікації; спільна діяльність в умовах різних видів освітніх закладів (ВНЗ, НДІ тощо);

- організація навчальної роботи студентів, яка повинна забезпечувати державний рівень освіти й певну спрямованість; умови для розвитку особистісних можливостей та інтересів, творчого потенціалу й фізичного стану відповідно до нормативних вимог санітарно-гігієнічного режиму та охорони здоров'я.

Отже, інноваційна діяльність спрямовує сучасного викладача на пізнання та осмислення проблем, а бачення цих проблем та можливостей – це і є народження нової наукової культури, сьогоденної філософії та самореалізація себе як носія соціальних інновацій.

Література

1. Анисимов Н. Слагаемые инновационного потенциала / Н. Анисимов. – М. : Директор школы, 1997. – № 3. – С. 67–71.
2. Вовканич С. Инноватори суспільства знань. Ціннісно-мотиваційний вектор підготовки знаннєвого працівника в контексті інтенсифікації інноваційного розвитку / С. Вовканич, Н. Андрусишин, О. Риндзак // Вісник Національної академії наук України. – 2009. – № 10. – С. 36–45.
3. Лазарев В.С. Как разработать программу развития школы / В.С. Лазарев, М.М. Поташник. – М. : Новая школа, 1993. – 48 с.
4. Педагогів готуватимуть за інноваційними технологіями: [Про програму проведення експерименту щодо підготовки педагогічних працівників, яку затвердило МОН] // Світ. – 2010. – № 5–6. – С. 1.
5. Поташник М.М. Инновационные школы России / М.М. Поташник. – М. : Новая школа, 1996.
6. Саймон Г. Менеджмент в организациях : пер. с англ. / Г. Саймон, Д. Смитбург, В. Томпсон. – М. : Экономика, 1995. – 168 с.
7. Уилмс Д. Системы мониторинга и модель “вход-выход” / Д. Уилмс // Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 36–41.
8. Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие для ВУЗов / Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов. – М. : МГТА, 2001. – 301 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНИХ ПРОГРАМ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

В умовах реалізації особистісно орієнтованого підходу в інституті післядипломної освіти набуває значення навчання на основі диференціації навчального процесу. Організація особистісно орієнтованого навчання в різних групах слухачів на основі диференційованого підходу відбувалася на основі вивчення потреб слухачів, їхнього суб'єктивного досвіду, здібностей, інших характеристик.

Особистісні потреби в освіті дорослої людини, насамперед, орієнтовані на задоволення духовних потреб, в основі яких лежить відмова від егоцентричних спрямувань і пошук можливостей безконфліктної взаємодії з людьми та світом. Що стосується особистих прагматичних потреб людини в післядипломній освіті, то аналіз акетування слухачів (опитано 210 слухачів) дав змогу дійти висновку, що вони різні й часто ситуативні. По-перше, це необхідність підвищити кваліфікацію, щоб зберегти за собою посаду, яку обіймає, або отримати підвищення. Пізнавальні інтереси в цьому разі зорієнтовані вузько професійно, і все, що не стосується безпосередньо справи, не сприймається, більше того, активно відторгається. Ця категорія слухачів нерідко зорієнтована на отримання не стільки знань, скільки документа про наявність післядипломної освіти (8%).

По-друге, потреба в післядипломній освіті зумовлена бажанням чи необхідністю зміни професії у зв'язку як з об'єктивними (ліквідація професії або скорочення чисельності працівників), так і суб'єктивними (незадоволеність змістом діяльності, режимом роботи, оплатою праці, віддаленістю від місця проживання тощо) причинами (36%).

По-третє, у післядипломній освіті мають потребу люди, у яких яскраво виражена установка на особистісний розвиток (56%). За наявності стійких професійних інтересів мова йде про вдосконалення в обраній галузі, у тому числі через розширення освітньої бази (освоєння суміжних галузей знань – 48%). При досить індиферентному ставленні до своєї професії здобуття другої освіти може із часом привести до зміни професії (8%).

В академічних навчальних групах зустрічається вся гама ставлень до здобуття післядипломної освіти. Положення ускладнюється тим, що ми маємо справу з дорослими людьми, у яких уже сформувалися установки. Крім того, чималій кількості педагогів властиві жорсткі професійні настанови, негнучкість, стереотипність, інертність поведінки, вони міцно тримаються за наявний професійний і життєвий досвід, дуже часто при невдачі не прагнуть розібратися в сутності проблеми, а перекладають відповідальність на інших людей або на обставини.

Питання врахування індивідуальних особливостей особистості в навчанні тією чи іншою мірою розглядали в своїх дослідженнях педагоги та психологи, які працювали в контексті таких напрямів: наукового обґрунтування навчання (мета, стратегія, зміст, методи тощо) – А. Асмолов, Б. Гершунський, В. Гінецинський, М. Данилов, В. Загвязинський, Т. Ільїна, В. Краєвський та інші; структури навчальної діяльності – В. Давидов, І. Ільєсов, Д. Ельконін, А. Хуторський та інші; диференціації навчального процесу при підготовці висококваліфікованих фахівців – А. Беляєва, П. Сікорський та інші.

Мета статті – проаналізувати особливості організації диференційованого навчання в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Науковці визначають такі важливі функції диференціації: підвищення науковості й доступності навчання, розвиток пізнавальної активності суб'єктів навчання, поглиблене засвоєння спеціальних дисциплін внутрішньою диференціацією їх змісту, адаптації змісту навчальних предметів до індивідуальних особливостей слухачів, моделювання й упровадження нових методик навчання, діалектична взаємодія з інтеграцією та посилення розвивальних взаємодій, включення слухачів до науково-дослідної роботи диференціюванням когнітивних компонентів [2, с. 214–215]. Диференціація сприяє гуманізації навчального процесу, створюючи умови для задоволення потреб та інтересів людини, орієнтуючись на максимальні можливості її розвитку.

Під час організації диференційованого навчання в магістратурі зі спеціальності “Управління навчальним закладом” здійснювалося максимальне збалансування психолого-педагогічної підготовки слухачів. При формуванні мікрогруп, особливо при виконанні творчих, самостійних завдань, ураховувалися не тільки однорідність підготовки її членів, а і їх особистісні якості, що сприяло всебічному розвитку кожної особистості залежно від її можливостей та інтересів. Диференціація навчання дала змогу створити умови для задоволення потреб та інтересів слухачів, орієнтуючись на максимальні можливості їх розвитку.

Першочерговим нашим завданням було створення освітнього середовища, яке готувало би слухача до самостійного вирішення проблем теоретичного та прикладного характеру. Цього можна досягти тільки в процесі творчої взаємодії слухача й викладача, причому важливою умовою цього процесу є пізнання індивідуальності слухачів, пошук шляхів подальшого розвитку особистості, її здібностей, формування позитивної мотивації учіння, що було загальним для всіх груп слухачів. В основу диференціації було покладено мотиви, які визначаються професійною діяльністю, а саме: потребою в досягненні результату діяльності, бажанням працювати з людьми, бажанням керувати, бажанням змінювати ситуацію.

Організація навчальної діяльності в групах передбачала мотиви навчання, які були однаковими для слухачів усіх груп, і враховувала специфічні мотиви.

Інформація, отримана в ході дослідження, дала підстави для цілеспрямованої методичної роботи й розробки освітніх програм з урахуванням актуальних проблем стосовно тієї чи іншої категорії слухачів, дала змогу диференціювати навчальний процес. Виваженого підходу потребував вибір спецкурсів, щоб уникати будь-якої випадковості й виконувати функцію задоволення потреб слухачів. Освітні програми доповнювали певними темами, курсами; обирали форми, методи проведення занять (лекції, семінарські, лабораторні заняття, дискусії, “круглі столи”, ділові й рольові ігри, моделювання, практикуми з проблеми, що цікавлять цю групу слухачів).

Індивідуальна освітня програма [5, с. 70–71], яка складалася на основі робочого навчального плану та з навчальною програмою, мала один і той самий предметний зміст (наприклад, програма з педагогічного менеджменту, сучасних дидактичних технологій та ін.), але відрізнялася метою, принципом побудови, результатом, який планувався. У навчальній програмі акцент робили на оволодіння знаннями, уміннями та навичками. В освітній програмі основну увагу приділено становленню й розвитку особистості як індивідуальності в сукупності її когнітивних, емоційних, мотиваційно-потребнісних характеристик. Зміст освітньої програми повинен був передбачати можливість її гнучкого використання під час оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

Основу змісту індивідуальної програми становила система управлінської діяльності слухача, оволодіння якою здійснювалося через формування знань, умінь та навичок, методів мислення, засобів діяльності, що сприяло формуванню особистісних якостей і забезпечувало індивідуальне сприйняття світу, широке використання суб'єктивного досвіду в інтерпретації й оцінюванні подій, фактів на основі особистісних цінностей і внутрішніх установок, самостійного вибору способів їх реалізації.

Освітні програми будували з урахуванням соціального досвіду [6, с. 102–103] слухача, його потреб на базі освітньо-кваліфікаційної характеристики, професіограми директора загальноосвітньої школи – менеджера освіти [1; 3], моделей компетентності керівника навчального закладу [4]. Ми виділяємо декілька категорій слухачів:

- слухачі, які мають і педагогічну освіту, і досвід управлінської діяльності (директори шкіл, педагогічних коледжів та їх заступники);
- слухачі, які мають педагогічну освіту, але не мають досвіду управлінської діяльності;
- слухачі, які мають досвід управлінської діяльності, але не мають педагогічної освіти (директори та заступники директорів медичних коледжів, професійно-технічних училищ тощо).

Під час розробки освітніх програм нами переглянуто кількість годин, відведених на вивчення тем у блоці предметів: “Дидактика: теорія і практика”, “Сучасні дидактичні технології”, “Управління навчальним процесом”. У першій групі з метою актуалізації знань з дидактики й сучасних дидактичних технологій розглянуто актуальні питання цих курсів і збільшено кількість годин на поглиблене вивчення курсу “Управління процесом навчання”. Освітня програма цих слухачів включала питання, які охоплюють проблеми організації діяльності навчального закладу на основі впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання й виховання, вивчення інноваційних технологій управління. Освітня програма для слухачів другої групи спрямована на вдосконалення знань і вмінь, формування вмінь організувати діяльність навчального закладу на основі комплексно-цільового підходу. Ураховуючи, що всі слухачі цієї групи вже мають педагогічну освіту, кількість годин, відведених навчальною програмою на вивчення курсу “Дидактика: теорія і практика”, зменшено й одночасно збільшено кількість годин на вивчення двох інших курсів: “Сучасні дидактичні технології”, “Управління навчальним процесом”. Освітня програма для слухачів третьої групи зосереджена на питаннях, які допомагали ліквідувати недоліки в психолого-педагогічних та управлінських знаннях і сформуванню необхідних вмінь в організації педагогічного процесу навчального закладу на основі функціонального та компетентнісного підходів. Кількість годин, відведених на вивчення зазначених курсів, відповідає навчальній програмі.

Індивідуальні освітні програми передбачали для кожного слухача свій рівень виконання самостійних, творчих робіт та індивідуальне просування в засвоєнні змісту освіти, вибір видів і методів організації навчання, форми пред'явлення результату.

Аналіз теоретичних праць із питань перепідготовки педагога, практики її організації дає змогу назвати вимоги, що забезпечували реалізацію освітньої програми, здійснення особистісно орієнтованого підходу в післядипломній освіті слухачів:

1. Створення освітнього середовища, яке включає особливий тип відносин між викладачем і слухачем, заснований на довірі, співробітництві, співтворчості, тому що суб'єктивний досвід виявляється в процесі обміну змістом знань, через аналіз зустрічі “моє і наше”.

2. Постійне заохочення слухачів до особистісного й професійного самоаналізу та саморозвитку.

3. Індивідуалізація розроблених освітніх програм.

4. Створення умов для стимулювання та цілеспрямованого розвитку креативних можливостей слухачів: індивідуально-творчий підхід, який забезпечував індивідуалізацію та творчу спрямованість навчального процесу.

5. Використання в процесі навчання інтерактивних технологій, спеціально спроектованих адаптаційних завдань для організації самостійної роботи.

6. Розвиток рефлексії, створення об'єктивного “образу Я” та на його основі формування особистісно-професійної “Я-концепції”, розуміння незавершеності “Я-концепції”, неминучість її розвитку протягом усієї подальшої професійної діяльності.

У процесі організації диференційованого навчання нами проаналізовано особливості програмного матеріалу, щоб запропонувати слухачеві його певну форму опрацювання, виявити індивідуальні переваги в способах оволодіння навчальним змістом. Велике значення мало використання й стимулювання вродженої та природної потреби активного руху до розкриття властивих особистості можливостей до самовдосконалення. Таким чином, при організації навчання створювали умови для самоактуалізації, змінювали саму процедуру учіння, тактику взаємодії слухача й викладача тощо.

На семінарських заняттях у всіх групах поглиблювали та закріплювали знання, отримані на лекціях, інших видах занять і в процесі самостійної роботи над навчальною та науковою літературою, а також перевіряли теоретичні знання слухачів, їх уміння пошуку, узагальнення й викладання навчального матеріалу. Проте врахування суб'єктивного досвіду слухачів вимагало використання різних видів семінарських занять у кожній групі. Так, у першій групі переважали семінари дослідницького типу з окремих наукових проблем для поглибленого їх опрацювання, у другій групі семінарські заняття проводили з метою поглибленого вивчення окремих питань дисципліни, тематично (змістовно) пов'язаних з навчальною програмою, а в третій групі – підсумкові семінари з базових тем, розділів, на яких розглядали головні питання дисципліни й розв'язували проблеми, для вирішення яких необхідно залучити широкий матеріал дисципліни.

У ході проведення практичних занять поглиблювали й конкретизували знання, одержані на лекціях і під час самостійної роботи, детально розглядали окремі теоретичні положення навчальної дисципліни, формували вміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання слухачем відповідно до сформульованих завдань залежно від професійних інтересів. Здійснення рівневої диференціації (рівень слухача, власне професійний інтерес) впливав з відповідних психологічних характеристик, тобто при диференціації враховували емоційне забарвлення діяльності, ступінь пізнавальної та вольової активності, передумови розвитку здібностей, ступінь усвідомленості інтересу і його зв'язок із ціннісними орієнтаціями.

Завдання, які отримували слухачі для роботи, відрізнялися за рівнем складності. Крім того, технологія роботи в кожній із виділених груп, відрізнялася дозованою допомогою при виконанні навчальних завдань та змістом адаптуючих завдань.

У проведеному дослідженні диференціація навчання для різних категорій слухачів мала такі форми:

– індивідуальну, яка передбачала організацію навчальної діяльності з одним слухачем. За такою формою проходили заняття зі слухачами, якщо робо-

чою програмою передбачено теми для індивідуальної роботи. Ці теми вони виконували та здавали в письмовій або усній формі;

- індивідуально-групову. Ця форма передбачала індивідуально-самостійне виконання кожним слухачем завдань, загальних для всіх;
- диференційовано-групову, яка передбачала поділ академічної групи на відносно гомогенні типологічні підгрупи з різними навчальними можливостями (різною початковою професійною компетентністю);
- індивідуально-диференційовано-групову. У цій формі передбачалося виконання кожним студентом завдань різної трудності чи складності.

Висновки. Диференціацію процесу підготовки слухачів здійснювали за освітніми програмами, які розробляли з урахуванням соціально-педагогічного досвіду. Здійснення диференційованого навчання відповідно до базової професії, спеціальності, якої набуває слухач, рівнів базових педагогічних знань, умінь, соціально-педагогічного досвіду дає змогу організувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних особливостей особистості, її здібностей, нахилів, потреб.

Напрямами подальшого дослідження є розробка кваліметричної моделі оцінювання якості організації диференційованого навчання в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Література

1. Калініна Л.М. Професіограма українського директора школи / Л.М. Калініна // Директор шк. (Україна). – 2001. – № 3. – С. 12–15.
2. Сікорський П.І. Теорія і методика диференційованого навчання / П.І. Сікорський. – Л. : СПОЛОМ, 2000. – 421 с.
3. Професіограма директора загальноосвітньої школи – менеджера освіти : метод. рек. для керівників шк., слухачів ін-ту після диплом. освіти пед. кадрів / [уклад.: П.А. Масленіков, М.М. Тураш, В.В. Корнілов та ін.] ; Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Х. : Авеста, 1997. – 84 с.
4. Фурсенко Л. Модель компетентності керівника школи / Л. Фурсенко // Директор шк. – 1998. – № 13. – С. 4 ; № 14. – С. 3–4.
5. Хлебнікова Т.М. Організація особистісно орієнтованого навчання в умовах післядипломної освіти / Т.М. Хлебнікова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / Запорізький обл. ін-т післядип. педагог. освіти. – Запоріжжя, 2004. – Вип. 33. – С. 69–73.
6. Хлебнікова Т.М. Особистісно орієнтоване навчання в умовах післядипломної педагогічної освіти / Т.М. Хлебнікова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х., 2009. – Вип. 35. – С. 100–108.

ЧЕРЕПЄХІНА О.А.

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ

Актуальність дослідження пов'язана, по-перше, із нагальною необхідністю реформування теорії й практики професіоналізації майбутнього психолога, що стимулює розгортання теоретичних і прикладних досліджень, спрямованих на конструктивну інтеграцію західних та вітчизняних здобутків у цій галузі й підтримку розвитку професіонала сучасними методиками та техніками на різних етапах становлення, починаючи з періоду навчання у ВНЗ. По-друге, із завданням трансформації професійної освіти психологів у напрямі її особистісної зорієнтованості, що виявляється в наданні переваги особистісному розвитку перед вузькопрофесійним (О.Г. Асмолов, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, В.А. Семиченко та ін.).

На актуальності проблеми формування професіоналізму та професійно важливих якостей особистості у майбутніх психологів наголошують вітчизняні 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. Ні у вітчизняній, ні в зарубіжній психолого-педагогічній літературі питання формування професіоналізму майбутніх психологів під час професійної освіти у вищій школі окремо не розглядали, а традиції формування професіоналізму особистості, які на сьогодні накопичені в психолого-педагогічній науці, досі не використовуються в системі фахової підготовки психологів в умовах вищої школи.

Мета статті – висвітлити концепцію формування професіоналізму майбутніх психологів у вищих навчальних закладах.

Дослідження стимулюється потребою сучасного суспільства в нових підходах щодо підготовки майбутніх психологів в умовах вищої школи у зв'язку з поставленими новими вимогами до фахівця ХХІ ст., готового здійснювати свої професійні функції на високому рівні. Концепція модернізації української освіти в контексті Болонської реформи вимагає підготовки якісно нового “професійного” психолога. Реформування вищої психологічної освіти орієнтовано на професіоналізм фахівця, що передбачає підготовку психолога до вирішення професійних завдань у різних сферах: політичній, освітній, банківській, сфері спорту, торгівлі та ін.

Система фахової підготовки фахівців з психології в Україні перебуває на етапі пошуку стратегічних шляхів свого подальшого розвитку. Найважливішим напрямом у модернізаційних змінах визнається розбудова професійної освіти психологів на акмеологічних засадах. Теоретики й практики виділяють такі складові цього процесу: переосмислення ролі та місця професіоналізму як системної якості майбутнього фахівця у виконанні завдань щодо підготовки нової генерації спеціалістів з психології, реформування вищої освіти психологів відповідно до основних положень Болонської угоди, трансформацію системи фахової підготовки на організацію умов для формування професіоналізму майбутніх психологів. Необхідність таких підходів у сфері підготовки спеціалістів відображено в Законі України “Про освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національній доктрині розвитку освіти, Концепції гуманітаризації вищої освіти (1996) та інших офіційних документах, прийнятих на державному рівні.

Нові стратегічні орієнтири розвитку вищої освіти зумовили необхідність пошуку таких підходів до практики підготовки майбутнього психолога, які формують фахівця нового типу – психолога-професіонала, готового до ефективного здійснення професійної діяльності, участі у практичній та дослідницькій діяльності, у зв'язку із чим актуалізується проблема формування професіоналізму психолога ще на етапі його навчання у ВНЗ.

Оновлення змісту й форм фахової підготовки психологів стимулює потребу в розробці науково обґрунтованої концепції формування професіоналізму в майбутніх фахівців з психології в умовах вищої школи.

Визначимося, перш за все, з термінологічним апаратом дослідження. По-перше, професіоналізм – це високий ступінь оволодіння якою-небудь професією, що характеризується майстерністю й високою компетентністю. Досягнення працівником певного рівня професіоналізму базується на набутті ним необхідного обсягу теоретичних знань та оволодінні трудовими вміннями й навичками в практичній діяльності. Вдосконалення в професійному плані передбачає про-

ходження індивідом ряду етапів, що включають різні форми спеціальної освіти, зростання кваліфікації та спеціалізації.

Професіоналізм є якісною характеристикою працівника, він властивий представникам соціальної групи професіоналів. У соціологічних дослідженнях професіоналізм розглядається в зіставленні бюрократичної ментальності й бюрократії як особливої системи управління. Професіоналізм досліджується в рамках таких спеціальних соціологічних теорій, як соціологія праці, соціологія організацій, соціологія професій тощо.

В іншому значенні поняття професіоналізм використовується для позначення слів і виразів, властивих представникам тієї чи іншої професії, емоційно забарвлених і через це часто перехідних з професійного просторіччя в загальнолітературне вживання (переважно в усне мовлення), де вони стають просторічними еквівалентами термінів. Наприклад, “на-гора” – з мови шахтарів; “задріти” – з мови моряків; “розбір польотів”, “від гвинта” – з мови льотчиків.

Неоднозначність інтерпретації терміна, його змістовної наповненості спричинює безліч термінологічних плутанин, а особливо це посилюється, коли йдеться про визначення поняття “професіоналізм психолога” та “професіоналізм майбутнього психолога”. Отже, ми прийшли до розуміння необхідності власного визначення концепту. Так, ми, згідно з позицією вчених, які розвивають концептуальні засади педагогічної акмеології (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Багаєва, З.Ф. Єсарєва, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.В. Панчук, А.О. Реан та ін.), розуміємо під професіоналізмом майбутнього психолога інтегративну якість, сформовану в процесі навчання та практичної діяльності студентів, яка характеризується відповідним рівнем готовності майбутніх психологів і їх здатності до компетентного, усвідомленого та кваліфікованого виконання функціональних обов’язків, що виявляється у внутрішній стійкій позитивній мотивації професійного розвитку й саморозвитку, орієнтації на досягнення вершин професійної майстерності психолога у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи, активному допрофесійному самовизначенню та продуктивній навчальній діяльності, спрямованій на набуття практичного досвіду за спеціальністю “Психологія”.

Провідною ідеєю концепції дослідження є положення про те, що цілеспрямоване формування професіоналізму майбутніх психологів у вищих навчальних закладах сприятиме підвищенню якості їхньої фахової підготовки, формуванню в них активної та виваженої професійної й життєвої позиції, всебічному професійно-особистісному саморозвитку. Концепція дослідження ґрунтується на осмисленні професіоналізму як невід’ємної характеристики майбутнього психолога.

Визначаючи провідну концептуальну ідею, ми виходили з того, що на сучасному етапі розвитку професійної освіти не забезпечується належний рівень готовності майбутніх фахівців до виконання ними професійних і суспільних обов’язків з погляду володіння ними високим рівнем професіоналізму.

Дослідження методологічно базується на розумінні формування професіоналізму майбутніх психологів як цілісного педагогічного процесу, спрямованого на оволодіння ними знаннями про основи професіоналізму, розвиток готовності до вирішення професійних завдань і виховання особистісних якостей, значущих для набуття професіоналізму в умовах спеціально побудованого навчального середовища ВНЗ, що відбувається на таких концептуальних засадах:

– у центрі навчального процесу – особистість студента, визначальним фактором розвитку якої є формування професіоналізму в умовах ВНЗ;

- формувальний вплив на студентів – майбутніх психологів відбувається з урахуванням потенційного та актуального рівнів сформованості їх професіоналізму;
- оцінювання не тільки формального результату, а й зусиль викладачів та студентів з формування професіоналізму конкретного майбутнього психолога;
- сформованість у свідомості викладачів пріоритетності формування професіоналізму в майбутніх психологів під час фахової підготовки.

Ця ідея втілюється в цілеспрямованій внутрішньовузівській теоретико-методичній підготовці викладачів і студентів до формування професіоналізму, створенні відповідного соціокультурного середовища, науково-методичному забезпеченні процесу формування й розвитку в майбутніх психологів професіоналізму та подальшій науково-педагогічній підтримці процесу їх самовдосконалення. Необхідною умовою свідомого та цілеспрямованого формування професіоналізму є становлення й подальший неупинний продуктивно-творчий розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпраці та співтворчості викладачів і студентів – майбутніх психологів.

Процес формування професіоналізму майбутніх фахівців з психології ґрунтується на таких педагогічних принципах: діалогізації навчального процесу, інтелектуальної взаємодії та співтворчості, активності в професійному спілкуванні тощо. Він має будуватися на усвідомленні викладачами як першочергового завдання системи освіти підготовки справжнього професіонала – психолога, фахівця, який свідомо прагне вершин майстерності.

Забезпечення викладання майбутнім психологам фахово орієнтованих дисциплін у поєднанні з виявленням сприятливих умов для засвоєння ними знань, умінь та компетенцій, на яких ґрунтується професіоналізм психолога; створенні у вищій школі такого рефлексивного середовища, яке б сприяло усвідомленню педагогами необхідності формування професіоналізму майбутніх психологів, що забезпечується спеціально побудованим процесом навчання у вищій школі й втілюється у відповідні мотиви професійної діяльності педагогів та стимулюванні розвитку й прояву у студентів – майбутніх психологів особистісних якостей, які сприяють оволодінню ними основними компонентами професіоналізму під час фахової підготовки, побудови такого педагогічного процесу у вищій школі, в якому професіоналізм вважається головною цінністю та результатом підготовки майбутніх психологів і здійснюється з метою високої підготовленості студентів до виконання складних видів діяльності, професійної мобільності, систематичному зростанні виробничої кваліфікації та творчої активності.

У такому середовищі, на відміну від загальноприйнятої системи роботи, враховується актуальний рівень професіоналізму майбутніх психологів, їх особистісний потенціал професійного розвитку та саморозвитку, готовність до майбутньої професійної діяльності.

Концепція передбачає не тільки обґрунтування теоретичних положень, а й практичну реалізацію засобів формування професіоналізму в майбутніх психологів під час фахової підготовки. Обґрунтовані концептуальні положення можуть бути реалізовані тільки за умови інноваційних змін у системі навчально-виховної роботи, що склалась у сучасних ВНЗ, де здійснюється підготовка майбутніх психологів.

Реалізація концептуальної ідеї забезпечується:

- методологічними засадами, до яких належать системний (формування професіоналізму майбутніх психологів на основі науково-методичної системи), культурологічний, гуманістичний, особистісно зорієнтований підходи;

– теоретичними засадами – системою понять і дефініцій, необхідних для наукового осмислення сутності феномену “професіоналізм майбутнього психолога”, мети й завдань процесу формування професіоналізму студентів – майбутніх психологів в умовах спеціально побудованого навчально-виховного процесу у вищій школі як інтегративного явища, системи професійно-етичних норм, знань, умінь і цінностей, які реалізується у процесі набуття професійних знань, вмінь, навичок і компетенцій фахівця – майбутнього психолога;

– технологією, яка втілюється через спеціально організований цілісний процес формування професіоналізму, що передбачає доповнення традиційних форм підготовки фахівців – майбутніх психологів комплексом сучасних засобів та умов формування професіоналізму.

Головна ідея та основні положення концепції відображені в загальній гіпотезі дослідження, яка полягає в тому, що формування професіоналізму має стати невід’ємною складовою професійної освіти майбутніх психологів і відбуватись у процесі реалізації науково обгрунтованої концептуальної моделі формування професіоналізму майбутніх фахівців – психологів в умовах спеціально організованого навчально-виховного середовища у вищій школі.

Загальну гіпотезу дослідження конкретизовано в таких часткових гіпотезах:

1. У вищому навчальному закладі має бути створено таке рефлексивне середовище, яке б сприяло усвідомленню педагогами необхідності формування професіоналізму в майбутніх психологів, що забезпечується спеціально побудованим процесом навчання у вищій школі й втілюється у відповідні мотиви професійної діяльності педагогів.

2. У ході спеціально організованого навчального процесу ВНЗ має відбуватися розвиток та виявлення в майбутніх психологів особистісних якостей, які сприяють оволодінню ними основними компонентами професіоналізму, стимулювання в них прагнення до розвитку, підвищення та реалізації своїх професійних здібностей завдяки внутрішнім сутнісним і моральним установкам.

3. Педагогічний процес у вищій школі набуває ефективності, якщо побудований так, що в ньому професіоналізм вважається головною цінністю й результатом підготовки майбутніх психологів, при цьому викладач слідує не за програмою, а за студентом, його внутрішнім станом та готовністю до набуття професіоналізму, сам постійно перебуває в процесі професійного самовдосконалення, створює умови для повного самотворення внутрішніх сил і здатностей майбутніх психологів шляхом розкріпачення їх думок, а отже, діяльність педагога органічно поєднується з діяльністю студентів у єдиний активний процес фахової підготовки, у якому панує свобода визначення темпів навчання, рівня творчої діяльності, що робить педагогічний процес практично невидимим для студентів.

4. Фахова підготовка майбутніх спеціалістів-психологів має відбуватись в умовах налагодження духовної взаємодії викладачів і студентів, що сприятиме створенню доброзичливого психологічного клімату й атмосфери інтелектуальної співтворчості, покращенню якості професійної підготовки студентів як майбутніх фахівців з активною професійною та життєвою позицією, що забезпечується рівноправними партнерськими толерантними навчальними відносинами, суб’єкт-суб’єктною взаємодією, творчою активністю всіх його учасників. Як вказує Т.І. Сущенко, тільки у творчій рефлексивній взаємодії духовного взаємозбагачення викладачів і студентів відбувається формування професіоналізму в майбутніх психологів [1].

Збагачення змісту фахової підготовки майбутніх психологів відбувається завдяки впровадженню таких педагогічних умов формування професіоналізму в майбутніх психологів у процесі фахової підготовки у ВНЗ.

1. Підготовка викладачів ВНЗ до формування професіоналізму майбутніх психологів (форми роботи: вивчення перспективного досвіду, круглі столи, науково-методичні та науково-практичні семінари, методичні об'єднання викладачів, захист програм професійного саморозвитку).

2. Інтерактивність, системність, особистісна зорієнтованість, рефлексивна та акмеологічна спрямованість навчання майбутніх психологів.

3. Духовна та інтелектуальна взаємодія викладачів і майбутніх психологів у навчально-виховному процесі (на позиціях саногенного підходу). Професійна спрямованість кожної навчальної дисципліни на основі зв'язку фахово орієнтованих дисциплін та дисциплін інших циклів.

4. Формування ціннісного ставлення до професійного саморозвитку майбутніх психологів через формування мотивації професійного розвитку, саморозвитку та вдосконалення засобами тренінгу на засадах аксіологічного підходу, усвідомлення майбутніми психологами доцільності формування в них професіоналізму. Основним інструментом формування на цьому етапі вважаємо мотиваційний тренінг [2].

5. Науково-педагогічна підтримка самостійної роботи студентів з підвищення рівня їх професіоналізму в контексті Болонського процесу, зокрема, завдяки спеціально організованій науково-дослідній роботі. Стимулювання самостійної науково-дослідної роботи студентів.

6. Створення умов формування професійної (психологічної) готовності майбутніх психологів під час проходження практик квазіпрофесійної спрямованості; створення рефлексивного середовища; моделювання в навчальному процесі функцій майбутньої професійної діяльності.

7. Вдосконалення теоретико-дидактичної складової фахової підготовки майбутніх психологів; теоретичне обґрунтування змісту й побудови курсу “Професіоналізм майбутнього психолога”; оновлення змісту теоретичної підготовки студентів до особистісного осмислення професіоналізму; теоретичне обґрунтування змісту й побудови курсу “Професіоналізм (майбутнього) психолога”, “Основи професійної аксіології”, “Основи професіоналізму психолога” стимулюють формування соціальної зрілості та професійного способу мислення в майбутніх фахівців з психології.

8. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату для професійного розвитку, саморозвитку и самовираження майбутніх психологів; оновлення практичної підготовки, зокрема завдяки тренінгам, спрямованим на формування професіоналізму в майбутніх психологів. Педагогічний процес у такому разі покликаний сприяти повноцінній професійній самореалізації студентів.

Звісно, що реалізація означених умов потребує досконалого інструменту. Тож розглянемо методи (засоби) формування (організаційні форми) професіоналізму майбутніх фахівців з психології у вищій школі. По-перше, це тренінгові форми роботи, зокрема, авторський тренінг “Моя майбутня професія”, “Шлях до професіоналізму”; кейс-методи; метод модерації; метод портфолію; творчі групи; по-друге, це спілкування з психологами-професіоналами, які практикують, ведення щоденника “карта професійного розвитку та саморозвитку”, рольові та ділові ігри; розробка й

апробація спецкурсів; розв'язання творчих завдань, написання есе; по-третє, це позааудиторні засоби формування, самостійна робота; розв'язання ситуаційних психологічних завдань, що справляють акмеологічний вплив; науково-дослідницька робота (написання тез, статті на конференцію, виступ на науковій конференції); моделювання ситуацій професійного спілкування; метод маєтики; постійно діюча психолого-педагогічна лабораторія “Школа молодого психолога”, “психологічна майстерня”; по-четверте, методи навчання як вид інтенсивного, спеціально організованого навчання, спрямовані на розвиток навчально-пізнавальної активності студентів протягом усього періоду навчання у ВНЗ; розробка навчально-методичного забезпечення; система наставництва й супервізії; діалогічний характер спілкування; моделювання ситуацій професійної діяльності; заходи психологічної просвіти; індивідуальне психологічне консультування; атенційоване професійне навчання, спрямоване на усвідомлення значення конкретних дисциплін для формування професіоналізму в майбутніх психологів; включення до змісту дисциплін окремих модулів; акмеологічний самомоніторинг.

Впровадження означених вище форм потребує чітко обґрунтованих наукових підходів формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ, отже, охарактеризуємо базові з них:

1. Гуманістичний підхід уможливорює відображення в дослідженні людиноцентристської тенденції в розвитку сучасного цивілізованого світу, визнання самоцінності особистості кожного учасника педагогічного процесу, у тому числі майбутнього психолога.

2. Акмеологічний підхід – дає змогу обґрунтувати закономірності формування професіоналізму майбутніх психологів.

3. Системний підхід – дає можливість вивчати формування професіоналізму майбутніх психологів із позицій цілісності та взаємозумовленості його структурних складових.

4. Компетентністний підхід – є підґрунтям для виокремлення компетенцій, які утворюють професіоналізм діяльності психолога.

5. Діяльнісний підхід – означає вимогу вивчати психічну діяльність у складі вищої, предметної (у логічному розумінні) діяльності суб'єкта; вивчати її за роллю в цій зовнішній діяльності, яка визначає саму необхідність психіки, її конкретний зміст, її побудову; розглядати психічну діяльність не як невиразний процес, а як діяльність суб'єкта в плані психічного відображення проблемної ситуації, як підкреслює П.Я. Гальперін.

5. Особистісно-орієнтований підхід – розглядає механізми особистісного існування майбутнього психолога (рефлексію, вибірковість, відповідальність, автономність тощо) – як самоціль освіти, досягненню якої в кінцевому результаті підпорядковані його змістові та процесуальні компоненти, при цьому ефективність формування професіоналізму зростає завдяки тому, що цей зміст, набуваючи якісно нової особистісної суті, виступає як зміст і середовище становлення особистісного й допрофесійного досвіду майбутнього психолога.

7. Аксиологічний підхід – дає змогу розглядати процес формування професіоналізму майбутніх психологів з боку ціннісної сфери особистості та проблеми ціннісного ставлення; такий підхід передбачає перенесення акцентів з викладання студентам конкретної системи знань, чому приділялася першочергова увага педагогів у традиційній організації педагогічного процесу у ВНЗ, на озброєння моло-

дих людей певними ціннісними домінантами, що мають забезпечити соціальну й професійно значущу спрямованість їхньої життєвої активності.

Також варто згадати такі підходи, як гендерний, професіогенетичний, ко-еволюційний, планетарний, людиноцентристський, саногенний, синергетичний, інтегративний (комплексний), цілісний та полісуб'єктний (діалоговий), а також індивідуалізацію та диференціацію навчання.

Таким чином, формування свідомого ставлення майбутніх психологів до власної професії та усвідомлення необхідності формування в них професіоналізму, перебудова, перш за все, навчально-виховного процесу, а способу мислення викладачів та майбутніх психологів за рахунок становлення морально-духовного “Я” є важливим фактором і ядром концепції формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ. Студент при цьому розглядається як рівноправний активний учасник процесу формування професіоналізму, який здатний розвивати в себе потенціал професійного саморозвитку (власне бажання до професійного вдосконалення та самовдосконалення).

Висновки. У формуванні мотивації студентів-психологів до професійного розвитку та саморозвитку, забезпеченні усвідомлення викладачами необхідності формування професіоналізму в майбутніх психологів під час фахової підготовки, ствердженні цінності професіоналізму майбутнього фахівця, створенні ситуацій прояву студентами успішного виконання елементів майбутньої професійної діяльності полягає сутність нашої концепції формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ.

Література

1. Сущенко Т.І. Концептуальні особливості формування професіоналізму майбутніх фахівців у контексті громадянськості / Т.І. Сущенко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : збірник наукових праць / [за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О.Г. РОМАНОВСЬКОГО]. – Х. : ХП, 2008. – Вип. 17 (212). – С. 94–100.
2. Сущенко Т.І. Формування ціннісного ставлення до свого здоров'я у суб'єктів педагогічного процесу / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – 2008. – Вип. 50. – С. 396–400.

ШКІЛЬОВА Г.М.

ПРОЕКТУВАЛЬНА ОСНОВА КОНСТРУЮВАННЯ МЕТОДИЧНИХ ЗНАТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Теорія та практика підготовки майбутніх учителів початкових класів недостатньо розкриває історію й сутність методу проектів, особливості його використання при роботі з молодшими школярами. З іншого боку, масова практика свідчить, що метод проектів є однією з найголовніших складових організації навчально-виховного процесу в початковій школі.

Метод проектів досліджували П. Архангельський, К. Баханов, Г. Ващенко, Л. Ващенко, В. Гузеєв, Л. Даниленко, Т. Довбенко, І. Єрмаков, О. Мариновська, О. Онопрієнко, Є. Полат, Г. Селевко, І. Чечель та ін.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що метод проектів виник у 1908–1910 рр. в описі практики “домашніх проектів”, які використовували в сільських клубах молоді, потім метод проектів було впроваджено в школах.

У 1929–1931 рр. його широко використовували в школах Росії та України. С. Шацький визначає основні елементи цього методу: реальний досвід дитини, організований досвід дитини педагогом; зіткнення з досвідом людей; вправи, які дають дитині нові навички.

З 1925 р. багато шкіл України працюють за методом проектів, який забезпечив розвиток творчої ініціативи й самостійності учнів. Педагоги того часу висвітлюють досвід з “методу проектів”, формулюють ідеї широкого його застосування, надають характеристику короткочасним і тривалим проектам, аналізують роль учня та вчителя в проекті, добирають критерії.

Це сприяло зв'язку між набуттям учнями знань і вмінь та застосуванням їх у вирішенні практичних завдань. Однак дуже широка універсалізація методу проектів і розвиток комплексної (взаємозв'язок навчання з виробництвом та боротьбою за соціалізм) системи навчання на фоні відсутності науково-методичного забезпечення вчителів, підручників для школярів призвели до втрати системи в роботі шкіл і перетворились на стримувальний фактор. Педагогічна преса критикувала цей метод, у 1931 р. його використання в школі було заборонено, але з початку 1960-х рр. до нього знову звернулися вчені та практики.

Сучасні дослідники активно вивчають метод проектів. Як зазначає О. Мариновська, багато дослідників розуміє метод проектів як певний комплекс ідей, достатньо чітку педагогічну технологію, конкретну практику роботи педагогів, систему організації навчання. Спостерігається варіативність, однак виконується одна важлива функція – вирішення проблеми на основі свідомого прийняття суб'єктом мети [8].

Мета статті – обґрунтувати змістовну та процесуальну наповненість методу проектів; охарактеризувати його головну компоненту – проект.

Поліфункціональність методу проектів пов'язана зі специфікою завдань, що призводить не тільки до різного термінологічного тлумачення методу проектів, а й розширення сфери його використання. Відповідно до змістового та процесуального наповнення, метод проектів визначають як:

- метод навчання;
- педагогічну технологію;
- систему навчання;
- форму організації навчання;
- педагогічну модель [12; 13; 17].

Г. Селевко розглядає метод проектів як педагогічну технологію за такими параметрами:

- рівень і характер застосування (метатехнологія – може застосовуватись на різних рівнях освіти);
- філософська основа (залежить від позиції суб'єкта);
- методологічний підхід (дослідницький і діяльнісний);
- провідні фактори розвитку (психогенні та соціогенні);
- наукова концепція освоєння досвіду (діяльність і розвиток);
- орієнтація на особистісні сфери та структури (знання, вміння й навички; сфера діялісно-практичних якостей);
- характер змісту (адаптивно-варіативний);
- вид соціально-педагогічної діяльності (управління);
- тип управління навчально-виховним процесом (учитель-консультант, самоуправління учнів);
- методи, що домінують (проблемні);
- організаційні форми (альтернативні);
- засоби, що домінують (вербальні, програмовані, практичні);

- напрям модернізації (на основі активації);
- характер виховних взаємодій (особистісно орієнтований) [14, с. 229].

Найвищий рівень технологічності методу проектів співвідноситься з розробкою проектної системи організації навчання. Дослідник О. Новіков звужує метод проектів до форми організації навчання на підставі комплексного характеру діяльності всіх його учасників з метою отримання освітнього продукту за певний проміжок часу, вирішення конкретних проблем, здійснення набуття знань, які за дидактичним значенням виходять за межі певного навчального предмета. Крім того, він пов'язує учня з реальними соціальними проблемами [9].

Отже, можна відзначити відсутність у вчених єдиної думки про метод проектів в умовах сучасної освіти. Проте всі дослідники згодні з тим, що в основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок тих, хто навчається, умінь самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Це спосіб досягнення дидактичної мети через детальні розробку проблеми, яка має завершитись реальним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином [10, с. 66]. Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність суб'єктів (учитель/викладач, учень/студент, керівник), яка реалізується на підставі використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань, умінь використовувати знання з різних галузей науки, техніки [15, с. 5]. Це інструмент, який створює унікальні передумови для розвитку самостійності учня в осягненні нового, стимулюючи його природну допитливість та творчий потенціал. Метод проектів вважають перспективною освітньою технологією, яка спрямована на здобуття студентами знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, методом навчання у вищій школі, адже він створює умови для творчої самореалізації студентів, підвищує мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. Студенти набувають досвіду вирішення проблем самостійного життя [3, с. 54].

Стрімке зростання знань у різних сферах людської діяльності, накопичення наукової інформації та вимоги до самостійної діяльності – усе це робить метод проектів дуже корисним у навчанні. На думку дослідників, метод проектів буде ефективним тоді, коли в навчальному процесі є відповідні дослідницькі та творчі завдання на підставі інтегрування знань з різних галузей.

Метод проектів не тільки може мотивувати до навчання та засвоєння навчальних знань, а й змінює в принципі роль учителя й роль учня. Викладач більше не оракул, який все знає та дає відповідь. За методом проектів головна роль учителя в процесі засвоєння знань та досвіду нівелюється. Введення в початковий процес дослідницької діяльності суб'єктів навчання дає викладачу змогу не стільки вчити, скільки допомагати вчитися, направляти пізнавальну діяльність студентів, консулювати.

Дослідник О. Онопрієнко узагальнює головні ознаки американського методу проектів для учнів, які можуть бути використані в роботі з молодшими школярами. Так, учні навчаються: мислити, їх думки базуються на фактах, а не передбаченнях; ставити мету, зважаючи на думку товаришів; ефективно працювати, планувати свою працю, знають, де знайти засоби для досягнення мети та як їх запровадити; вчитися, знають, де і як потрібно знаходити матеріал, як тлумачити факти, як їх обґрунтувати; добре виконувати роботу, відчуваючи при

цьому гордість та радість за результати; аналізувати власну працю [11]. Таким чином, метод проектів є похідним для розуміння проекту як такого, для розуміння проектної діяльності.

Метод проектів завжди пов'язаний із виконанням складних або легких проектів, які мають різну класифікацію та різне змістове наповнення. Нам необхідно проаналізувати наукові підходи до розуміння терміна “проект” і контексту його використання.

Одні дослідники розглядають проект як складову методу проектів, а інші – як окремий та самостійний метод навчання, який можна застосовувати на заняттях і позааудиторній роботі із майбутніми фахівцями, спрямований на формування значної кількості вмінь, навичок та збагачення досвіду [3]. Е.Г. Арванітопуло звертає увагу, що в сучасних працях, наприклад, з окремої методики навчання “проект” вживається в декількох значеннях: як діяльність з проектування; як матеріалізований продукт такої діяльності, поданий у вигляді розв'язання будь-якої проблеми матеріального, соціального, історичного, науково-дослідницького характеру, що учень приймає самостійно, як особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності [1]. Н.П. Дементієвська та Н.В. Морзе розглядають проект як сукупність певних дій, документів, текстів для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного продукту [6, с. 13]. І.Д. Чечель розуміє під проектом прототип, прообраз якогось-небудь об'єкта, а під проектуванням – процес створення проекту [16, с. 4].

З огляду на різні підходи до класифікації проектів у педагогічній літературі пропонується розрізняти їх та такими параметрами (за Є.С. Полат):

- домінуюча діяльність у проекті (дослідницькі, творчі, рольові, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані);
- предметно-змістова сфера (монопроект, міжпредметний проект);
- склад учасників (індивідуальні, колективні, парні, групові);
- характер партнерських взаємодій між учасниками (кооперативні, змагальні, конкурсні);
- характер контактів учасників (клас, школа, місто, країна);
- характер координації проекту (безпосередній, прихований);
- тривалість його виконання в часі [11].

Необхідно зазначити, що Е.С. Полат одна з перших визначила типологію навчальних проектів, їх характеристику та структурування.

Але це не єдиний підхід до класифікації проектів. Наприклад, С.Е. Генкал [4] на експериментальному рівні визначає індивідуальні освітні проекти. Інші сучасні дослідники [2, с. 59] наводять, доповнюють, розширюють класифікацію проектів таким чином:

- створювальний;
- споживчий;
- проект розв'язання проблем;
- фізико-математичний;
- технічний;
- проект-вправа.

А це, в свою чергу, не збігається з класифікацією У. Кілпатрика, який розрізняв чотири види проектів: творчий (продуктивний), споживацький, проект розв'язання проблеми і проект-справа [5, с. 163], що відображають чотири люд-

ських інстинкти: соціальний, конструювання, художнього вираження та дослідний [7, с. 567]. Якщо ми звертаємося до історії, то перша класифікація навчальних проектів була запропонована проф. Колінгсом для учнів сільських шкіл:

- “проекти ігор”: заняття, на яких діти брали участь у груповій діяльності (танок, ігри, спектаклі);
- “екскурсійні проекти” (вивчення проблем, які пов’язані із суспільством та природою);
- “розовідальні проекти”, які слугують для того, щоб діти могли оповідати (письмово, усно, за допомогою музики, художнє оповідання);
- “конструктивні проекти”: створення конкретного, корисного продукту (шпаківня, лава для огляду футбольних змагань).

Висновки. Незважаючи на різні підходи до класифікації проектів, можна відзначити, що дидактичною метою будь-якого проекту є набуття учнями знань з певної теми, педагогічною метою – розвиток необхідних життєвих компетенцій (вміти самостійно мислити, спілкуватися, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, працювати в команді, планувати свою діяльність та час, відповідати на запитання). На сучасному етапі розвитку суспільства проектування є найпоширенішим видом інтелектуальної діяльності. Сучасний проект учня – це дидактичний засіб активізації пізнавальної активності, розвитку креативності, формування певних особистісних якостей і одночасно набуття знань.

Метод проектів відносять до технологій ХХІ ст., які ставлять за мету навчити учня адаптуватися до умов життя людини постіндустріального суспільства, що стрімко змінюються. Уміння використовувати метод проектів у своїй професійній діяльності є показником високої кваліфікації майбутнього фахівця, його прогресивної методики навчання та розвитку учнів.

Література

1. Арванітопуло Е.Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання” / Е.Г. Арванітопуло. – К., 2006. – 22 с.
2. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів / Т. Башинська // Початкова школа. – 2003. – № 7. – С. 59–62.
3. Вірста С.Є. Інноваційне навчання: метод проектів / С.Є. Вірста // Нові технології навчання. – 2009. – № 50. – С. 54.
4. Генкал С.Е. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проектів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.09 “Теорія навчання” / С.Е. Генкал. – К., 2008. – 24 с.
5. Гончаренко У. Педагогічний процес з погляду “філософії ХХІ ст.” / С. Гончаренко, В. Кушнір // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 2–7.
6. Дементієвська Н.П. Телекомунікаційні проекти. Стан та перспективи / Н.П. Дементієвська, Н.В. Морзе // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 1999. – № 4. – С. 12–19.
7. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли / И.Д. Латышина – М. : Гардарики, 2002. – 603 с.
8. Мариновська О. Метод проектів як форма відображення проектної культури в освіті. Історико-педагогічна ретроспектива та особливості використання в НВП / О. Мариновська // Управління освітою. – 2008. – № 16. – С. 19–29.
9. Новиков А.М. Образовательный проект / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.
10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров]. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
11. Онопрієнко О.В. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя : наук.-метод. посіб. / О.В. Онопрієнко, Л.М. Забродська, Л.Л. Хоружа, А.Д. Цимбалару. – Х. : Основа, 2007. – 208 с.
12. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2 – С. 3–10.

13. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика : монографія / [за заг. ред. О.М. Коберника]. – К. : Науковий світ, 2003. – 162 с.
14. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
15. Соценко Г. Метод проектів / Г. Соценко, О. Стребна // Початкова освіта : методичний порадник. – 2006. – № 40. – Вип. 7. – С. 3–8.
16. Чечель И.Д. Метод проектов или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И.Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11–16.
17. Ящук С.М. Підготовка студентів до організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / [редкол.: В.К. Буряк та ін.]. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008. – № 22: Спеціальний випуск: Формування професійної компетентності майбутніх педагогів. – С. 174–180.

ШУРКО Г.К.

ПРИНЦИПИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ

Сьогодні важливого значення набуває підготовка висококваліфікованих спеціалістів, конкурентоспроможних на ринку праці, компетентних, відповідальних, які вільно володіють своєю професією, орієнтуються в суміжних галузях знань, здатні до ефективної праці за спеціальністю на рівні світових стандартів, готові до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності в умовах нової освітньої парадигми – “освіта впродовж життя”.

У зв’язку із цим набуває актуальності проблема пошуку наукових засад побудови неперервної професійної освіти, яка забезпечить організаційну та змістовну єдність, взаємозв’язок на основі наступності між вертикальною й горизонтальною педагогічними системами різних освітніх рівнів під час переходу на новий, більш складний етап навчання, висвітлення основних принципів неперервної інженерно-будівельної підготовки.

Відомо, що різні аспекти функціонування системи неперервної освіти досліджували в своїх працях Ю.К. Бабанський, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, І.Я. Лернер, П.І. Підкасистий, І.П. Підласий.

Проблеми цілеспрямованої професійної підготовки старшокласників, підготовку їх у ліцєях як в освітніх навчальних закладах нового типу до вступу до вищих навчальних закладів досліджували В.М. Алфімов, В.І. Костенко, П.І. Сікорський.

Мета статті – висвітлити принципи неперервної професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників.

В умовах постійного оновлення наукових знань, революційних темпів розвитку техніки й технологій, форм організації праці закономірно постає питання про необхідність створення системи неперервної освіти, перехід до нової парадигми освіти – “освіта упродовж життя”.

Ця парадигма відображає, по суті, вимоги сучасного суспільства до якості підготовки трудових ресурсів, коли відтворення учасників трудових відносин здійснюється системою неперервної освіти, яка має велику гнучкість, забезпечує задоволення освітніх запитів особистості й суспільства, характеризується високим рівнем диференціації.

Якщо перейти до більш суворого визначення неперервної освіти, то ми повинні слідом за [4] визначити неперервну освіту як процес зростання освітнього (загального та професійного) потенціалу особистості протягом життя,

який організаційно забезпечений системою державних і суспільних інститутів та відповідає потребам особистості й суспільства.

Неперервна освіта являє собою певну систему, а визначальним, системоутворювальним фактором неперервної освіти суспільна потреба в постійному розвитку особистості. Саме ця потреба визначає впорядкування сукупності освітніх структур: основних і паралельних, базових і додаткових, державних і суспільних, формальних і неформальних, а їх взаємозв'язок і взаємна зумовленість, взаємна субординація за рівнями, координація за направленістю та призначенням, забезпечення взаємодії між ними перетворюють цю сукупність структур у єдину систему.

Відомо, що сучасний період характеризується входженням у так зване інформаційне суспільство, в якому, на думку професора П.І. Підкасистого [5, с. 63], освіта стає головним соціальним інститутом засвоєння й відновлення нового соціального досвіду при суспільно-організованій соціокультурній діяльності, яка зорієнтована на задоволення попиту у високоякісних освітніх послугах. Освіта перетворюється на ключовий фактор розвитку інтелектуального й соціокультурного потенціалу суспільства, дієвий механізм засвоєння та відновлення надбань цивілізації, засобом досягнення кожним громадянином певного освітнього рівня, і, головне, освіта надає можливість вести пошук виходу з глобальної кризи техногенної цивілізації та здійснення світовим суспільством сценарію, оптимального для всього людства й кожної людини цивілізаційного розвитку.

На думку багатьох дослідників, неперервна освіта як педагогічна система – це сукупність засобів, способів і форм набування, поглиблення та розширення загальної освіти, професійної компетенції, культури, виховання громадянської й моральної зрілості, естетичного ставлення до дійсності.

На думку багатьох дослідників, зокрема, Л.О. Філатової [6, с. 24–26], однією з важливих умов реалізації завдання побудови системи неперервної освіти є забезпечення наступності її щаблів, при цьому перехід до неперервної освіти спричиняє чималі зміни в традиційній методичній системі навчання. Ці зміни визначають нові фактори та створюють нові умови реалізації наступності в навчанні.

Перш за все, підкреслимо неминуче зростання тривалості й етапу самоосвіти в загальній системі неперервної освіти. При цьому мова йде не тільки про самоосвіту як вид освітньої діяльності, який є характерним для задоволення індивідуальних пізнавальних інтересів особистості, для системи підвищення кваліфікації або додаткової освіти, а й про суттєве зростання обсягу самостійної навчальної діяльності тих, хто навчається.

Зростає роль засобів навчання, особливо засобів інформаційних і телекомунікаційних технологій навчання. Фактично система неперервної освіти обов'язково призводить до створення нового середовища навчання, яке зорієнтоване на самостійну навчальну діяльність, розвиток творчих здібностей особистості.

Здійснення неперервної освіти неможливо без індивідуалізації навчання, побудови індивідуальних освітніх траєкторій для кожного учня. Це потребує нових підходів до розробки навчальних планів, програм, принципів організації освітнього процесу.

Додамо також, що в системі неперервної освіти між кожними взаємозалежними компонентами повинна бути здійснена наскрізна вертикальна інтеграція, яка забезпечує послідовність, системність і цілісність процесу формування особистості, наступність її загальної та професійної освіти. Реалізація неперервної

освіти визначає, таким чином, необхідність наступності її шаблів не тільки на рівні змісту освіти, а й на рівні всіх інших компонентів методичної системи навчання: методів, організаційних форм, засобів і технологій навчання.

Тому зараз, на думку В.М. Кожевникова [2], є актуальною проблема визначення наукових засад побудови такої системи неперервної освіти, яка забезпечить організаційну та змістовну єдність, взаємозв'язок на основі наступності між вертикальною й горизонтальною педагогічними системами різних освітніх рівнів під час переходу на новий, більш складний етап навчання.

Підкреслимо, що і в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [3] зазначено:

– необхідною є наступність етапів освіти й неперервність навчання упродовж них;

– потребує вдосконалення система неперервної освіти особистості впродовж життя;

– інтеграція української освіти в європейський та світовий освітній простір передбачає наступність профільної школи й вищого навчального закладу.

Неперервна освіта є змістовною структурою освітньої системи, яка охоплює все життя людини, точніше кажучи, освітнього простору, в якому перебуває людина все своє життя. Тому розбудова національної системи освіти неможлива, на думку багатьох дослідників цієї проблеми, без взаємоузгодженого перегляду змісту освіти в усіх її ланках і на всіх її етапах.

Характеризуючи неперервну професійну освіту, відзначимо, що її можна і, на наш погляд, треба сприймати як підсистему більш широкої системи неперервної освіти взагалі з усіма наслідками, які звідси випливають.

Більш детально зупинимось на проблемі розбудови, створення освітнього простору, а точніше, професійного освітнього простору.

На думку академіка І.А. Зязюна, професійний освітній простір “сьогодні доцільно розглядати в регіональному аспекті, оскільки молодь і дорослі, як правило, навчаються в своїх регіонах, не віддаляючись від місця проживання” [1, с. 45].

Такий простір академік І.А. Зязюн пропонує розглядати як сукупність усіх суб'єктів регіону, “які прямо чи опосередковано здійснюють професійну освіту, або зацікавлені в цьому” [1, с. 45]. Цими суб'єктами, на його думку, є всі навчальні заклади регіону, починаючи від загальноосвітніх шкіл, оскільки вони ведуть, по-перше, загальноосвітнє навчання; по-друге, допрофесійну, профільну підготовку учнів і їх професійну орієнтацію, а також студенти, їх родини, професійні заклади всіх типів і рівнів, наукові організації, до складу яких, зокрема, входять аспірантура й докторантура, заклади додаткової освіти, бібліотеки, музеї.

Для вирішення проблеми розбудови єдиного професійного освітнього простору, на думку академіка І.А. Зязюна [1, с. 45], по-перше, освітні стандарти повинні бути наскрізними й маневреними; по-друге, повинна бути єдиною інформаційна та комунікаційна сфера; по-третє, мають бути максимально гнучкими різноманітні форми, засоби й технології навчання.

Більш детально зупинимось на стані інженерної освіти в цілому та інженерно-будівельної освіти зокрема.

У всьому світі визнають важливість інженерної діяльності в різних галузях для стабільного економічного розвитку, яка повинна забезпечити усунення розриву між обсягом і рівнем вже науково-технічних досягнень і їх застосуванням на

діючих підприємствах у різних галузях народного господарства. Тому готовність сучасних інженерних кадрів до ефективної діяльності є одним із вирішальних факторів успіху підприємства, галузі, регіону, суспільства й держави в цілому.

Ретельний аналіз стану інженерно-будівельної освіти засвідчив, що існують суттєві суперечності в її відносинах із суспільством, а саме між:

- складністю сучасної діяльності інженера-будівельника та існуючим рівнем підготовки відповідних спеціалістів з вищою освітою;

- об'єктивною потребою в розширенні профілю підготовки спеціалістів будівельної галузі, формуванні в них готовності до розв'язання широко кола завдань, які виникають у практичній діяльності, та існуючою традиційною системою інженерно-будівельної освіти, яка зорієнтована переважно на певну вузькопрофільну галузь майбутньої професійної діяльності;

- необхідністю формування в студентів вищих навчальних закладів відповідного профілю професійно важливих для майбутньої діяльності інженера-будівельника якостей і нерозробленістю підходів до проектування відповідних педагогічних систем;

- необхідністю розвитку в студентів вищих навчальних закладів інженерно-будівельного профілю важливих якостей інженера-будівельника як суб'єкта інноваційної діяльності та спрямованістю традиційної інженерно-будівельної освіти лише на формування професійної компетентності, яка розуміється як система професійних знань, умінь, навичок.

Тому всебічна оцінка сьогоденної ситуації спонукає шукати нові підходи до якісної зміни стану інженерно-будівельної освіти.

Українська інженерно-будівельна освіта повинна стати сучасною, такою, що відповідає світовим вимогам, і готувати відповідні інженерно-будівельні кадри, а це можливо лише шляхом цілеспрямованого формування в майбутнього інженера-будівельника готовності до успішної професійної діяльності.

Згідно з існуючим поділом системи неперервної професійної освіти на дві підсистеми, ми і в системі неперервної інженерно-будівельної освіти також можемо виділити такі підсистеми:

- формальна інженерно-будівельна освіта, яка вирішує завдання підвищення рівня освіти в стаціонарних навчальних різнорівневих закладах (так звана неперервність по вертикалі);

- інженерно-будівельна освіта, яка спрямована на підвищення кваліфікації, розширення профілю, перекваліфікацію на основі професії, якою працівник вже володіє, здобуття додаткової професії без урахування попереднього професійного досвіду в ході професійної підготовки (так звана неперервність по горизонталі).

Згідно з двома вказаними підсистемами професійно-особистісний розвиток майбутнього інженера-будівельника здійснюється в обох напрямках – по вертикалі і горизонталі – і включає в себе три етапи: 1) пов'язаний з освітою допрофесійною (профільне навчання в старших класах загальноосвітніх середніх навчальних закладів); 2) пов'язаний із набуттям професійної інженерно-будівельної освіти; 3) пов'язаний із різними формами післядипломної інженерно-будівельної освіти.

Педагогічна система формування професійно важливих якостей інженера-будівельника як суб'єкта успішної діяльності в умовах неперервної професійної освіти націлена на оволодіння студентами різнорідних інтегрованих професійних знань, умінь і якостей, які розширюють рамки інженерно-будівельної спеціальності.

Більш докладно зупинимося на характеристиці принципів неперервної інженерно-будівельної підготовки.

1. Принцип базової освіти.

Основою для подальшої інженерно-будівельної освіти є певна освітня стартова основа, яка має дві складові: загальноосвітню підготовку та початкову професійну підготовку, яка, згідно з концепцією профільної освіти, надається в рамках відповідного профільного навчання.

Загальна освіта повинна забезпечувати досить високий рівень:

- соціалізації молоді і, хоча б частково, її життєве та професійне самовизначення;
- пізнавальних умінь і навичок, стійку звичку вчитися, займатися самоосвітою;
- мовної підготовки (йдеться як про знання державної мови, так і однієї або декількох іноземних мов, а також таких, на перший погляд, специфічних мов, як математична, інформаційна, графічна (мова креслень).

Зауважимо, що під початковою професійною підготовкою в рамках відповідного профільного навчання треба розуміти, на наш погляд, навчання, яке забезпечує розвиток (на відповідному рівні) знань, умінь, первинних навичок, які, по-перше, дадуть змогу учневі виконувати певну кваліфіковану роботу; по-друге, продовжити професійне навчання, рухаючись або по горизонталі, або по вертикалі в освітньому просторі неперервної інженерно-будівельної підготовки.

2. Принцип багаторівневості освітніх програм.

Неперервна інженерно-будівельна підготовка передбачає наявність багаторівневих освітніх програм і, отже, наявність багатьох рівнів та ступенів освіти. При цьому цілком зрозуміло, що чим більше буде в системі освіти завершених рівнів і ступенів, які, у свою чергу, будуть підкріплені відповідними державними кваліфікаційними документами, тим більше буде в особистості для вибору освіти, посиленої для неї в конкретних умовах. Зрозуміло, що такий покроковий поступ в інженерно-будівельній підготовці дасть людині змогу, по-перше, змінювати в разі потреби параметри своєї індивідуальної освітньої траєкторії з малими збитками; по-друге, цілі на кожному рівні, кожному ступені мають бути узгодженими між собою, звісно, між рівнями та ступенями повинні виконуватися умови послідовності й наступності за всіма параметрами навчання.

3. Принцип послідовності й наступності освітніх програм.

Для успішного функціонування неперервної інженерно-будівельної підготовки освітні програми за всіма напрямками підготовки повинні бути послідовними, причому як за рівнем складності й глибини викладання певного предмета на різних рівнях або ступенях, так і в плані методів, засобів навчання, освітніх технологій. Для цього необхідна наскрізна стандартизація освітніх програм, яка базується на єдиних цілях усієї системи неперервної інженерно-будівельної підготовки. Зауважимо, що вже зараз є приклади того, коли навчальні заклади самі вибудовують наступність у навчанні шляхом створення навчальних планів і програм, через спільне навчання здібних учнів і студентів. Як такий приклад можна навести спільну навчально-виховну діяльність Донбаської національної академії будівництва і архітектури разом з архітектурно-будівельним ліцеєм, який входить до структури академії як внутрішній підрозділ, і Дружківським коледжем комунального господарства.

Зауважимо, що впровадження принципу послідовності й наступності освітніх програм потребує також наступності за багатьма іншими напрямками, а саме наступності у вирішенні правових, організаційних, фінансових проблем.

4. Принцип маневреності освітніх програм.

Успішне функціонування неперервної інженерно-будівельної підготовки потребує також маневреності освітніх програм, яка полягає в можливості отримати паралельну освіту в кількох галузях. У нових соціально-економічних умовах цей процес набуває масового характеру, оскільки кожен учень, студент, спеціаліст, який вже має певну кваліфікацію, повинен мати можливість особистісного розвитку в різних галузях.

5. Принцип інтеграції освітніх структур.

Цей принцип означає, що навчальний заклад може функціонувати за освітніми програмами одного або кількох рівнів.

Успішне функціонування неперервної інженерно-будівельної підготовки в сучасних, швидко змінюваних умовах можливе лише при інтеграції освітніх структур. Перш за все, інтеграція освітніх структур полягає, на наш погляд, у створенні єдиних навчально-виховних комплексів, до складу яких входять різнорівневі навчальні заклади, які являють собою певні самостійні (в плані надання освіти) ланки.

Така інтеграція, на наш погляд, дає змогу ефективно використовувати матеріальну базу кожного навчального закладу, залучати до викладання в загальноосвітні навчальні заклади і в середні спеціальні навчальні заклади досвідчених викладачів вищого навчального закладу.

Для ілюстрації знову звернемося до прикладу навчально-виховного комплексу, до складу якого входить Донбаська національна академія будівництва і архітектури, архітектурно-будівельний ліцей при академії як внутрішній структурний підрозділ а також коледж комунального господарства. Завдяки такій інтегрованості, по-перше, в ліцеї на високому рівні поставлено профільне навчання і професійне орієнтування учнів щодо спеціальності інженера-будівельника; по-друге, викладачі академії читають спеціальні курси, керують курсовими навчальними проектами як у ліцеї, так і в коледжі комунального господарства, входять до складу екзаменаційних комісій, оцінюючи разом з учителями ліцею та викладачами коледжу успішність у навчанні ліцеїстів і випускників коледжу.

Додамо також, що академія будівництва і архітектури проводить професійне навчання студентів молодших курсів робітничих будівельних спеціальностей через центр робітничих професій. Навчання здійснюються на сучасному устаткуванні й за сучасними технологіями. Зауважимо, що це стало можливим тому, що академія, як вищий інженерно-будівельний навчальний заклад через договори з провідними європейськими виробниками сучасних будівельних матеріалів отримала можливість забезпечити центр робітничих професій сучасним обладнанням. Також у цьому центрі проводиться навчання й перепідготовка за заявками міського центру зайнятості.

Таким чином, приклад Донбаської національної академії будівництва і архітектури засвідчує, що інтегровані в навчально-виховний комплекс на чолі з академією навчальні заклади дають змогу мати широкий спектр освітніх інженерно-будівельних програм навчання різного рівня, від навчання робітничих будівельних професій до вищої освіти й післядипломної освіти.

6. Принцип гнучкості організаційних форм навчання.

Неперервна інженерно-будівельна підготовка обов'язково потребує гнучких організаційних форм навчання. Мається на увазі і заочна форма навчання, і дистанційна форма навчання, і екстернат. При цьому треба відходити від негативного іміджу заочної освіти, який склався в певні часи і в певних умовах. Достатньо відзначити, що заочне навчання, при якісній його організації, у всьому світі розглядається як високотехнологічне здобуття освіти, і студентів, які навчаються за цією формою, стає дедалі більше.

Подальший розвиток заочної й дистанційної освіти ініціюється також тим, що в умовах ринкової економіки не кожній молодій людині, а тим більше дорослій, буде доступним навчання за очною формою.

Стосовно дистанційної інженерно-будівельної освіти, то вона надає можливість студентам обрати найбільш сприятливий для них режим навчання без відриву від виробництва. За допомогою дистанційного навчання стає можливим рух в освітньому професійному просторі людей, які бажають розпочати або продовжити професійне навчання, але не мають змоги залишити свою службу або виробничу діяльність.

Зауважимо, що сучасна інженерно-будівельна підготовка, як правило, поєднує елементи з різних форм навчання.

7. Принцип доповнюваності та взаємодоповнюваності інженерно-будівельної й післядипломної освіти.

Для успішного руху людини вперед у єдиному освітньому просторі неперервної інженерно-будівельної підготовки дуже важливим також є те, щоби широка фундаментальна професійна освіта й післядипломна освіта взаємодоповнювали одна одну.

Відзначимо суттєву роль у цьому освітньому процесі післядипломної освіти. Так, її основними напрямками є:

- додаткова підготовка, додаткове навчання, перепідготовка;
- спеціально організовані освітні програми для формування в інженерів-будівельників професійної самосвідомості;
- комплекс освітніх програм для дорослих, які слугують для задоволення особистісних освітніх потреб, у тому числі і загальноосвітніх, і професійних.

8. Принцип прогностичності неперервної інженерно-будівельної підготовки.

Неперервна інженерно-будівельна підготовка повинна мати випереджальний характер. Він зумовлює провідний характер професійної освіти. Процес неперервної підготовки інженера-будівельника повинен передбачати необхідність прогнозування професійно-кваліфікаційної структури кадрів.

9. Принцип відповідності підготовки інженерно-будівельних кадрів реальній суспільній потребі в них.

Із цього принципу випливає, що при розробці державних стандартів стосовно різнорівневої неперервної інженерно-будівельної підготовки, при розробці структури інженерно-будівельної освіти, при оцінці її масштабів, при визначенні переліку основних будівельних професій відправною точкою мають слугувати інтереси замовників кадрів, а не інтереси професійного освітнього закладу.

Знову звернемося для прикладу до діяльності вищезгадуваної академії. У структурі цього вищого навчального закладу був створений підрозділ, до основних функцій якого входить прогноз потреби, насамперед, у будівельній галузі

регіону в інженерних кадрах, а також закриття цієї потреби через працевлаштування випускників академії в різних структурах будівельної галузі регіону. Зауважимо, що діяльність зазначеного підрозділу щодо прогнозування потреби в спеціалістах базується на договірних відносинах із цілим рядом різних будівельних і експлуатаційних організацій.

Висновки. Таким чином, охарактеризовано основні принципи неперервної підготовки майбутніх інженерів-будівельників, які дадуть змогу в подальшому розглянути відповідну концепцію.

Література

1. Зязюн И.А. Совершенствование профессионального развития личности на основе технологизации образования / И.А. Зязюн // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 41–45.
2. Кожевников В.М. Наступність профільної школи і вищого навчального закладу (теоретико-методологічний аспект) / В.М. Кожевников. – К. : Педагогічна преса, 2007. – 416 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Шкільний світ. – 2000. – 35 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
5. Педагогика : учеб. пособ. / [П.И. Пидкасистый и др.; под ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Высшее образование, 2007. – 430 с.
6. Филатова Л.О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы / Л.О. Филатова. – М. : Лаборатория Базовых Знаний, 2005. – 192 с.

АНОТАЦІЇ

Агеєнко Т.А., Корольова О.В. Формування ціннісних орієнтацій особистості в полікультурному художньому просторі

У статті висвітлено актуальні проблеми формування емоційно-естетичної культури молоді, розглянуто універсальний механізм розвитку творчого потенціалу й мислення особистості. Розкрито значення інтегративної технології сприймання художніх творів.

Ключові слова: поліхудожній культурний простір, мистецтво, інтеграція, сприймання, ціннісні орієнтації особистості.

Александров В.М. Навчання студентів-магістрів професійно орієнтованої англійської мови засобами інтенсивної методики

У статті розглянуто модель інтенсивного навчання студентів-магістрів, що має забезпечити оволодіння професійно орієнтованою англійською мовою з урахуванням комунікативних і професійних потреб відповідної спеціальності. Запропонована модель інтенсивного навчання включає конкретні етапи та підетапи, а також відповідні лексичні, граматичні й комунікативні орієнтири.

Ключові слова: модель інтенсивного навчання, професійно орієнтована англійська мова, мовленнєві вміння.

Александрова О.Ф. Інтерактивні методи навчання як засіб дидактичної адаптації студентів немовних спеціальностей

У статті розглянуто впровадження інноваційних технологій у сучасній вищій школі, метою яких є адаптація студентів до умов університетської освіти. Висвітлено досвід, набутий у процесі дидактичної адаптації студентів немовних спеціальностей, які вивчають іноземну мову. Особливу увагу в навчальному процесі приділено організації дидактичних ігор з використанням професійно орієнтованої лексики.

Ключові слова: адаптація, педагогічна технологія, дидактичні ігри.

Алтухова А.В. Історичні аспекти розвитку принципу міцності знань

Принцип міцності знань пройшов тривалий шлях. Обґрунтування та тлумачення цього принципу були зумовлені розвитком системи освіти на тому чи іншому етапі розвитку суспільства. У статті викладено погляди провідних педагогів на проблему міцного засвоєння знань.

Ключові слова: знання, міцні знання, принцип міцності знань, міцність і свідомість засвоєння.

Алфімов Д.В. Філософсько-педагогічний зміст виховання лідерських якостей особистості

У статті розглянуто основні теоретичні підходи щодо виховання лідерських якостей особистості. Проведено ретроспективний аналіз науково-педагогічних ідей із цього питання.

Ключові слова: лідер, лідерство, лідерські якості, вожацтво.

Амеліна С.М. Стан розвитку культури професійного спілкування студентів аграрних ВНЗ

У статті розкрито питання професійної культури й аналізу стану розвитку культури професійного спілкування студентів аграрних ВНЗ. Доведено необхідність і важливість формування культури професійного спілкування.

Ключові слова: професійна культура, професійне спілкування, формування.

Андрєєв М.В. Підліток у контексті проблеми формування толерантної особистості

У статті розкрито проблему формування толерантності в підлітків з погляду особливостей підліткового віку. Визначено завдання вчителів з вирішення цієї проблеми.

Ключові слова: підліток, толерантність, учитель, особистість.

Анісімова А.О. Визначення мови-джерела трансферу та інтерференції при вивченні майбутніми перекладачами другої іноземної мови в умовах штучного субординативного трилінгвізму

У статті розглянуто психолінгвістичні особливості оволодіння другою іноземною мовою. Розкрито субординативний трилінгвізм як умови, в яких відбувається оволодіння другою іноземною мовою, та трансфер й інтерференцію як явища, які впливають на ефективність формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою як другою іноземною.

Ключові слова: інтерференція, субординативний трилінгвізм, трансфер.

Бабакіна О.О. Методичні основи формування комунікативних умінь і навичок в учнів початкової школи

У статті розглянуто методичні основи комунікативних умінь і навичок в учнів початкової школи.

Ключові слова: компетентності, уміння, навички, комунікативно-мовленнєвий аспект.

Беляєв С.Б., Петриченко Л.О. Методичні основи формування готовності вчителя до використання форм і методів інтерактивного навчання

У статті розглянуто питання професійної підготовки у ВНЗ педагогічного профілю. Провідною є думка про необхідність створення умов для оволодіння студентами активними методами навчання відповідно до сучасних тенденцій оновлення форм і методів організації навчального процесу.

Ключові слова: професійна підготовка, інтерактивне навчання, навчальний процес.

Биковська О.В. Пізнавальний та практичний етапи реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті

У статті розглянуто пізнавальний та практичний етапи реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті. Окреслено форми й методи роботи у процесі групової та індивідуальної роботи гуртківців у позашкільній освіті. Обґрунтовано важливість їхнього застосування.

Ключові слова: етапи реалізації, компетентнісний підхід, позашкільна освіта.

Биковський Т.В. Особливості функціонування гуртків інформаційних технологій позашкільних навчальних закладів

У статті висвітлено особливості та зміст роботи комп'ютерних гуртків у сучасних умовах у процесі оволодіння інформаційними технологіями. Обґрунтовано ефективність застосування групових та індивідуальних форм роботи з учнями.

Ключові слова: комп'ютерний гурток, позашкільна освіта, інформаційні технології.

Блудова Ю.О. Інноваційне навчання як складова професійної підготовки майбутнього вчителя

Система підготовки вчителів має свій зміст, який визначається особливостями й закономірностями професійно-педагогічної спрямованості навчального процесу, передбачає реалізацію форм і методів засвоєння знань, умінь та навичок.

Інноваційну активність майбутнього вчителя в умовах оновлення професійної підготовки можна розглядати як якісну характеристику його особи, яка свідчить про орієнтацію на творчість.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічна інноватика, інноваційна активність.

Бобринок В.А. Особливості формування готовності учнів спеціальної школи з відхиленнями в розумовому розвитку до професійного самовизначення

У статті розглянуто проблему формування готовності учнів спеціальної школи до професійного самовизначення з урахуванням їхніх схильностей до різних професій, рис характеру та типу мислення.

Ключові слова: самовизначення, відхилення в розумовому розвитку, учень спеціальної школи.

Бойко С.М. Роль учителя в профілактиці насильства в сім'ї

У статті розкрито роль педагога в запобіганні насильству в сім'ї, зокрема основи психолого-педагогічної роботи вчителя з батьками учнів та із самими учнями як майбутніми батьками. Обґрунтовано важливу роль профілактики сімейного насильства у формуванні педагогічної культури дітей як майбутніх батьків. У свою чергу, це вимагає цілеспрямованої підготовки вчителів до роботи із запобігання насильству в сім'ї.

Ключові слова: учитель, насильство в сім'ї, психолого-педагогічна робота.

Бочарова О.А. Творчі здібності в дослідженнях зарубіжних науковців

У статті розглянуто творчі здібності в дослідженнях зарубіжних науковців. Розкрито елітарну та егалітарну концепції творчості, психологічну конструкцію А. Стжалецького "Стиль творчої поведінки".

Ключові слова: творчість, здібності, креативність, процес, діяльність.

Віндюк А.В. Аналіз змісту професійної підготовки фахівців готельно-курортної справи у вищих навчальних закладах

У статті проаналізовано зміст професійної підготовки фахівців готельно-курортної справи спеціальності 6.010207 "Готельне господарство" трьох вищих навчальних закладів України, подано розподіл часів з дисциплін нормативної й варіативної частин навчального плану Класичного приватного університету. Розглянуто проблему підготовки фахівців готельно-курортної справи.

Ключові слова: готельне господарство, готельно-курортна справа, навчальний план, нормативна частина, варіативна частина, фахівець.

Волкова Н.П. Засоби підготовки майбутніх педагогів до здійснення переконувальної комунікації

У статті з'ясовано сутність, структуру переконувального впливу та його значення для педагогічної комунікації; обґрунтовано ефективність засобів підготовки майбутніх педагогів до здійснення переконувальної комунікації.

Ключові слова: комунікація, переконувальна комунікація, підготовка майбутніх педагогів до здійснення переконувальної комунікації.

Галус О.М. Процес адаптації як невід'ємна складова розвитку професіоналізму майбутніх фахівців у ВНЗ

У статті проаналізовано процес адаптації студентів вищів до навчання та нових умов життєдіяльності. Успішна професійна адаптація студентів є складним, цілісним, динамічним і неперервним процесом та результатом, які істотно впливають на розвиток їх професіоналізму.

Ключові слова: адаптація, професійна адаптація, професійний розвиток, професійна компетентність.

Гандабура О.В. Особливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи

У статті проаналізовано нормативно-правові документи, що регулюють питання професійно-педагогічної підготовки фахівців з початкової освіти. Автор розкриває особливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи та особливі якості, якими повинен володіти майбутній учитель початкових класів.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, нормативно-правові документи, ступенева підготовка.

Гончаренко Ю.В. Формування когнітивної сфери молодших школярів у процесі хореографічної діяльності

У статті на основі аналізу педагогічної та мистецтвознавчої літератури визначено зміст хореографічної діяльності, спрямованої на формування когнітивної сфери молодших школярів.

Ключові слова: естетичний розвиток, когнітивна сфера, молодші школярі, хореографічна діяльність.

Гороховська Т.В. Особливості використання юридичних термінів у навчальному та науковому спілкуванні

У статті визначено особливості використання юридичних термінів у навчальному та науковому спілкуванні. Розглянуто та проаналізовано актуальні питання, пов'язані з доцільністю використання юридичних термінів у професійному спілкуванні правників.

Ключові слова: термін, юридичний термін, юридична термінологія, ознаки терміна.

Гринько Т. Киномистецтво як засіб духовно-морального виховання майбутніх учителів

У статті розкрито можливості духовно-морального виховання майбутніх учителів засобами кіномистецтва. Описано досвід роботи студентського кіноклубу, запропоновано добірку кінострічок.

Ключові слова: духовно-моральне виховання, кіномистецтво, майбутні вчителі, клуб, позанавчальна виховна робота.

Гришко А.Ю. Проблема цінності самореалізації майбутніх педагогів на сучасному етапі

У статті розглянуто проблему формування цінності самореалізації в майбутніх педагогів у контексті євроустремлень українського суспільства. Розкрито значення й перспективи формування цінності самореалізації в рамках загальної аксіологічної культури майбутнього освітянина. Експліковано можливі суперечності та труднощі в ході виконання поставленого завдання, запропоновано в концептуальному вигляді положення про форми, засоби й особливості відповідної професійної підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: самореалізація, майбутній педагог, міждисциплінарний простір.

Гуров С.Ю. Характеристика професійно значущих якостей майбутнього вчителя, підготовленого до особистісно орієнтованого викладання англійської мови

У статті охарактеризовано загальні й специфічні професійно значущі якості майбутнього вчителя, підготовленого до особистісно орієнтованого викладання англійської мови. Акцентовано увагу на значущості впровадження у ВНЗ спеціальної методики підготовки майбутніх учителів до особистісно орієнтованого викладання англійської мови.

Ключові слова: професійно значущі якості, професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя англійської мови, ключові компетенції, особистісно орієнтоване викладання англійської мови.

Гурова Д.Д. Особливості вивчення курсу “Історія розвитку світового туризму”

У статті розкрито особливості вивчення курсу “Історія розвитку світового туризму”. Розглянуто основні теми курсу, проаналізовано завдання для практичної, самостійної роботи студентів, висвітлено джерельну базу курсу та проблеми її використання.

Ключові слова: курс “Історія розвитку світового туризму”, самостійна робота, вищий навчальний заклад.

Дейниченко Г.В. Забезпечення професійно-особистісного компонента готовності студентів педагогічних ВНЗ до технічного конструювання

У статті охарактеризовано професійно-особистісний компонент готовності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей до технічного конструювання, розкрито шляхи забезпечення ефективності формування професійно-особистісних якостей студентів, значущих для технічного конструювання.

Ключові слова: природничо-математичні спеціальності, технічне конструювання, готовність студентів до технічного конструювання, професійно-особистісний компонент готовності, групові форми організації навчання.

Деркач І.В., Сінькова Т.І. Диференційоване навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення за умов використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій

У статті розкрито питання впровадження диференційованого навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення за умов використання інформаційно-комунікаційних технологій. Обґрунтовано доцільність використання комп'ютерної програми для організації диференційованого навчання англійського діалогічного мовлення.

Ключові слова: диференційоване навчання, інформаційно-комунікаційні технології, майбутні інженери-програмісти.

Дзюбата З.І. Критерії та рівні сформованості комунікативних умінь майбутніх аграрників у процесі інтеграції навчальних дисциплін

У статті охарактеризовано компоненти, визначено критерії та рівні сформованості комунікативних умінь майбутніх фахівців-аграрників в умовах інтеграції навчальних дисциплін під час навчання в аграрних ВНЗ.

Ключові слова: комунікативні вміння майбутніх аграрників, компоненти, критерії сформованості, показники сформованості, рівні сформованості.

Динько В.А. Педагогічні умови підготовки кваліфікованих робітників з професії “слюсар з ремонту автомобілів”

У статті розглянуто педагогічні умови впровадження в навчальний процес нових технологій навчання, а також педагогічні умови організації виробничої практики учнів ПТНЗ в умовах реального виробництва. Крім того, визначено педагогічні умови підвищення ефективності навчального процесу в цілому на засадах інтенсифікації.

Ключові слова: навчальний процес, педагогічні умови, професійна компетенція, професійні вміння та навички, сучасні виробничі технології й обладнання, інноваційні педагогічні технології, особистісно орієнтоване навчання.

Дяченко М.Д. Розвиток творчої індивідуальності – основна функція процесу професійної підготовки майбутніх журналістів

У статті здійснено спробу розкрити сутність понять “творчість” і “творча індивідуальність журналіста”; висвітлено філософські, педагогічні, психологічні та журналістські підходи до розуміння феномену творчості, доведено важливість і необхідність формування творчої індивідуальності майбутнього журналіста у процесі професійної освіти.

Ключові слова: журналіст, особистість, професійна освіта, розвиток, самовдосконалення, самореалізація, творча індивідуальність, творчість.

Єрмак Л.С. Європейський досвід підготовки молодших спеціалістів у коледжах

У статті розглянуто зарубіжний досвід підготовки молодших спеціалістів у сфері технікумів та коледжів деяких країн Європи.

Ключові слова: досвід професійного навчання, реформування професійної освіти, коледж.

Зеленська Л.Д. Колегіальні органи управління в контексті “польського”, “австрійського” та “російського” проектів становлення вищої школи в Україні XVII–XVIII століття

У статті на основі історико-порівняльного аналізу висвітлено генезу, зміст і напрями діяльності колегіальних органів у структурі управління вищою школою в межах “польського”, “австрійського” та “російського” проектів розбудови вищої (університетської) освіти в українських землях протягом XVII – XVIII ст.

Ключові слова: колегіальні органи, університет, управлінська структура.

Зєня Л.Я. Психолого-педагогічні умови реалізації системи професійно-методичної підготовки вчителя іноземної мови старшої профільної школи

У статті порушено проблему професійної підготовки вчителя до профільного навчання іноземних мов у старшій школі. Розглянуто освітнє середовище, його струк-

турні компоненти як психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності вчителя іноземної мови старшої профільної школи.

Ключові слова: старша профільна школа, учитель іноземної мови, професійна підготовка, освітнє середовище.

Золочевський В.В. Творче застосування вітчизняного педагогічного досвіду організації фізкультурно-масової роботи зі студентською молоддю

У статті визначено перспективи застосування позитивного педагогічного досвіду організації фізкультурно-масової роботи зі студентською молоддю. Автором виявлено, що в сучасних умовах на творче застосування заслуговують такі педагогічно цінні здобутки: широка пропаганда фізичної культури та спорту; популяризація масових видів спорту; зміцнення фізкультурних колективів; тісна співпраця з органами місцевого самоврядування; підготовка інструкторів з фізкультурно-масової роботи; організація літніх спортивних оздоровчих таборів.

Ключові слова: фізкультурно-масова робота, студентська молодь, застосування педагогічного досвіду.

Ігнашина-Стоколяс А.О. Проблеми мистецької освіти в початковій школі

У статті розглянуто проблемні питання підготовки та проведення уроків мистецького напрямку, зокрема образотворчого, у початковій школі. Запропоновано шляхи, методи, форми підготовки та проведення таких уроків як системи психологічного розвантаження й пізнання навколишнього світу через практичну творчу роботу школярів.

Ключові слова: проблема мистецької освіти, образотворче мистецтво, психологічне розвантаження, пізнання навколишнього світу.

Ільїна О.О. Особливості спілкування в педагогічному колективі

У статті висвітлено питання спілкування педагога з учнями і їх батьками, колегами. Набуття уміння дотримуватися певних правил поведінки при спілкуванні сприяє оволодінню особистісною культурою, що є елементом професійної культури спілкування.

Ключові слова: педагогічне спілкування, педагогічний колектив, навчально-виховний процес, конфлікт.

Кабанець М.М. Фасилітація творчої діяльності студентів на заняттях з англійської мови у вищому технічному навчальному закладі

У статті проаналізовано сутність та способи фасилітації викладачами творчої діяльності студентів на заняттях з англійської мови у вищих технічних навчальних закладах. Під час фасилітації викладачем творчої діяльності студентів найважливішим є створення умов, які дають студентам змогу максимально виявляти ініціативу, спонтанність; експериментувати, не відчуваючи страху перед неправильними рішеннями та помилками. Головна мета цього процесу – вивільнити творчі сили студента, причому педагогічний вплив має стимулювати природний процес саморозвитку, не нав'язуючи неприродних для конкретної особистості моделей розвитку.

Ключові слова: фасилітація, творча діяльність, студент вищого технічного закладу, заняття з англійської мови.

Каверіна О.Г. Цілі й завдання професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю в Україні в контексті інтеграції освіти

У статті обґрунтовано цілі й завдання професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю в Україні в контексті інтеграції освіти. Процес професійної комунікації у вищій технічній школі не є предметом однієї спеціальної дисципліни, а будується на синтезі гуманітарної, природничо-наукової й технічної складових. Особливість професійної комунікації вбачається нами в тому, що в ній пов'язані воедино два найважливіших взаємозумовлених види людської діяльності: професійна й мовна.

Ключові слова: інтеграція освіти, професійна підготовка, фахівець технічного профілю.

Канівець Е.І., Онипченко Л.Н. Психолого-педагогічні аспекти кейс-методу

У сучасних умовах кейс-метод набуває дедалі більшої популярності: розуміння його суті, а також основних психолого-педагогічних принципів допомагає викладачеві розробляти й використовувати цей новий інтерактивний навчальний метод для розвитку творчого потенціалу студентів і цілого ряду важливих навичок.

Ключові слова: кейс-метод, психолого-педагогічні принципи, викладач, творчий потенціал.

Каракатсаніс Т.В. Використання інтерактивних методів навчання в педагогічному коледжі

У статті розкрито особливості використання інтерактивних методів у педагогічному коледжі, які сприятимуть підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Розглянуто спільні характеристики ІМ, фактори, які необхідно брати до уваги при виборі ІМ. Наведено фрагменти занять з їх використанням.

Ключові слова: інтерактивне навчання, інтерактивні методи, педагогічний коледж.

Кендзьор П.І. Полікультурне виховання особистості засобами історичної освіти

Історична освіта в Україні в сучасних умовах виконує важливу роль у підготовці молодих громадян до життя в багатокультурному суспільстві, сприяючи його інтеграції та консолідації. Виховання в учнів позитивних установок і навичок комунікації та взаємодії в багатонаціональному й поліконфесійному українському суспільстві є актуальним завданням історичної освіти.

Ключові слова: полікультурне виховання, історична освіта, особистість, підготовка молодих громадян.

Кісенко О.О. Особливості професійної діяльності майбутнього соціального працівника

У статті подано авторське бачення особливостей професійної діяльності майбутнього соціального працівника. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованої роботи з вирішення проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: соціальний працівник, фахівець, професійна діяльність.

Клачко В.М. Аналіз досвіду підготовки менеджерів до управлінської діяльності у вищих навчальних закладах США

У статті проаналізовано досвід підготовки майбутніх керівників у вищих навчальних закладах США. Підготовка управлінських кадрів у США здійснюється за трьома напрямками: бізнес-школи загальної системи освіти, приватна мережа навчальних закладів Американської асоціації управління і освіти та безпосередньо в промислових фірмах. При цьому в її основі лежать два абсолютно протилежних підходи. Один з них робить акцент на наблизенні процесу навчання до реальної ділової практики, другий – на вивченні теорії та основ її застосування на практиці.

Ключові слова: менеджмент, менеджер, навчальний заклад, бізнес-школи, бізнес-гра, метод аналізу конкретних ситуацій.

Клеба А.І., Четаєва Л.П. Впровадження інформаційно-комп'ютерних засобів навчання в освіту

У статті розглянуто питання впровадження інформаційно-комп'ютерних засобів навчання в освіту. Обґрунтовано важливість зазначеної проблеми для практичної діяльності.

Ключові слова: науково-технічна революція, інформаційно-комп'ютерні засоби навчання, синергетичний підхід.

Коваленко О.А. Організаційні засади навчання обдарованих і талановитих дітей

У статті розкрито конкретні педагогічні аспекти найбільш ефективних педагогічних систем навчання обдарованих і талановитих дітей. Проаналізовано праці провідних психологів та педагогів стосовно організаційних засад навчання обдарованих і талановитих дітей.

Обґрунтовано основні стратегії навчання обдарованих і талановитих учнів. Схематично зображено та розкрито розвиток системи управління освітою обдарованих дітей.

Ключові слова: обдарована дитина, талановита дитина, стратегія навчання, організація навчального процесу.

Колесник І.О. Питання педагогічного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в історії зарубіжної педагогічної думки другої половини ХІХ століття

Статтю присвячено актуальній історико-педагогічній проблемі педагогічного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів України в другій половині ХІХ ст. Простежено розвиток ідеї педагогічного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнівської молоді в історії зарубіжної думки, виявлено витoki й доведено внесок зарубіжних педагогів у розробку теоретичних питань досліджуваної проблеми.

Ключові слова: педагогічне стимулювання, учні, навчально-пізнавальна діяльність, загальноосвітні навчальні заклади.

Кондратова Л.Г. Управління проектною діяльністю учнів у позаурочному виховному середовищі загальноосвітньої школи

У статті проаналізовано проблеми управління проектною діяльністю учнів, яка організується вчителем у виховному середовищі загальноосвітньої школи. Розкрито вміння й навички, основні завдання сучасного вчителя, які необхідні керівнику проектно-позаурочної діяльності, котрий організує проектну діяльність. Розглянуто вміння й навички, яких набувають учні в ході практичної проектно-позаурочної діяльності.

Ключові слова: виховне середовище, виховна робота, проектна технологія, завдання вчителя, вміння й навички керівника, вміння та навички учнів, виховні позаурочні проекти.

Котикова О.М. Концептуальні орієнтири психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів

У статті визначено концептуальні орієнтири створення системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів на засадах експерієнтально-рольового підходу. Автор розкриває мету такої підготовки, принципи та інші ключові поняття.

Ключові слова: концепція, психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів, експерієнтально-рольовий підхід, особистісно-рольова компетентність, професійно-рольова компетентність, полірольова професійна спрямованість.

Кравченко В.М. Теоретико-педагогічні основи спонукання освітян до прискорення професійного зростання в процесі магістерської підготовки

У статті на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень розкрито особливості спонукання магістрів до прискорення їхнього професійного зростання в умовах навчання в магістратурі.

Ключові слова: спонукання, стимулювання, прискорення, професійне зростання, заохочення.

Кудінов М.В. Необхідність вивчення системного проектування в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів

У статті обґрунтовано необхідність навчання системного проектування в процесі професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: системне проектування, професійна підготовка, студенти інженерно-педагогічних спеціальностей.

Кушнірик Н.Я. Вплив соціального оточення на розвиток творчих здібностей та особистісних особливостей дошкільника

У статті обґрунтовано необхідність розвитку особистісних особливостей дошкільника та вплив соціального оточення на розвиток творчого дошкільника.

Ключові слова: соціальне оточення, творчі здібності, творчий дошкільник.

Ларіна Н.Б. Принципи відбору змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників

У статті порушено питання змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Визначено принципи відбору змісту професійного навчання вчителів на курсах підвищення кваліфікації на модульній основі.

Ключові слова: педагогічна освіта, професійна компетентність, педагогічні умови.

Лисенко С.А., Пятак Н.М. Моральне виховання молоді в діяльності позашкільних закладів освіти

У статті розглянуто особливості морального виховання молоді в діяльності позашкільних закладів освіти на сучасному етапі. Проаналізовано результати педагогічного дослідження з проблем морального виховання та викладено основи оригінальної методика цього напрямку виховної діяльності.

Ключові слова: моральне виховання, молодь, позашкільний заклад освіти, моральна вихованість, методика.

Малихін О.В. Стимулювання колективно-розподільної активності студентів як засіб формування вмінь самостійної навчальної діяльності

У статті показано можливості стимулювання колективно-розподільної активності студентів як засобу формування вмінь самостійної навчальної діяльності. Визначено, що колективні форми навчання сприяють формуванню загального позитивного ставлення до учіння та позитивно впливають на формування студентського колективу в цілому і виявлення колективної ініціативи. Доведено, що завдяки підвищенню колективно-розподільної активності студентів і їх груп відкриваються можливості її перетворення на самостійність високого рівня.

Ключові слова: стимулювання, колективно-розподільна активність, формування вмінь, самостійна навчальна діяльність.

Матюха Г.В. Врахування рівня сформованості розумових операцій старших дошкільників у навчанні іншомовного спілкування

У статті розглянуто розумові операції дітей старшого дошкільного віку. Доведено залежність навчання іншомовного спілкування від рівня їх сформованості.

Ключові слова: розумові операції, навчання іншомовного спілкування, діти старшого дошкільного віку.

Мельник О.М. Формування професійних умінь у майбутніх учителів початкових класів для роботи з учнями з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти

У статті розглянуто систему роботи педагогічного коледжу з формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів з метою підготовки їх до організації педагогічного процесу в умовах масової загальноосвітньої школи з учнями з особливостями психофізичного розвитку. Обґрунтовано методологічні засади та педагогічні умови ефективності процесу підготовки.

Ключові слова: інклюзивна освіта, професійні вміння, особистісний підхід, діяльнісний підхід, ціннісно орієнтований підхід, педагогічні умови.

Міронова М.Ю. Готовність студентів гуманітарного профілю, які навчаються в системі післядипломної перепідготовки, до професійної діяльності (на прикладі психологів)

У статті розкрито професійну готовність, тобто суб'єктивний стан особистості майбутнього фахівця з психології, який вважає себе здатним і підготовленим до виконання професійної діяльності психолога й прагне її виконувати. Розглянуто компоненти психофізіологічної готовності майбутніх психологів, які навчаються післядипломно, до професійної діяльності: мотиваційно-ціннісний; когнітивно-оцінний; емоційно-чуттєвий; організаційно-особистісний і соціально-перцептивний.

Ключові слова: професійна готовність, професійна діяльність, система післядипломної перепідготовки.

Нікулочкіна О.В. Основні напрями модернізації післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів

У статті розглянуто й обґрунтовано основні напрями модернізації післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів, зокрема оновлення змісту освіти, неперервність освітнього процесу як комплексу соціально-педагогічних перетворень, застосування нових інформаційних технологій, а також сучасних форм і методів навчання. Подано детальний розгляд очно-дистанційної форми навчання (етапи, система контролю, результати навчання).

Ключові слова: модернізація, зміст освіти, неперервність освітнього процесу, очно-дистанційна форма навчання, педагогічний контроль.

Охріменко В.В. Проектне моделювання майбутнього спеціаліста будівельного технікуму

У статті розглянуто сутність проектного моделювання майбутнього спеціаліста будівельного технікуму, показано особливості формування професіоналізму особистості в умовах трансформації сучасного суспільства. Проаналізовано фактори, які впливають на розвиток професійно важливих і ділових якостей. Визначено складові моделювання та проекту.

Ключові слова: проектне моделювання, модель спеціаліста, творчий розвиток студентів, процес навчання, професійна діяльність.

Пейчева О.О., Ганжа О.П. Формування полікультурної особистості майбутнього економіста

У статті доведено доцільність застосування культурологічного підходу до вирішення проблем професійної економічної освіти. Узагальнено досвід вітчизняних і зарубіжних учених щодо розробки організаційно-методичних заходів, спрямованих на формування полікультурної особистості майбутнього економіста; теоретично обґрунтовано доцільність розробки інтегрованого спецкурсу для студентів економічних спеціальностей університетів.

Ключові слова: культурологічний підхід, полікультурна особистість, технологія.

Петренко Н.В. Педагогічні умови та методи формування професійно-етичної компетентності в майбутніх офіцерів-прикордонників

У статті розглянуто основні педагогічні умови та методи формування професійно-етичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, зокрема оптимізацію змісту навчання, вибір відповідних методів, форм і засобів навчання та створення на заняттях атмосфери доброзичливості й взаємоповаги.

Ключові слова: професійно-етична компетентність, майбутні офіцери, педагогічні умови та методи формування, суб'єкт-суб'єктні відносини.

Петрик Т.Д. Сучасні педагогічні методи професійної підготовки студентів театрального напрямку до театральної імпровізації як творчого самопочуття актора

Система театральної освіти передбачає вдосконалення методів навчання, активізацію процесу освоєння знань, професійних навичок і вмінь. У числі багатьох методичних прийомів освоєння психотехніки актора – застосування імпровізації.

Ключові слова: імпровізація, сюжет, психологічний театр, вистава, драма, театральна педагогіка.

Поляков А.О. Використання структурно-логічних схем під час вивчення профільних дисциплін на юридичному факультеті у ВНЗ

У статті розкрито організаційні й педагогічні умови використання структурно-логічних схем під час вивчення профільних дисциплін на юридичному факультеті у ВНЗ. Доведено, що ці схеми допомагають розкрити логіку науки, оптимізувати самостійну пізнавальну діяльність студентів.

Ключові слова: структурно-логічна схема, неперервна освіта, юридична освіта.

Попова Г.Д. Проблема креативності в дослідженнях зарубіжних і вітчизняних науковців

У статті проаналізовано поняття “креативність” з погляду різних концептуальних підходів, а також зв’язок креативності з інтелектуальними здібностями, що впливає на творчий процес. Розкрито природу креативності.

Ключові слова: креативність, творчий процес, творчі здібності, інтелектуальна обдарованість, творча обдарованість.

Приходченко К.І., Горпинченко Г.В. Проблема формування художньо-конструкторських здібностей дітей молодшого шкільного віку

У статті розглянуто особливості формування художньо-конструкторських здібностей дітей молодшого шкільного віку. Особливу увагу приділено виявленню в науковій літературі різноманітних форм розвитку художньо-конструкторських здібностей у дітей молодшого шкільного під час уроків та після.

Ключові слова: формування творчих здібностей, технічна творчість, творча активність, творче мислення, творча особистість.

Рашковська В.І. Модель поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя засобами образотворчої православної спадщини

У статті наведено науково-методичне обґрунтування та проаналізовано змістовий компонент моделі поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя засобами ОПС як детермінанти його професійної підготовки.

Ключові слова: духовний розвиток, майбутній учитель, образотворча православна спадщина.

Соломіна С.М., Келембет Р.В. Готовність викладача ВНЗ до діалогу в професійній діяльності

У статті розкрито особливості, типи та функції діалогу в навчальному процесі. На основі аналізу літератури теоретично обґрунтовано структурні компоненти готовності викладача ВНЗ до організації діалогу в професійній діяльності: мотиваційний, когнітивний, особистісний, операційний та аналітико-рефлексивний.

Ключові слова: діалог, професійна діяльність, викладач ВНЗ.

Савіщенко В.М. Юридична компетентність як фактор соціалізації випускників ВНЗ

Обґрунтовано, що сучасний ринок праці потребує фахівців широкої кваліфікації. Юридична освіта дорослих – це не тільки надання допомоги тим, хто в період ранньої юності помилився у виборі професії, а й можливість підвищити рівень професійної майстерності керівників навчальних закладів, медичних установ, банків, підприємств тощо. Правову компетентність розглянуто як складову професійної майстерності сучасного фахівця.

Ключові слова: юридична освіта дорослих, професійна перепідготовка, професійна діяльність, професійна кар’єра, соціалізація особистості, андрагогіка.

Скірко Р.Л. Проблема формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів в освітній теорії та практиці

У статті проаналізовано основні підходи, моделі формування соціальної компетентності як складової професійної компетентності майбутніх спеціалістів. Встановлено, що кожен фахівець має оволодіти компетентністю в різноманітних сферах діяльності, серед яких значною є соціальна. Проблема формування соціальної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки потребує наукового обґрунтування.

Ключові слова: компетентність, соціальна компетентність, формування.

Совва С.М. Особливості, сутність та зміст міжнародної правової культури офіцерів-прикордонників

У статті з урахуванням загального уявлення про правову культуру особистості, основних функціональних обов’язків офіцера-прикордонника визначено сутність його міжна-

родної правової культури та охарактеризовано такі її складові, як мотиваційний, інтелектуально-інформаційний, практично-дійовий, особистісний та морально-вольовий компоненти.

Ключові слова: міжнародна правова культура, мотиваційний, інтелектуально-інформаційний, практично-дійовий, особистісний та морально-вольовий компоненти.

Суліна Л.В. Інтерактивні технології як засіб проектування змісту підручника з англійської мови для студентів природничих факультетів

У статті висвітлено проблему невідповідності вимог сучасної освіти до рівня володіння іншомовною компетенцією випускниками природничих факультетів та створеними нею умовами викладання іноземних мов. Спосіб подолання труднощів – використання інтерактивних методів викладання, механізм дії яких недостатньо вивчений. Розглянуто види та способи застосування інтерактивних методів. Практичним результатом застосування цих методів є випуск та експериментальна апробація розробленого на основі використання автентичного матеріалу “Reading Essentials for Biology. The Dynamics of Life” the interactive students’ textbook, методичного посібника. Він являє собою перший етап на шляху проектування та створення сучасного підручника для майбутніх спеціалістів природничих спеціальностей.

Ключові слова: зміст підручника, підручник інноваційного типу, самостійна творча діяльність, особистісно орієнтований підхід.

Сущенко Л.О. Науково-дослідна діяльність сучасного викладача вищої школи як важлива умова професійних інновацій

У статті проаналізовано основні напрями інноваційної діяльності в сучасній системі вищої освіти крізь призму науково-дослідної діяльності викладача. Її розглянуто як систему, що має свою структуру та складові.

Ключові слова: інноватика, інновація, нововведення, науково-дослідна діяльність.

Сущенко Т.І. Теоретичні аспекти педагогічної творчості виховання й управління нею

У статті уточнено деякі методологічні поняття творчості стосовно педагогічної праці. Визначено зміст феномену “педагогічна творчість”, його специфічні аспекти. Безумовне правило виховної творчості – покращувати особистісний статус кожної дитини в колективі, створювати реальні умови для повноцінного його самовираження, розвитку кращих особистісних характеристик і можливостей; затребувати його ініціативу та творчість, не допускаючи при цьому гіпертрофованого розвитку однієї сторони особистості на шкоду іншим.

Ключові слова: виховання, педагогічна творчість, педагогічна праця.

Тархан Л.З. Розвиток сучасних вимог у підготовці інженера-педагога

У статті розглянуто динаміку сучасних вимог у підготовці інженера-педагога, що визначають специфіку підходів до визначення цілей, змісту, форм і методів, засобів здійснення.

Ключові слова: професійна освіта, професійно-технічна освіта, професійна компетентність, інтелект, креативність, проектно-діяльнісна позиція, соціальна активність, саморозвиток.

Тернавська Л.М. Проблема безперервної освіти в зарубіжній літературі

У статті проаналізовано погляди зарубіжних учених на сутність та значення безперервної освіти. Доведено, що теорія “навчання протягом усього життя” набуває дедалі більшої підтримки в сучасному світі. Це активізує законодавчу діяльність більшості країн, котрі розглядають безперервну освіту як стратегію національного виживання в сучасній конкурентній глобальній економіці, як засіб боротьби з безробіттям.

Ключові слова: безперервна освіта, навчання протягом життя, освіта.

Тимченко-Міхайліді Н.С., Пугач В.Б. Вправи як засіб саморозвитку, само-реалізації й самовдосконалення майбутнього митника в різновидах професійної комунікації

У статті на підставі аналізу наукових підходів розкрито деякі аспекти практичного досвіду використання вправ у структурі комунікативної підготовки майбутніх митників як засобу їх саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення.

Ключові слова: вправи, майбутні митники, комунікативна підготовка майбутніх митників.

Тищенко О.І. Феномен керівництва та лідерства в системі управлінської діяльності

У статті висвітлено питання керівництва як феномену управлінської діяльності.

Ключові слова: керівництво, лідерство, управлінська діяльність.

Ткаченко Л.П. Риторика як компонент освіти в Давньому Римі

У статті йде мова про розвиток риторики як складника освіти Давнього Риму. Охарактеризовано основні підходи римських ораторів до навчання ораторського мистецтва. Подано аналіз двох основних риторичних течій, що були започатковані Цицероном та Квінтіліаном.

Ключові слова: судова промова, політичне красномовство, педагогічна риторика, державна школа.

Фунтікова О.О. Самонавчання майбутніх фахівців як актуальна науково-педагогічна проблема

У статті проаналізовано самостійну роботу студентів ВНЗ як педагогічну умову організації самонавчання. Самостійна робота студентів випереджає самонавчання. Самонавчання студентів складається з таких компонентів, як активність і самостійність; може бути в галузі навчальних знань і в галузі дослідницьких знань.

Ключові слова: самонавчання, майбутній фахівець, самостійна робота.

Хлебнікова Т.М. Організація диференційованого навчання на основі індивідуальних освітніх програм в умовах післядипломної педагогічної освіти

У статті охарактеризовано основні підходи до організації диференційованого навчання на основі індивідуальних освітніх програм, які передбачають урахування індивідуальних особливостей слухачів, рівня їх підготовки за базовою спеціальністю, професійну компетентність та досвід роботи, вибір адекватних відповідно до цих показників змісту освіти методів і форм роботи.

Ключові слова: післядипломна освіта, диференційоване навчання, індивідуальні особливості особистості, індивідуальна освітня програма.

Черепехіна О.А. Концепція формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ

У статті подано авторське бачення концепції формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованої роботи зі створення стимулювального навчального середовища фахової підготовки, головною цінністю й результатом якої є сформований на високому рівні професіоналізм у психологів.

Ключові слова: професіоналізм, психолог, формування професіоналізму, фахова підготовка психологів у ВНЗ.

Чернова К.М. Психолого-педагогічні та філософські витоки дослідження поняття рефлексивної культури майбутнього менеджера

У статті наведено прийняті в сучасній науковій літературі групи професійно значущих якостей менеджера, наголошено на необхідності володіння менеджером інтегрованими професійними навичками та якостями. Спираючись на прийняту в психології праці класифікацію, виділено такі групи якостей: моральні, комунікативні, волевільні, інтелектуальні, атенційні, психомоторні.

Ключові слова: професійно значущі якості, менеджер, професійна діяльність менеджера.

Ширіна О.О. До питання про концептуальні підходи до полікультурної освіти

У статті розкрито історико-філософські та історико-педагогічні корені полікультурної освіти. Виокремлено деякі концептуальні підходи до полікультурної освіти.

Ключові слова: концептуальний підхід, полікультурна освіта.

Шкільова Г.М. Проектувальна основа конструювання методичних знань майбутніх учителів початкових класів

У статті розглянуто метод проектів як проектувальну основу навчання майбутніх фахівців. Проаналізовано можливості цього методу.

Ключові слова: метод проектів, проект, майбутній фахівець, початкові класи.

Шурко Г.К. Принципи неперервної професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників

У статті розкрито основні принципи неперервної професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників.

Ключові слова: неперервна освіта, неперервна професійна освіта, принципи неперервної професійної підготовки.

АННОТАЦИИ

Агеенко Т.А., Королёва О.В. Формирование ценностных ориентаций личности в поликультурном пространстве

В статье раскрываются актуальные проблемы формирования эмоционально-эстетической культуры молодежи, универсальный механизм развития творческого потенциала и мышления личности. Аргументируется значение интегрированной технологии восприятия художественных произведений.

Ключевые слова: полихудожественное культурное пространство, искусство, интеграция, восприятие, ценностные ориентации личности.

Александров В.М. Обучение студентов-магистров профессионально ориентированному английскому языку средствами интенсивной методики

В статье рассмотрена модель интенсивного обучения студентов-магистров, которая должна обеспечить овладение профессионально ориентированным английским языком с учетом коммуникативных и профессиональных потребностей соответствующей специальности. Предложенная модель интенсивного обучения включает конкретные этапы и подэтапы, а также соответствующие лексические, грамматические и коммуникативные ориентиры.

Ключевые слова: модель интенсивного обучения, профессионально ориентированный английский язык, речевые умения.

Александрова Е.Ф. Интерактивные методы обучения как способ дидактической адаптации студентов неязыковых специальностей

В статье рассматривается внедрение инновационных технологий в современной высшей школе с целью адаптации студентов к условиям университетского образования. Статья освещает опыт, полученный в процессе дидактической адаптации студентов неязыковых специальностей, которые изучают иностранный язык. Особое внимание в учебном процессе уделяется организации дидактических игр с использованием профессионально ориентированной лексики.

Ключевые слова: адаптация, педагогическая технология, дидактические игры.

Алтухова А.В. Исторические аспекты развития принципа прочности знаний

Принцип прочности прошел долгий путь. Обоснование и толкование этого принципа были обусловлены развитием системы образования на том или ином этапе развития общества. В статье рассмотрены взгляды педагогов-классиков на проблему прочного усвоения знаний.

Ключевые слова: знания, прочные знания, принцип прочности знаний, прочность и сознательность усвоения.

Алфимов Д.В. Философско-педагогическое содержание воспитания лидерских качеств личности

В статье рассматриваются основные теоретические подходы к воспитанию лидерских качеств личности. Проведен ретроспективный анализ научно-педагогических идей по этому вопросу.

Ключевые слова: лидер, лидерство, лидерские качества, вожачество.

Амелина С.Н. Состояние развития культуры профессионального общения студентов аграрных вузов

Статья посвящена вопросу профессиональной культуры и анализу состояния развития культуры профессионального общения студентов аграрных вузов. Доказана необходимость и важность формирования культуры профессионального общения.

Ключевые слова: профессиональная культура, профессиональное общение, формирование.

Андреев Н.В. Подросток в контексте проблемы формирования толерантной личности

В статье рассматривается проблема формирования толерантности у подростков с точки зрения особенностей подросткового возраста. Определяются задачи по решению этой проблемы.

Ключевые слова: подросток, толерантность, учитель, личность.

Анисимова А.О. Определение языка-источника трансфера и интерференции при изучении будущими переводчиками второго иностранного языка

Статья посвящена рассмотрению психолингвистических особенностей овладения вторым иностранным языком. Автор исследует субординативный трилингвизм как условие, при котором происходит овладение вторым иностранным языком, а также трансфер и интерференцию как явления, которые влияют на эффективность формирования грамматических навыков говорения на немецком языке как втором иностранном.

Ключевые слова: интерференция, субординативный трилингвизм, трансфер.

Бабакина О.О. Методические основы формирования коммуникативных умений и навыков у учеников начальной школы

В статье рассмотрены методические основы коммуникативных умений и навыков у учащихся начальной школы.

Ключевые слова: компетентности, умения, навыки, коммуникативно-речевой аспект.

Беляев С.Б., Петриченко Л.О. Методические основы формирования готовности учителя к использованию форм и методов интерактивного обучения

В статье рассматриваются вопросы организации профессиональной подготовки в вузе педагогического профиля. Ведущей является идея необходимости создания условий эффективного овладения студентами активными методами обучения в соответствии современным тенденциям обновления форм и методов организации учебного процесса.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, интерактивное обучение, образовательный процесс.

Блудова Ю.О. Инновационное обучение как составляющая профессиональной подготовки будущих учителей

Система подготовки учителей имеет свое содержание, которое определяется особенностями и закономерностями профессионально-педагогической направленности учебного процесса, предусматривает реализацию форм и методов усвоения знаний, умений и навыков.

Инновационную активность будущего учителя в условиях обновления профессиональной подготовки можно рассматривать как качественную характеристику его личности, которая свидетельствует об ориентации на творчество. Новейшая школа начинается с творческого учителя. Творческая активность учителя начинается в его инновационной профессиональной подготовке.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическая инноватика, инновационная активность.

Бобринок В.А. Особенности формирования готовности учеников специальной школы с отклонениями в умственном развитии к профессиональному самоопределению

В статье рассматривается проблема формирования готовности учеников специальной школы к профессиональному самоопределению с учетом их склонностей к разным видам профессий, особенностей характера и типа мышления.

Ключевые слова: самоопределение, отклонение в умственном развитии, ученик специальной школы.

Бойко С.М. Роль учителя в профилактике насилия в семье

В статье раскрывается роль педагога в предупреждении насилия в семье, в частности основы психолого-педагогической работы учителя с родителями учеников и самими учениками как будущими родителями. Обосновывается важная роль профилактики семейного насилия в формировании педагогической культуры детей как будущих родителей. В свою очередь, это требует целенаправленной подготовки учителей к работе по предупреждению насилия в семье.

Ключевые слова: учитель, насилие в семье, психолого-педагогическая работа.

Бочарова Е.А. Творческие способности в исследованиях зарубежных ученых

В статье рассмотрены творческие способности в исследованиях зарубежных ученых. Раскрыты элитарную и эгалитарную концепции творчества, психологическую конструкцию А. Стжалецкого “Стиль творческого поведения”.

Ключевые слова: творчество, способности, креативность, процесс, деятельность.

Быковская О.В. Познавательный и практический этапы реализации компетентностного подхода во внешкольном образовании

В статье рассматриваются познавательный и практический этапы реализации компетентностного подхода во внешкольном образовании. Раскрываются формы и методы работы в процессе групповой и индивидуальной работы кружковцев во внешкольном образовании. Обосновывается важность их применения.

Ключевые слова: этапы реализации, компетентностный подход, внешкольное образование.

Быковский Т.В. Особенности функционирования кружков информационных технологий внешкольных учебных учреждений

В статье раскрываются особенности и содержание работы компьютерных кружков в современных условиях в процессе овладения информационными технологиями. Обоснована эффективность применения групповых и индивидуальных форм работы с учениками.

Ключевые слова: компьютерный кружок, внешкольное образование, информационные технологии.

Виндюк А.В. Анализ содержания профессиональной подготовки специалистов гостинично-курортного дела в высших учебных заведениях

В статье проведен анализ содержания профессиональной подготовки специалистов гостинично-курортного дела специальности 6.010207 “Гостиничное хозяйство” трех высших учебных заведений Украины, представлено распределение часов дисциплин нормативной и вариативной частей учебного плана Классического частного университета. Рассматривается проблема подготовки специалистов гостинично-курортного дела.

Ключевые слова: гостиничное хозяйство, гостинично-курортное дело, учебный план, нормативная часть, вариативная часть, специалист.

Волкова Н.П. Средства подготовки будущих педагогов к осуществлению убеждающей коммуникации

В статье раскрыта сущность, структура убеждающего влияния и его значение для педагогической коммуникации; обоснована эффективность средств подготовки будущих педагогов к осуществлению убеждающей коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация, убеждающая коммуникация, подготовка будущих педагогов к осуществлению убеждающей коммуникации.

Галус А.М. Процесс адаптации как неотъемлемая составляющая профессионализма будущих специалистов в вузе

В статье проанализирован процесс адаптации студентов вузов к учебе и новым условиям жизнедеятельности. Успешная профессиональная адаптация студентов является сложным, целостным, динамическим и непрерывным процессом и результатом, которые существенно влияют на развитие их профессионализма.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная адаптация, профессиональное развитие, профессиональная компетентность.

Гандабура О.В. Особенности профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы

В статье анализируются нормативно-правовые документы, регулирующие профессионально-педагогическую подготовку специалистов начальной школы. Автор раскрывает особенности профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы и особенные качества, какими должен обладать будущий учитель начальной школы.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, нормативно-правовые документы, многоуровневое образование.

Гончаренко Ю.В. Формирование когнитивной сферы младших школьников в процессе хореографической деятельности

В статье на основе анализа педагогической и искусствоведческой литературы определяется содержание хореографической деятельности, которое направлено на формирование когнитивной сферы младших школьников.

Ключевые слова: эстетическое развитие, когнитивная сфера, младшие школьники, хореографическая деятельность.

Гороховская Т.В. Особенности использования юридических терминов в учебном и научном общении

В статье обозначены особенности использования юридических терминов в обучающем и научном общении. Рассмотрены и проанализированы актуальные вопросы, связанные с целесообразностью использования юридических терминов в профессиональном общении юристов.

Ключевые слова: термин, юридический термин, юридическая терминология, признаки термина.

Гринько Т. Киноискусство как средство духовно-морального воспитания будущих учителей

В статье рассмотрены возможности духовно-нравственного воспитания будущих учителей с помощью киноискусства. Описан опыт работы студенческого киноклуба, предложена подборка кинофильмов.

Ключевые слова: духовно-моральное воспитание, киноискусство, будущие учителя, клуб, внеаудиторная воспитательная работа.

Гришко А.Ю. Проблема ценности самореализации будущих педагогов на современном этапе

В статье рассмотрена проблема формирования ценности самореализации у будущих педагогов в контексте евроустремлений украинского общества. Раскрыто значение и перспективы формирования ценности самореализации в рамках общей аксиологической культуры. Эксплицированы возможные противоречия и трудности в ходе выполнения обозначенной задачи, предложены в концептуальном виде положения о формах, средствах и особенностях соответствующей профессиональной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: самореализация, будущий педагог, междисциплинарный педагог.

Гуров С.Ю. Характеристика профессионально значимых качеств будущего учителя, подготовленного к личностно ориентированному преподаванию английского языка

В статье дается характеристика общих и специфических профессионально значимых качеств будущего учителя, подготовленного к личностно ориентированному преподаванию английского языка. Акцентируется внимание на значимости внедрения специальной методики подготовки будущих учителей к личностно ориентированному преподаванию английского языка.

Ключевые слова: профессионально значимые качества будущего учителя английского языка, профессионально-педагогическая подготовка, ключевые компетенции, личностно ориентированное преподавание английского языка.

Гурова Д.Д. Особенности изучения курса “История развития мирового туризма”

В статье исследованы особенности изучения курса “История развития мирового туризма”. Рассмотрены основные темы курса, проанализированы задания для практической, самостоятельной работы студентов, изучена литературная база курса и проблемы ее использования.

Ключевые слова: курс “История развития мирового туризма”, самостоятельная работа, высшее учебное заведение.

Дейниченко Г.В. Обеспечение профессионально-личностного компонента готовности студентов педагогических вузов к техническому конструированию

В статье охарактеризован профессионально-личностный компонент готовности будущих учителей естественно-математических специальностей к техническому конструированию; раскрыты пути обеспечения эффективности формирования профессионально-личностных качеств, значимых для технического конструирования.

Ключевые слова: естественно-математические специальности, техническое конструирование, готовность студентов к техническому конструированию, профессионально-личностный компонент готовности, групповые формы организации обучения.

Деркач И.В., Синькова Т.И. Дифференцированное обучение будущих инженеров-программистов английской диалогической речи при условии использования средств информационно-коммуникационных технологий

Статья посвящена проблемам внедрения дифференцированного обучения будущих инженеров-программистов английской диалогической речи с использованием информационно-коммуникационных технологий. Обосновано целесообразность использования компьютерной программы для организации дифференцированного обучения английской диалогической речи.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, информационно коммуникационные технологии, будущие инженеры-программисты.

Дзюбата З.И. Критерии и уровни сформированности коммуникативных умений будущих аграриев в условия интеграции учебных дисциплин

Статья посвящена характеристике компонентов, определению критериев и уровней сформированности коммуникативных умений будущих специалистов-аграриев в условиях интеграции учебных дисциплин в процессе учебы в аграрных высших учебных заведениях.

Ключевые слова: коммуникативные умения будущих аграриев, компоненты, критерии сформированности, показатели сформированности, уровни сформированности.

Дынько В.А. Педагогические условия подготовки квалифицированных работников по профессии “слесарь по ремонту автомобилей”

В статье рассмотрены условия внедрения в учебный процесс новых технологий обучения, а также педагогические условия организации производственной практики учащихся ПТНЗ в условиях реального производства. Кроме того, определены педагогические условия повышения эффективности учебного процесса в целом на основе интенсификации.

Ключевые слова: учебный процесс, педагогические условия, профессиональная компетенция, профессиональные умения и навыки, современные производственные технологии и оборудование, инновационные педагогические технологии, личностно ориентированное обучение.

Дяченко М.Д. Развитие творческой индивидуальности – основная функция процесса профессиональной подготовки будущих журналистов

В статье осуществлена попытка раскрыть сущность понятий “творчество” и “творческая индивидуальность журналиста”; освещены философские, педагогические, психологические и журналистские подходы к пониманию феномена творчества, дока-

заны важность и необходимость формирования творческой индивидуальности будущего журналиста в процессе профессионального образования.

Ключевые слова: журналист, личность, профессиональное образование, развитие, самосовершенствование, самореализация, творческая индивидуальность, творчество.

Ермак Л.С. Европейский опыт подготовки младших специалистов в колледжах

В статье рассматривается зарубежный опыт подготовки младших специалистов в сфере техникумов и колледжей некоторых стран Европы.

Ключевые слова: опыт профессионального обучения, реформирование профессионального образования, колледж.

Зеленская Л.Д. Коллегиальные органы управления в контексте “польского”, “австрийского” и “российского” проектов становления высшей школы в Украине XVII–XVIII веков

В статье на основании историко-сравнительного анализа освещены генезис, содержание и направления деятельности коллегиальных органов в структуре управления высшей школой в пределах “польского”, “австрийского” и “российского” проектов становления высшего (университетского) образования в украинских землях на протяжении XVII–XVIII вв.

Ключевые слова: коллегиальные органы, университет, управленческая структура.

Зеня Л.Я. Психолого-педагогические условия реализации системы профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка старшей профильной школы

В статье поднимается проблема профессиональной подготовки учителя к профильному обучению иностранному языку в старшей школе. Рассматривается образовательная среда, ее структурные компоненты как психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка старшей профильной школы.

Ключевые слова: старшая профильная школа, учитель иностранного языка, профессиональная подготовка, образовательная среда.

Золочевский В.В. Творческое применение отечественного педагогического опыта организации физкультурно-массовой работы со студенческой молодёжью

В статье определены перспективы применения положительного педагогического опыта организации физкультурно-массовой работы со студенческой молодёжью. Установлено, что в современных условиях творческого применения заслуживают такие педагогически ценные наработки, как: широкая пропаганда физической культуры и спорта; популяризация массовых видов спорта; укрепление физкультурных коллективов; тесное сотрудничество с органами местного самоуправления; подготовка инструкторов по физкультурно-массовой работе; организация летних спортивных оздоровительных лагерей.

Ключевые слова: физкультурно-массовая работа, студенческая молодёжь, применение педагогического опыта.

Игнашина-Стоколяс А.А. Проблемы художественного образования в начальной школе

В статье рассматриваются проблемные вопросы подготовки и проведения уроков художественного направления, в частности изобразительного, в начальной школе. Предлагаются пути, методы и формы подготовки и проведения таких уроков как системы психологической разгрузки и познания окружающего мира через практическую творческую работу школьников.

Ключевые слова: проблема художественного образования, изобразительное искусство, психологическая разгрузка, познание окружающего мира.

Ильина Е.А. Особенности общения в педагогическом коллективе

Статья посвящена вопросам общения педагога с учениками и их родителями, коллегами. Приобретение умений придерживаться определённых правил поведения при общении способствует овладению личностной культурой, что является элементом профессиональной культуры общения.

Ключевые слова: педагогическое общение, педагогический коллектив, учебно-воспитательный процесс, конфликт.

Кабанец М.М. Фасилитация творческой деятельности студентов на занятиях по английскому языку в высшем техническом учебном заведении

В статье анализируется сущность и способы фасилитации преподавателями творческой деятельности студентов на занятиях по английскому языку в высших технических учебных заведениях. Во время фасилитации преподавателем творческой деятельности студентов наиболее важным является создание условий, которые позволяют студентам максимально проявить инициативу, спонтанность; экспериментировать, не ощущая страха перед неправильными решениями и ошибками. Главная цель этого процесса – освободить творческие силы студента, причем педагогическое влияние должно стимулировать естественный процесс саморазвития, не навязывая неестественных для конкретной личности моделей развития.

Ключевые слова: фасилитация, творческая деятельность, студент высшего технического заведения, занятия по английскому языку.

Каверина О.Г. Цели и задачи профессиональной подготовки будущих специалистов технического профиля в Украине в контексте интеграции образования

В статье обосновываются цели и задачи профессиональной подготовки будущих специалистов технического профиля в Украине в контексте интеграции образования. Процесс профессиональной коммуникации в высшей технической школе не является предметом одной специальной дисциплины, а строится на синтезе гуманитарной, естественно-научной и технической составляющих. Особенность профессиональной коммуникации видится нам в том, что в ней связаны воедино два самых важных взаимообусловленных вида человеческой деятельности: профессиональная и языковая.

Ключевые слова: интеграция образования, профессиональная подготовка, специалист технического профиля.

Канивец Е.И., Онопченко Л.Н. Психолого-педагогические аспекты кейс-метода

В современных условиях кейс-метод приобретает все большую популярность: понимание его сути, а также основных психолого-педагогических принципов помогает преподавателю разрабатывать и использовать этот новый интерактивный обучающий метод для развития творческого потенциала студентов и целого ряда важных навыков.

Ключевые слова: кейс-метод, психолого-педагогические принципы, преподаватель, творческий потенциал.

Каракатсанис Т.В. Использование интерактивных методов обучения в педагогическом колледже

В статье раскрываются особенности использования интерактивных методов (ИМ) в педагогическом колледже, которые способствуют повышению эффективности профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Рассматриваются общие характеристики ИМ, факторы, которые необходимо учитывать при выборе ИМ. Приводятся фрагменты занятий с их использованием.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивные методы, педагогический колледж.

Кендзёр П.И. Поликультурное воспитание личности средствами исторического образования

Историческое образование в Украине в современных условиях выполняет важную роль в подготовке молодых граждан к жизни в поликультурном обществе, содействуя его интеграции и консолидации. Воспитание у учеников позитивных установок и навыков взаимодействия в многонациональном и поликонфессиональном украинском обществе – актуальная задача исторического образования.

Ключевые слова: поликультурное образование, историческое образование, личность, подготовка молодых граждан.

Кисенко О.О. Особенности профессиональной деятельности будущего социального работника

В статье дается авторское видение особенностей профессиональной деятельности будущего социального работника. Обосновывается необходимость целенаправленной работы по решению проблемы подготовки будущих социальных работников в вузе.

Ключевые слова: социальный работник, специалист, профессиональная деятельность.

Клачко В.Н. Анализ опыта подготовки менеджеров к управленческой деятельности в высших учебных заведениях США

В статье анализируется опыт подготовки будущих руководителей в высших учебных заведениях США. Подготовка управленческих кадров в США осуществляется по трем направлениям: бизнес-школы общей системы образования, частная сеть учебных заведений Американской ассоциации управления и образования и обучение непосредственно на промышленных фирмах. При этом в ее основе лежат два абсолютно противоположных подхода. Один из них делает акцент на приближении процесса обучения к реальной деловой практике, другой – на изучении теории и основ ее применения на практике.

Ключевые слова: менеджмент, менеджер, учебное заведение, бизнес-школы, бизнес-игра, метод анализа конкретных ситуаций.

Клеба А.И., Четаева Л.П. Использование информационно-компьютерных средств обучения

В статье рассмотрены вопросы использования информационно-компьютерных средств обучения. Обоснована важность указанной проблемы для практической деятельности.

Ключевые слова: научно-техническая революция, информационно-компьютерные средства обучения, синергетический подход.

Коваленко О.А. Организационные принципы обучения одаренных и талантливых детей

В статье раскрыты конкретные педагогические аспекты наиболее эффективных педагогических систем обучения одаренных и талантливых детей. Проанализированы труды ведущих психологов и педагогов, посвященных организационным основам обучения одаренных и талантливых детей. Обоснованы основные стратегии обучения одаренных и талантливых учеников. Схематически изображено и раскрыто развитие системы управления образованием одаренных детей.

Ключевые слова: одаренный ребенок, талантливый ребенок, стратегия обучения, организация учебного процесса.

Колесник И.О. Вопросы педагогического стимулирования учебно-познавательной деятельности младших школьников в истории зарубежной педагогической мысли второй половины XIX века

Статья посвящена актуальной историко-педагогической проблеме педагогического стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся. Прослежено развитие идеи педагогического стимулирования учебно-познавательной деятельности ученической молодежи в истории зарубежной мысли, выявлено истоки и определен вклад зарубежных педагогов в разработку теоретических вопросов исследуемой проблемы.

Ключевые слова: педагогическое стимулирование, ученики, учебно-познавательная деятельность, общеобразовательные учебные заведения.

Кондратова Л.Г. Управление проектной деятельностью учащихся в позачурочной воспитательной среде общеобразовательной школы

Проанализированы проблемы управления проектной деятельностью учеников, которая организуется учителем в воспитательной среде общеобразовательной школы. Рассмотрены вопросы умений, навыков и основных задач современного учителя, которые необходимы руководителю проектной деятельности. Раскрыты умения и навыки, которые приобретают ученики в ходе практической проектной деятельности.

Ключевые слова: воспитательная среда, воспитательная работа, проектная технология, задачи учителя, умения и навыки руководителя, воспитательные внеурочные проекты.

Котикова О.М. Концептуальные ориентиры психолого-педагогической подготовки будущих юристов

В статье определены концептуальные ориентиры создания системы психолого-педагогической подготовки будущих юристов на основе экспириентально-ролевого подхода. Автор раскрывает цель такой подготовки, принципы и иные ключевые понятия.

Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка будущих юристов, экспириентально-ролевой подход, личностно-ролевая компетентность, профессионально-ролевая компетентность, полиролевая профессиональная направленность.

Кравченко В.Н. Теоретико-педагогические основы побуждения работников образования к ускорению профессионального роста в процессе магистерской подготовки

В статье на основе анализа психолого-педагогических исследований раскрываются особенности привлечения магистрантов к ускорению их профессионального развития.

Ключевые слова: привлечение, стимулирование, ускорение, профессиональный рост, поощрение.

Кудинов Н.В. Необходимость изучения системного проектирования в процессе профессиональной подготовки будущих студентов инженерно-педагогических специальностей

В статье рассматривается необходимость изучения системного проектирования в процессе профессиональной подготовки студентов инженерно-педагогических специальностей.

Ключевые слова: средства обучения, автоматизированное проектирование, CASE-технологии.

Кушнирык Н.Я. Влияние социального окружения на развитие творческих способностей и личностных особенностей дошкольника

В статье обоснована необходимость развития личностных особенностей дошкольника и влияние социального окружения на развитие творческого дошкольника.

Ключевые слова: социальное окружение, творческие способности, творческий дошкольник.

Ларина Н.Б. Принципы отбора содержания повышения квалификации педагогических работников

В статье рассмотрены вопросы содержания повышения квалификации педагогических работников. Определены принципы отбора содержания профессионального обучения учителей на курсах повышения квалификации на модульной основе.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная компетентность, педагогические условия.

Лысенко С.А., Пятак Н.Н. Моральное воспитание молодежи в деятельности внешкольных заведений образования

В статье рассматриваются особенности морального воспитания молодежи в деятельности внешкольных заведений образования на современном этапе. Проанализированы

результаты педагогического исследования по проблемам морального воспитания и представлены основы оригинальной методики этого направления воспитательной деятельности.

Ключевые слова: моральное воспитание, молодежь, внешкольное заведение образования, моральная воспитанность, методика.

Малыхин О.В. Стимулирование коллективно-распределительной активности студента как средство формирования умений самостоятельной учебной деятельности

В статье показаны возможности стимулирования коллективно-распределенной активности студентов как способа формирования умений самостоятельной учебной деятельности. Определено, что коллективные формы обучения способствуют формированию общего позитивного отношения к учению и позитивно влияют на формирование студенческого коллектива в целом и проявление коллективной активности. Доказано, что за счет повышения коллективно-распределенной активности студентов и ее групп открываются возможности ее преобразования в самостоятельность высокого уровня.

Ключевые слова: стимулирование, коллективно-распределенная активность, формирование умений, самостоятельная учебная деятельность.

Матюха Г.В. Учет уровня развития мыслительных операций старших дошкольников в обучении иноязычному общению

В статье рассматриваются мыслительные операции детей старшего дошкольного возраста. Подтверждается зависимость обучения иноязычному общению от уровня их сформированности.

Ключевые слова: мыслительные операции, обучение иноязычному общению, дети старшего дошкольного возраста.

Мельник О.М. Формирование профессиональных умений у будущих учителей начальных классов для работы с учениками с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования

В статье рассматривается система работы педагогического колледжа по формированию профессиональных умений будущих учителей начальных классов с целью подготовки их к организации педагогического процесса в условиях массовой общеобразовательной школы с учащимися с особенностями психофизического развития. Обосновываются методологические основы и педагогические условия эффективности процесса подготовки.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональные умения, личностный подход, деятельностный подход, ценностно ориентированный подход, педагогические условия.

Миронова М.Ю. Готовность студентов гуманитарного профиля, учащихся в системе последипломной переподготовки, к профессиональной деятельности (на примере психологов)

В статье рассматриваются проблемы профессиональной переподготовки специалистов по психологии в системе последипломного образования в контексте готовности к профессиональной деятельности. Раскрываются особенности профессии психолога, специфика и виды профессиональной готовности психологов.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка психологов, последипломное образование, психолог, готовность к профессиональной деятельности.

Никулочкина Е.В. Основные направления модернизации последипломного педагогического образования учителей начальных классов

В статье рассматриваются и обосновываются основные направления модернизации последипломного педагогического образования учителей начальных классов, в частности обновление содержания образования, непрерывность образовательного процесса как комплекса социально-педагогических изменений, применение новых информационных технологий, а также современных форм и методов обучения. Предста-

влено детальное рассмотрение очно-дистанционной формы обучения (этапы, система контроля, результаты обучения).

Ключевые слова: модернизация, содержание образования, непрерывность образовательного процесса, очно-дистанционная форма обучения, педагогический контроль.

Охрименко В.В. Проектное моделирование будущего специалиста строительного техникума

В статье рассматривается сущность проектного моделирования будущего специалиста строительного техникума, показаны особенности формирования профессионализма личности в условиях трансформации современного общества. Проанализированы факторы, которые влияют на развитие профессионально важных и деловых качеств. Определены составляющие моделирования и проекта.

Ключевые слова: проектное моделирование, модель специалиста, творческое развитие студента, процесс обучения, профессиональная деятельность.

Пейчева Е.А., Ганжа Е.П. Формирование поликультурной личности будущего экономиста

В статье авторы доказывают целесообразность применения культурологического подхода к решению вопросов профессионального экономического образования. В работе обобщен опыт современных отечественных и зарубежных ученых разработки организационно-методических мероприятий по формированию поликультурной личности будущего экономиста; теоретически обоснована целесообразность разработки интегративного спецкурса для студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: культурологический подход, поликультурная личность, технология.

Петренко Н.В. Педагогические условия формирования профессионально-этической компетентности у будущих офицеров-пограничников

В статье рассмотрены основные педагогические условия и методы формирования профессионально-этической компетентности будущих офицеров-пограничников, в частности оптимизацию содержания обучения, выбор соответствующих методов, форм и средств обучения и создание на занятиях атмосферы доброжелательности и взаимоуважения.

Ключевые слова: профессионально-этическая компетентность, будущие офицеры, педагогические условия и методы формирования, субъект-субъектные отношения.

Петрик Т.Д. Современные педагогические методы профессиональной подготовки студентов театрального направления к театральной импровизации как творческого самочувствия актера

Система театрального образования допускает усовершенствование методов обучения, активизацию процесса освоения знаний, профессиональных навыков и умений. В числе многих методических приемов освоения психотехники актера – применение импровизации.

Ключевые слова: импровизация, сюжет, психологический театр, спектакль, драма, театральная педагогика.

Поляков А.А. Использование структурно-логических схем при изучении профильных дисциплин на юридическом факультете в вузе

В статье раскрыты организационные и педагогические условия использования структурно-логических схем при изучении профильных дисциплин на юридическом факультете в вузе. Доказано, что эти схемы помогают раскрыть логику науки, оптимизировать самостоятельную познавательную деятельность студентов.

Ключевые слова: структурно-логическая схема, непрерывное образование, юридическое образование.

Попова Г.Д. Проблема креативности в исследованиях зарубежных и отечественных ученых

В статье анализируется понятие “креативность” с точки зрения разных концептуальных подходов, а также связь креативности с интеллектуальными способностями, что влияет на творческий процесс. Раскрывается природа креативности.

Ключевые слова: креативность, творческий процесс, творческие способности, интеллектуальная одаренность, творческая одаренность.

Приходченко К.И., Горпинченко Г.В. Проблема формирования художественно-конструкторских способностей детей младшего школьного возраста

В статье рассматриваются особенности формирования художественно-конструкторских способностей детей младшего школьного возраста. Особое внимание уделяется выявлению в научной литературе разнообразных форм развития художественно-конструкторских способностей детей младшего школьного возраста во время и после уроков.

Ключевые слова: формирование творческих способностей, техническое творчество, творческая активность, творческое мышление, творческая личность.

Рашковская В.И. Модель поэтапного духовного развития будущего учителя средствами изобразительного православного наследия

В статье приведено научно-методическое обоснование и проанализирован содержательный компонент модели поэтапного духовного развития будущего учителя средствами изобразительного православного наследия как детерминанты его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: духовное развитие, будущий учитель, изобразительное православное наследие.

Савищенко В.Н. Юридическая компетентность как фактор социализации выпускников вуза

Обосновано, что современный рынок труда требует специалистов широкой квалификации. Юридическое образование взрослых – это не только помощь тем, кто в период ранней юности ошибся в выборе профессии, но и возможность повысить уровень профессионального мастерства руководителей учебных, медицинских учреждений, банков, предприятий и т.д. Правовая компетентность рассмотрена как составляющая профессионального мастерства современного специалиста.

Ключевые слова: юридическое образование взрослых, профессиональная переподготовка, профессиональная деятельность, профессиональная карьера, социализация личности, андрагогика.

Скирко Р.Л. Проблема формирования социальной компетентности будущих практических психологов в образовательной теории и практике

В статье проанализированы основные подходы, модели формирования социальной компетентности как составляющие профессиональной компетентности будущих специалистов. Установлено, что каждый специалист должен овладеть компетентностью в различных сферах деятельности, среди которых самой важной является социальная. Проблема формирования социальной компетентности будущих психологов в процессе профессиональной подготовки требует научного обоснования.

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность, формирование.

Совва С.М. Особенности, сущность и содержание международной правовой культуры офицеров-пограничников

В статье с учетом общего представления о правовой культуре личности, основных функциональных обязанностей офицера-пограничника определена сущность его международной правовой культуры и охарактеризованы такие ее составляющие, как

мотивационный, интеллектуально-информационный, практически-действующий, личностный и морально-волевой компоненты.

Ключевые слова: международная правовая культура, мотивационный, интеллектуально-информационный, практически-действующий, личностный и морально-волевой компоненты.

Соломина С.Н., Келембет Р.В. Готовность преподавателя вуза к диалогу в профессиональной деятельности

В статье раскрываются особенности, типы и функции диалога в учебном процессе. На основании анализа литературы теоретически обосновано структурные компоненты готовности преподавателя вуза к организации диалога в профессиональной деятельности: мотивационный, когнитивный, личностный, операционный и аналитико-рефлексивный.

Ключевые слова: диалог, профессиональная деятельность, преподаватель вуза.

Сулина Л.В. Интерактивные технологии как средство проектирования содержания учебника по английскому языку для студентов естественных факультетов

В статье освещается проблема несоответствия требований современной образовательной системы к высокому уровню овладения иноязычной компетенцией выпускниками естественных факультетов и создаваемыми ею условиями преподавания иностранных языков. Способом преодоления трудностей является использование интерактивных методов преподавания, механизм действия которых недостаточно изучен. Рассматриваются виды и способы применения интерактивных методов. Практическим результатом применения данных методов является выпуск и экспериментальная апробация разработанного на основе использования аутентичного материала “Reading Essentials for Biology. The Dynamics of Life”, the interactive students’ textbook, методического пособия. Оно представляет собой первый этап на пути проектирования и создания современного учебника английского языка для будущих специалистов естественных специальностей.

Ключевые слова: содержание учебника, учебник инновационного типа, самостоятельная творческая деятельность, личностно ориентированный подход.

Сущенко Л.А. Научно-исследовательская деятельность современного преподавателя высшей школы как важное условие профессиональных инноваций

В статье проанализированы основные направления инновационной деятельности в современной системе высшего образования через призму научно-исследовательской деятельности преподавателя. Она рассмотрена как система, которая имеет свою структуру и составляющие.

Ключевые слова: инноватика, инновация, нововведение, научно-исследовательская деятельность.

Сущенко Т.И. Теоретические аспекты педагогического творчества воспитания и управления им

В статье уточняются некоторые методологические понятия творчества относительно педагогического труда. Определяется содержание феномена “педагогическое творчество”, его специфические аспекты. Безусловное правило воспитательного творчества – улучшать личностный статус каждого ребенка в коллективе, создавать реальные условия для полноценного его самовыражения, развития лучших личностных характеристик и возможностей; востребовать его инициативу и творчество, не допуская при этом гипертрофированного развития одной стороны личности в ущерб другим.

Ключевые слова: воспитание, педагогическое творчество, педагогический труд.

Тархан Л.З. Развитие современных требований в подготовке инженеро-педагогов

В статье рассматривается динамика современных требований в подготовке инженера-педагога, определяющих специфику подходов к определению целей, содержания, форм и методов, средств осуществления.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессионально-техническое образование, профессиональная компетентность, интеллект, креативность, проектно-деятельностная позиция, социальная активность, саморазвитие.

Тернавская Л.М. Проблема непрерывного образования в зарубежной литературе

В статье анализируется точка зрения зарубежных ученых относительно сущности и значения непрерывного образования. Показано, что теория “обучение на всю жизнь” находит все большую поддержку в современном мире в связи с требованиями эпохи. Это активизировало законодательную деятельность практически всех стран, которые рассматривают непрерывное образование как стратегию национального выживания в современной высококонкурентной глобальной экономике, как средство борьбы с безработицей.

Ключевые слова: образование, непрерывное образование, образование на протяжении всей жизни.

Тимченко-Михайлиди Н.С., Пугач В.Б. Упражнения как средство саморазвития, самореализации и самоусовершенствования будущего таможенника в разнообразных видах профессиональной коммуникации

В статье на основе анализа научных подходов раскрыты некоторые аспекты практического опыта использования упражнений в структуре коммуникативной подготовки будущих таможенников как средства их саморазвития, самореализации и самоусовершенствования.

Ключевые слова: упражнение, будущие таможенники, коммуникативная подготовка будущих таможенников.

Тищенко О.И. Феномен руководства и лидерства в системе управленческой деятельности

В статье освещаются вопросы руководства как феномена управленческой деятельности.

Ключевые слова: руководство, лидерство, управленческая деятельность.

Ткаченко Л.П. Риторика как компонент образования в Древнем Риме.

В статье идет речь о развитии риторики как составляющей части образования Древнего Рима. Охарактеризованы основные подходы римских ораторов к обучению ораторскому искусству. Представлен анализ двух основных риторических течений, которые были основаны Цицероном и Квинтилианом.

Ключевые слова: судебная речь, политическое красноречие, педагогическая риторика, государственная школа.

Фунтикова О.А. Самообучение будущих специалистов как актуальная научно-педагогическая проблема

В статье анализируется самостоятельная работа студентов вузов как педагогическое условие организации самообучения. Самостоятельная работа студентов способствует самообучению. Самообучение студентов состоит из компонентов: активность и самостоятельность; может быть в области учебных знаний и в области исследовательских знаний.

Ключевые слова: самообразование, будущий специалист, самостоятельная работа.

Хлебникова Т.Н. Организация дифференцированного обучения на основе индивидуальных образовательных программ в условиях последипломного педагогического образования

В статье охарактеризованы основные подходы к организации дифференцированного обучения на основе индивидуальных образовательных программ, которые учитывают индивидуальные особенности слушателей, уровень их подготовки по базовой специальности, профессиональную компетентность и опыт работы, выбор адекватных в соответствии с этими показателями содержания образования методов и форм работы.

Ключевые слова: последипломное образование, дифференцированное обучение, индивидуальные особенности личности, индивидуальная образовательная программа.

Черепехина О.А. Концепция формирования профессионализма будущих психологов в вузе

В статье дается авторское видение концепции формирования профессионализма будущих психологов в вузе. Обосновывается необходимость целенаправленной работы, ориентированной на создание стимулирующей учебной среды профессиональной подготовки, главной ценностью и результатом которой является сформированный на высоком уровне профессионализм у психологов.

Ключевые слова: профессионализм, психолог, формирование профессионализма, профессиональная подготовка психологов в вузе.

Чернова К.М. Психолого-педагогические и философские источники исследования понятия рефлексивной культуры будущего менеджера

В статье представлены принятые в современной научной литературе группы профессионально значимых качеств менеджера, отмечается необходимость владения менеджером интегрированными профессиональными навыками и качествами. Опираясь на принятую в психологии труда классификацию, выделены следующие группы качеств: нравственные, коммуникативные, волевые, интеллектуальные, аттенционные, психомоторные.

Ключевые слова: профессионально значимые качества, менеджер, профессиональная деятельность менеджера.

Ширина О.А. К вопросу о концептуальных подходах к поликультурному образованию

В статье раскрыты историко-философские и историко-педагогические основы поликультурного образования. Выделены некоторые концептуальные подходы к поликультурному образованию.

Ключевые слова: концептуальный подход, поликультурное образование.

Шкилевая Г.М. Проектирующая основа конструирования методических знаний будущих учителей начальных классов

В статье рассматривается метод проектов как проектная основа обучения будущих специалистов. Анализируются возможности этого метода.

Ключевые слова: метод проектов, проект, будущий специалист, начальные классы.

Шурко Г.К. Принципы непрерывной профессиональной подготовки будущих инженеров-строителей

В статье раскрыты основные принципы непрерывной профессиональной подготовки будущих инженеров-строителей.

Ключевые слова: непрерывное образование, непрерывное профессиональное образование, принципы непрерывной профессиональной подготовки.

ANNOTATIONS

Ageenko T., Korolyova O. Formation of valuable orientations of the person in polycultural space

In article actual problems of formation of emotional - aesthetic culture of youth are consecrated, the universal mechanism of development of creative potential and thinking of the person is opened. Value of the integrated technology of recognition of works of art is given reason.

Key words: polyart cultural space, art, integration, recognition, valuable orientations of the person.

Alexandrov V. Teaching students-magisters professionally oriented English by means of intensive methodics

The article describes the model for intensive teaching students-magisters professionally oriented English which is aimed at communicative and professional requirements of their specialities. The model includes exact steps and also corresponding lexical, grammatical and communicative indices.

Key words: model for intensive teaching, professionally oriented English, communicative skills.

Alexandrova E. The interactive methods of education as a means of didactic adaptation of students of not linguistic specialties

The article is dedicated to the introduction of innovative technologies in modern high school with the aim to adapt students to the conditions of higher education. The article enlightens the experience got in the process of didactic adaptation of students of not linguistic specialties. The great attention is paid to the use of didactic games based on professional vocabulary in educational process.

Key words: adaptation, pedagogical technologies, didactic games.

Alfimov D. Philosophical-pedagogical maintenance of education of leader qualities of personality

In the article basic theoretical approaches are examined on vospita-niyu of leader qualities of personality. The retrospective analysis of scientific-pedagogical ideas is conducted through this question.

Key words: leader, leadership, leader qualities, vozrastnoye.

Altuhova A. Historical perspectives for principle of durable knowledge development

The notion of sound knowledge has undergone a long way of development and formation. The grounds and definitions of the concept were conditioned by the development of educational system at different levels of society progress. The article deals with the classical pedagogues' views on the problem of mastering knowledge and making it sound.

Key words: durable, principle durable knowledge, quality, durability and release on of accepting.

Amelina S. State of development of culture of professional communication of students of higher agrarian schools

The article is dedicated to the question of professional culture and to analyses of state of professional culture development of agrarian students. The necessity and importance of formation of professional culture are proved.

Key words: professional culture, professional communication, formation.

Andreev M. Teenager in the context of tolerant personality forming

The article concerns some problems of forming tolerance at teenagers taking into consideration of teenagers age. This article also defined some pertaining which should be solved by teachers.

Key words: teenager, tolerance, teacher, personality.

Anisimova A. Source language of transfer and interference in the course of second foreign language study by prospective translators in conditions of artificial subordinate trilingualism

The article is devoted to consideration of psycholinguistic peculiarities of the second foreign language mastering. The author studies subordinate trilingualism as the conditions for mastering the second foreign language and also transfer and interference as the phenomena which influence the efficiency of formation of grammatical skills of speaking the German language as the second foreign one.

Key words: interference, subordinate trilingualism, transfer.

Babakina O. Methodological bases for communicative skills and habits formation of elementary school pupils

The article considers the methodological bases of communicative skills in elementary school students.

Key words: competence, skill, experience, communication-speech aspect.

Beliaev S., Petrychenko L. Methodical basis preparation of teacher to using the forms and methods of interactive training

In this clause we considered the questions of organization of professional preparation students in Institute of higher of pedagogical type. We propose the basic idea of necessity of effective preparation the students to realization of forms and methods of interactive training.

Key words: professional training, interactive training, educational process.

Bludova J. Innovative teaching as component professional preparation of future teachers

The system of preparation of teachers has the maintenance, which is determined features and conformities to the law of professionally-pedagogical orientation of educational process, foresees realization of forms and methods of mastering of knowledges, abilities and skills. Innovative activity of future teacher in the conditions of update of professional preparation it is possible to examine as high-quality description of his personality which testifies to the orientation on creation. The newest school begins from a creative teacher. Creative activity of teacher begins in his innovative professional preparation.

Key words: professional preparation, pedagogical innovative, innovative activity

Bobrynok V. Formation features of pupils' with the lapse in mental development readiness in special school to professional self-determination

The problems of forming of the student's readiness of the special schools to the professional self-determination with the taking into account of their's susceptibilities for different kind of professions, character's peculiarities and the type of thinking has been examined in the article.

Key words: self-determination, lapse in mental development, pupil of special school.

Bocharova H. Creative abilities in the foreign scientists' researches

The paper analyzes creative abilities in the foreign scientists' researches. The author discloses the elitist and egalitarian concept of the creativity, outlines psychological construction of A. Stzhaletskiy "The style of the creative behavior".

Key words: creativity, abilities, process, activity.

Bojko S. Teacher's role in violence within the family

The article addresses to the role of the teacher in the prevention of family violence, in particular the basis of psychological and educational teacher's work with parents of pupils and pupils as prospective parents. The author substantiates the importance of family violence prevention in pedagogical culture formation of children as future parents. In turn, this requires targeted teachers training to work of domestic violence prevention.

Key words: teacher, family violence, psychological and pedagogical work.

Bykovskaya O. Cognitive and practical stages of competency approach realisation in nonschool education

The article discusses cognitive and practical stages of competency approach realisation in nonschool education and discovers forms and methods of work in group and individual work in nonschool education. The author substantiates the importance of their application.

Key words: stages of realisation, the competence approach, nonschool education.

Bykovskiy T. Features of functioning of groups of information technologies of out-of-school educational establishments

The article is sanctified to illumination of features and maintenance of work of computer groups in modern terms in the process of capture by information technologies. Efficiency of application of group and individual forms of works is reasonable with students.

Key words: computer group, out-of-school education, information technologies.

Cherephina O. Conception of professionalism forming of future psychologists in universities

In the article author vision of conception of forming of professionalism of future psychologists is given in Institute of higher. The necessity of purposeful work, oriented to creation of stimulant educational environment of professional preparation is grounded, by a main value and the result of which is сформированный at high level professionalism for psychologists.

Key words. Professionalism, psychologist, forming of professionalism, professional preparation of psychologists in Institute of higher.

Chernova K. Psychological, pedagogical and philosophical beginnings for exploration of reflexive culture concept

This article describes adopted in modern scientific literature group professionally meaningful as manager, stressed the need for integrated knowledge manager skills and qualities. Based on the psychology of work adopted in the classification of selected groups such qualities: moral, communication, strong-willed, intelligent, atentsiyi, psychomotor.

Key words: professyonal quality, manager, professyonal activities of the manager.

Dejnichenko H. Supporting of occupation and personality component of preparedness of pedagogical universities students for the engineering design

This paper describes the occupation and personality component of preparedness of future teachers of natural and mathematical specialties for the engineering design and it dwells on the ways of providing the efficient development of occupation and personality-related properties that are of importance for the engineering design.

Key words: natural and mathematical specialties, engineering design, preparedness of students for the engineering design, occupation and personality component of preparedness, team forms of training organization.

Derkach I., Sinkova T. Differential teaching future engineers-programmers implementation to English dialogical speech with the usage of informational communicative technologies

The article is devoted to the problems of differential teaching future engineers-programmers implementation to English dialogical speech with the usage of informational communicative technologies. In the work the reasonability of the computer program usage for differential teaching English dialogical speech organization has been proved.

Key words: differential teaching, informational and communicative technologies, future engineers- programmers.

Dyachenko M. Development creative individuality – main function of the process of professional training of future journalists

The article accomplishes an attempt to disclose of concept “creative work” and “journalist creative individuality”, highlights philosophical, pedagogical, psychological, journalistically point of view to the understanding of the phenomenon of creative, provides

of importance and need of the forming of creative individuality of future journalists in the process of the professional education.

Key words: journalist, personality, professional education, development, perfect oneself, self-realization, creative individuality, creative work.

Dynko V. Pedagogical conditions for qualified workers training on occupation “Car repair mechanician”

This article deals with pedagogical conditions for introducing new teaching technologies and for organizing professional training practice of vocational school pupils. The pedagogical conditions for improving the effectiveness of teaching and learning have been determined.

Key words: teaching and learning process, pedagogical conditions, professional competence, professional skills, modern production, new pedagogical technologies, personal education, professional training practice, teaching technologies.

Dzjubata Z. Criteria and levels of communicative skills of would-be agrarians formed in the process of integrated studying of humanities

The article is devoted description of components and to determination of criteria and levels of communicative skills of would-be agrarians formed in the process of integrated studying of humanities in higher agrarian educational establishments.

Key words: communicative skills of would-be agrarians, components, criteria, indices, levels.

Funtikova O. Self-training of future specialists as a topical scientific and pedagogical problem

Independent work of students as pedagogical condition of self-training is analysed in the article. Independent work of students is preceded to self-training. Self-training of students consists of components: activity and independence; can be in area of educational knowledge and in area of research knowledge.

Key words: self-training, future specialist, independent work.

Gorohovska T. Features of legal terminology usage in learning and scientific communication

The paper indicated the use of legal terms, particularly in learning and scientific communication; reviewed and analyzed current issues related to the appropriateness of using legal terms in professional communication of lawyers.

Key words: term, a legal term, legal terminology, the signs of the term.

Halus O. Process of adaptation as the integral component of professionalism of the future specialists in the institute of higher education

The process of adaptation of students the Institutes of Higher Education to study and new conditions of ability to live is analysed in the article. Successful professional adaptation of students is a difficult, integral, dynamic and continuous process and result, which essentially influence the development of their professionalism.

Key words: adaptation, professional adaptation, professional development, professional competence.

Handabura O. Features of professional and pedagogical training of primary school future teachers

The article analyses regulatory-legal documents which regulate professional-pedagogical training of specialists of primary education. The author gives the peculiarities of professional-pedagogical training of future teachers of primary school and special qualities that a future teacher of primary school must have.

Key words: professional-pedagogical training, regulatory-legal documents, graded education.

Honcharenko Yu. Cognitive sphere formation of junior pupils during in the course of choreographic activity

In the article based on the analysis of pedagogical and art literature in the contents choreographic activities for establishing cognitive sphere of pupils of initial classes.

Key words: aesthetically development, pupils of initial classes, choreographic activity, cognitive sphere.

Hrinko T. Cinematic art as a tool of spiritual and moral education of future teachers

The article deals with the possibility of spiritual and moral education of future teachers through cinema. We describe the experience of the student film club, offered a selection of films.

Key words: spiritual and moral education, film, future teachers, club, extracurricular educational work.

Hryshko A. The problem of future teachers self-realization at the present stage

In this article was raised a question about value of self-realization in educations. A value and prospects of forming of value of self-realization is exposed within the framework of general pedagogical culture. In the article is presented possible contradictions and difficulties during the performance of the marked objective, offered in the conceptual type of position about forms, facilities and features of the proper professional preparation of future teachers.

Key words: self-realization, future teacher, cross-disciplinary teacher

Hurov S. Characteristic of professionally significant qualities of the future teacher of English ready to personal oriented teaching

There is a characteristic of general and special professional qualities of the future teacher of English ready to personal oriented teaching. On the ground of well-organized special methodic one can form the mentioned professional teachers' qualities of the future teacher.

Key words: professional qualities of the future teacher of English, professional teachers' training preparation, personality-oriented education.

Hurova D. The peculiarities of the study of discipline "The history of the development of world tourism"

The peculiarities of the study of discipline "The history of the development of world tourism" are discovered. The main topics of the course are examined, the tasks for the practical and independent work are analysed, literary base of the course and the problems of its use are determined.

Key words: "The history of the development of world tourism", independent work, higher education institution.

Ignashina-Stokolyas A. Problems of artistic education are at primary school

The questions of problems of preparation and conducting lessons of artistic direction, in particular graphic are examined in the article, at primary school. Ways, methods and forms of preparation and conducting such lessons as systems of the psychological unloading and cognition of outward things, are offered through practical creative work of schoolboys.

Key words: problem of artistic education, fine art, psychological unloading, cognition of outward things.

Ilina E. Features communication in pedagogical collective

The article is devoted to issues of teacher communication with students and their parents and peers. Acquiring the ability to follow certain rules when dealing helps circulate personal culture, that culture is an element of professional communication.

Key words: pedagogical communication, teaching staff, the educational process, conflict.

Kabanets M. Creative activity facilitation of students during English classes in higher technical institute

The article examines the nature and methods of facilitation faculty of creative activity of students in English classes in the higher technical schools. During the facilitation teacher

of creative activity of students is most important to establish conditions that allow students to maximize take the initiative, spontaneity, to experiment, without feeling the fear of wrong decisions and mistakes. The main objective of this process – to release the creative forces of the student and teacher influence should encourage the natural process of self-development, without imposing unnatural for a specific individual patterns of development.

Key words: facilitation, creative activities, students in higher technical schools, classes in English.

Kanivets E., Onypchenko L. Psychological and pedagogical aspects of case-method

In modern conditions the case study has been acquiring popularity: understanding its essence, as well as its main psychological and pedagogical principles helps a teacher to elaborate and implement this new interactive teaching method for the sake of developing students' creative potential and a set of important skills.

Key words: case-method, psychological and pedagogical principles, teaching, creative potential

Karakatsanis T. Using of interactive teaching methods in teachers' training college

The article focuses on using interactive methods (IM) in teachers' training college which help to increase efficiency of vocational training of the would-be teachers of primary school. In further part of this paper general characteristics of IM, factors which should to be taken into consideration when choosing IM are considered. Examples of using interactive methods are given in this article too.

Key words: interactive training, interactive methods, teachers' training college.

Kaverina O. Aims and objectives of the future technical specialists training in Ukraine in the context of the education integration

The article substantiates the goals and objectives of the training of future technical specialists in Ukraine in the context of the integration of education. The process of professional communication in the higher technical school is not a subject of special discipline, it's based on a combination of humanitarian, natural-scientific and technical components. Feature professional communication seems to us that it linked together the two most important interrelated human activities: professional and language.

Key words: integration of education, training, technical specialists

Kendzor P. Multicultural mentoring of person by history education tools

History education in Ukraine in current conditions plays an important role in preparing young citizens for the life in multicultural society, promoting its integration and consolidation. Bringing up of the positive attitudes and communication and interaction students skills in multicultural and polireligious Ukrainian society is actual task o history education.

Key words: multicultural mentoring, history education, person, young citizens preparing.

Khlebnikova T. Organization of differentiated training based on individual educational programs under conditions of postgraduate pedagogical education

The article describes the main approaches to differentiated training based on individual educational programs that take into account individual peculiarities of listeners, their level of training in basic specialty, professional competence and experience, the choice of adequate according to these indicators of educational content, methods and forms of work.

Key words: postgraduate education, differentiated instruction, individual personality characteristics, individual education program.

Kisenko O. Features of professional activity of the future social workman

In article is given author's vision of the particularities to professional activity of the future social workman. It Is Motivated need of the goal-directed work, oriented to problem of preparation future social worker in high school.

Key words: the Social worker, specialist, professional activity.

Klachko V. Analysed the experience of training managers for management activity in the higher educational institutions of the USA

In this article is analysed the experience of training the future managers in the higher educational institutions of the USA (in the U.S. institutions of higher education). The analysis of literary sources allowed to divide management training in the USA in three directions, which accordingly are business schools of general education system, private network of educational institutions of the American Association of management and education and training directly in industrial companies. Thus it is based on two absolutely opposite approaches. In the basis of one of them the accent is done on approach of learning process to real business practice, in the basis of another the big accent is done on studying of the theory and bases of its application in practice.

Key words: management, the manager, an educational institution, business-school, business-game, a method of the analysis of concrete situations.

Kleba A., Chetaeva L. The use of informative-computer educational methods

The article examines the use of informative-computer educational methods. The importance of the mentioned problem is substantiated for the practical activity.

Key words: scientific technological revolution, informative-computer educational methods, synergetic method.

Kolesnik I. Questions of pedagogical stimulation of uchebno-informative activity of younger schoolboys in the history of foreign pedagogical thought of second half XIX of century

Article it is devoted an actual istoriko-pedagogical problem of pedagogical stimulation of uchebno-informative activity of pupils. In work development of idea of pedagogical stimulation of uchebno-informative activity of student's youth in the history of foreign thought is tracked, revealed sources and the contribution of foreign teachers to working out of theoretical questions of an investigated problem is defined.

Key words: pedagogical stimulation, pupils, educational and cognitive activity, general educational institutions.

Kondratova L. Manage project activities students school in educational environments

The problems of articles project activities students school in educational environments pupils from teacher at the educational environment in schools., Jake organizuēt'sâ včitelem u vihovnomu seredoviši zagal'noosvitn'oï school, skills and teacher and disciple navyky job teacher.

Key words: educational environment education project technology teacher jobs, pupils from projects.

Kotykova O. Conceptual guidelines of psychological and pedagogical future lawyers training

The article deal with the conceptual reference of the creation of the system of the psychological and pedagogical preparing of future lawyers, which is bases in the experiential and role approach. The author describes the aim, principlts and other key's concepts of such preparing.

Key words: psychological and pedagogical preparing of future lawyers, experiential and role approach, personal role competecy, professional role competecy, polyrole professional direction.

Kovalenko O. Organization basis of gifted and talented children education

The definite pedagogical aspects of the most effective pedagogical systems of teaching of the gifted and talented children are exposed in the article. The leading psychologists and pedagogists' works dealing with the organizational fundamentals of teaching of the gifted and talented children have been analysed. The main strategies of teaching of the gifted and talented children are grounded. The development of the system of gifted children education management is exposed and presented schematically.

Key words: a gifted child, a talented child, teaching strategy, educational process organization.

Kravchenko V. Theoretical and pedagogical foundations of stimulating students to professional development precipitation in master training

The article based on an analysis of psychological and educational research reveals features to attract undergraduates to accelerate their professional development.

Key words: attraction, stimulation, acceleration, professional growth, encouraging.

Kudinov N. Necessity of study of the system design in the process of professional training of future engineers-teachers

The necessity of studies of the system design in the process of professional training of students of engineering-pedagogical specialities is considered in the article.

Key words: system design, professional training, students of engineering-pedagogical specialities.

Kushniryk N. The influence of social surroundings on development of creative capabilities and personality features of preschool child

The article deal with the necessity of development of personality features of preschool child; the influence of social surroundings on development of creative preschool child.

Key words: social surroundings, creative capabilities, creative preschool child.

Larina N. Principles of content selection of courses for teachers

The paper deals with the content of professional development of teachers. The author determines principles of content selection for teachers professional training based on units.

Key words: teacher education, professional competence, pedagogical conditions.

Lysenko S., Pyatak N. Moral education of young people in activity of out-of-school institutions of education

In the article features of moral education of young people in activity of out-of-school institutions of education at the present stage are considered. The results of pedagogical research are analyzed on the problems of moral education and bases of original methods of this direction of educator activity are represented.

Key words: moral education, young people, out-of-school institutions of education, moral breeding, methods.

Malyhin O. Stimulating of students' group-streaming activities as a tool of self-study activity skills formation

The article illuminates some possibilities of stimulating group-streaming activities of students as a means of forming skills in independent educational activities. It has been defined that group-streaming learning aids with forming a broad positive attitude to education and has an obvious influence on forming a collective of students in general and displaying collective initiative. The author states possibilities of achieving high level self-dependency by in increasing intensity of group-streaming activities.

Key words: stimulating group-streaming activities, forming skills, independent educational activities.

Matyukha G. Taking into consideration the level of senior preschool child's development of mental operations during the teaching another language speaking

Taking into consideration the level of senior preschool child's development of mental operations is studied in the article. Dependence of teaching another language speaking on the level of their development is proved.

Key words: mental operations, teaching another language speaking, senior preschool children.

Melnyk O. Professional skills formation of future elementary school teachers for the work with pupils who have certain psychophysiological peculiarities in conditions of inclusive education

The article is devoted to the research of the work of a pedagogical college is in terms of shaping professional skills of future elementary school teachers in order to prepare them

for the pedagogical process organization in the conditions of a mass comprehensive school for students who have certain psychophysiological peculiarities. Methodological fundamentals and pedagogical conditions of the efficiency of such training processes are vindicated.

Key words: inclusive education, professional skills, personal approach, action approach, value-oriented approach, pedagogical conditions.

Mironova M. Readiness of humane profile students who are trained in the system of post-graduate retraining to professional activity (case study psychologists)

In the article the problems of the professional retraining of specialist are examined on psychology in the system of after higher school education in the context of readiness to professional activity. The article is devoted of feature of profession of psychologist, specific and types of professional readiness of psychologists.

Key words: Professional retraining of psychologists, after higher school education, psychologist, readiness to professional activity.

Nikulochkina O. Basic directions of modernization of post high pedagogical education

Basic directions of modernization of post high pedagogical education formation of teachers of initial classes are examined in the article and is grounded, in particular update of maintenance of education, continuity of educational process as complex of socially-pedagogical changes, application of new information technologies, and also modern forms and teaching methods. The detailed consideration of the internal-controlled from distance form of teaching is represented (stages, checking system, teaching results).

Key words: modernization, maintenance of education, continuity of educational process, internal-controlled from distance form of teaching, pedagogical control.

Ohrimenko V. Project modeling of future specialist of Construction College

The article deals with the essence of the project modeling of future specialist of Construction College, displaying features of formation of professional identity of a person in the transformation of modern society. Factors that influence the development of significant professional and business qualities have been analyzed in the article. The components of modeling and design have been specified.

Key words: project modeling, model of professional, creative development of student, professional activity.

Petrenko N. Pedagogical conditions in developing professional and ethical competence of future officers, border guards

The article deals with the basic teaching conditions and methods of forming a professional and ethical competence of future officers, border guards, in particular the optimization of the training content, the selection of appropriate methods, forms and means of instruction in the classroom and the creation of an atmosphere of goodwill and mutual respect.

Key words: professional and ethical competence, future officers, teaching conditions and methods of formation, subject-subject relations.

Petryk T. Contemporary methods of theatrical course students professional training for theatrical improvisation as actor's creative feeling

The system of the theatre education admits improvement methods of training, intensifying of the process of learning professional skills and abilities. Among the many methodical receptions development of psychotechniques of actor is use of improvisation.

Key words: improvisation, story, psychological theater, performance, drama, theatrical pedagogy.

Psycheva H., Hanzha H. Future economists' polycultural personality forming

In this article authors prove the necessity of cross-cultural approach to the problem of future economists' professional education. In this article authors summarize home and foreign scientists' experience concerning the elaboration of methodological aspects of future

economists' polycultural personality forming; the necessity of the integral course elaboration for future economists at Higher Schools is theoretically grounded.

Key words: cross-cultural approach, polycultural personality, technology.

Polyakov A. Using the structural-logical schemes in studying major disciplines at the judicial faculty in the university

The article deals with the organizational and pedagogical conditions of using the structural-logical schemes in studying major disciplines at the Faculty of Law in the university. It is proved that these schemes help to reveal the logic of science, to optimize the self-cognitive activity of students.

Key words: structural-logical scheme, continuous education, judicial education.

Popova G. Problem of creative is in researches of foreign and home scientists

In the article a concept is analysed "creative" from the point of view of different conceptual approaches, and also connection of creative with capabilities, that influences on a creative process. Nature of creative turns out.

Key words: creative, creative process, creative capabilities, gift, creative gift.

Pryhodchenko K., Horpynchenko H. The problem of the artistic and design abilities formation of primary school age children

This article raises quite actual problem of today's life. It is peculiarities of the formation of artistic and design abilities of primary school age. Special attention in the process of research is paid to identifying the scientific literature of various forms of artistic and design abilities development of primary school age children during school and out of school time.

Key words: the formation of creative abilities, technical creativity, creative activity, creative thinking, creative person.

Rashkovska V. Model of gradual spirit development of future teacher by tools of graphic orthodox ancestry

In the article the scientific-methodical ground is resulted and a rich component in content of levels model of spirit development of future teacher by the orthodox art as determinants of its professional preparation is analysed.

Key words: spirit development, future teacher, graphic orthodox ancestry

Savischenko V. Legal adults' education – an important condition of socialization of personality

It is known that the modern job market requires professionals with several higher educations. Legal education of adults is not only helping those, who are in early adolescence made a mistake in choosing a profession, but also the opportunity to upgrade professional skills of heads of educational institutions, medical facilities, banks, businesses, etc. Legal education of adults is considered as a component of professional skill of the modern expert.

Key words: juridical education of adult; professional refresher course; professional activity; professional career, socialization of personality, andragogika.

Shirina O. To the question about conceptual approaches to the polycultural education

In the article the historico-philosophical and historico-pedagogical bases of the polycultural education are opened. It is allocated some conceptual approaches to the polycultural education.

Key words: polycultural education, conceptual approaches, national, culture.

Shkilova H. Project base of methodical knowleges constructioning of future elementary school teachers

The article discusses the project method as a project-based training of future specialists. Analyzed the possibilities of the project as a project basis.

Key words: project-method, project, future specialists, elementary school.

Shurko G. The principles of uninterrupted professional training by the future engineers-builders

In the article the relevance of the topic of uninterrupted education and illumination of the basic principles of uninterrupted professional training by the future engineers-builders.

Key words: uninterrupted education; uninterrupted professional education; principles of uninterrupted professional training.

Skyrko R. Problem of forming of social competence of future practical psychologists is in an educational theory and practice

In the articles analyses basic approaches, models of forming of social competence, as a component professional competence of future specialists. It is set, that every specialist must lay hands on a competence in the various spheres of activity, among which considerable social. The problem of forming of social competence of future psychologists in the process of professional preparation needs scientific ground.

Key words: competence, social competence, forming.

Solomina S., Kelembet R. Higher school teachers' readiness to dialogue in professional activity

In the article authors define peculiarities, types and functions of dialogue in learning process. Structural components of Higher School teachers' readiness to organizing dialogue in professional activity such as motivate, cognitive, personal, operative, analytical and reflexive are defined on the basis of profound theoretical analysis of literature.

Key words: dialogue, professional activity, higher school teacher.

Sovva S. Features of the essence and content of international legal culture of the border service officers

In this paper, given the general idea of the legal culture of personality, the main functional responsibilities frontier officer determined the nature of its international legal culture and describes its components such as motivational, intellectual information, practical and active, personal, moral and volitional components.

Key words: international legal culture, motivation, and intellectual information, practical and valid, personal, moral and volitional components.

Sulina N. Interactive technologies as a way to project an English textbook content for students in the field of natural sciences

The article highlights the problem of not corresponding today's educational system demands as for obtaining high level foreign language competence by natural sciences faculties graduates and the conditions of foreign languages teaching having been created by this system. The way of getting over the difficulties is using of interactive methods of teaching, the mechanism of applying them has not been studied enough. Types and methods of using interactive technologies have been observed in the article. The practical result of applying given methods is publishing and experimental approbation methodical text-book. It's represents the first stage on the way of designing and creating modern English textbook for future specialists in the field of natural sciences, made on the basis of using authentic material "Reading Essentials for Biology. The Dynamics of Life", the interactive students' textbook.

Key words: the contents of a textbook, an innovative textbook, independent creative activities, personalized approach.

Suschenko T. Theoretical aspects of pedagogical creation in mentoring and its management

The paper clarifies some of the methodological concepts of creation towards pedagogical work. The content of the phenomenon of "pedagogical creation" and its specific aspects are determined. The unconditional principle of the mentoring work – to improve the personal

status of each child in the collective, to create real conditions for its complete self-actualization, for the development of the best personal characteristics and capabilities; to reclaim the initiative and creativity, while avoiding hypertrophic development of one side of the personality at the expense of others.

Key words: mentoring, pedagogical creation, pedagogical work.

Sushchenko L. Research activity of modern teacher of higher school as important condition of professional innovations

In the article basic directions of innovative activity are analysed in the modern system of higher education through the prism of research activity of teacher. She is considered as a system which has the structure and constituents.

Key words: pedagogical innovation, innovation, research activity.

Tarkhan L. Development of modern requirements in preparation of engineers-teachers

In the article the dynamics of modern requirements is examined in preparation of engineer-teacher, determining the specific of going near determination of aims, maintenance, forms and methods, facilities of realization.

Key words: trade education, professional'-technical education, professional competence, intellect, creativeness', projection-activity position, social activity, development, self-government.

Ternavskaya L. The problem of continuing education in foreign literature

The point of view of foreign scholars on the nature and importance of continuing education has been analyzed. There have been shown that the theory of "learning for whole life" is gaining support in the modern world in connection with the requirements of the era. This has been increased legislative activity of practically all countries which see continuing education as a strategy for national survival in today's highly competitive global economy as a means of combating unemployment.

Key words: education, continuing education, education throughout life.

Tkachenko L. Rhetoric as component of formation of Ancient Rome

In the article speech goes about development of rhetoric as component of formation of Ancient Rome. The basic going of the Roman speakers is described near teaching an oratorical art. The analysis of two basic rhetorical flows which were founded Cicero and Kvintilianom is given.

Key words: judicial speech, political eloquence, pedagogical rhetoric, state school.

Tymchenko-Mihajlidi N., Pugach V. Exercises as a tool of self-development, self-realization and self-improvement for the future customs officers in a varied types of professional communication

The article based on an analysis of scientific approaches disclosed some aspects of practical experience in using the exercises as a part of communication training for future customs officers as a tool of self-development, self-realization and self-improvement.

Key words: exercise, future customs officers, communication training for future customs officers.

Tyschenko O. Phenomenon of guidance and leading in the system of management activity

This article deals with the questions of guidance as a phenomenon of governing activity.

Key words: guidance, leading, management activity.

Vindyuk A. Analysis of maintenance of professional preparation of specialists from a hotel-resort in higher educational establishments

In the article the analysis of maintenance of professional preparation of specialists is conducted by a hotel-resort from specialities 6.010207 the “Hotel economy” of three higher educational establishments of Ukraine, distributing of hours is given from disciplines of normative and variant parts of curriculum of the Classic Private University, Zaporozhia. The problem of preparation of specialists is examined by a hotel-resort.

Key words: hotel economy, hotel-resort business, curriculum, normative part, variant part, specialist.

Volkova N. Ways of future pedagogues’ training in persuasive communication

Article reveals nature, structure of persuasive impact and its importance for pedagogic communication; justified is the efficiency of the ways of future pedagogues’ training in persuasive communication.

Key words: communication, persuasive communication, training of future pedagogues in persuasive communication.

Yermak L. European experience of younger experts preparation in technical schools

In article foreign experience of preparation of younger experts in sphere of technical schools and colleges of some European countries is considered.

Key words: experience of vocational training, reforming of vocational training, college.

Zelenska L. Collegial management bodies in the context of the “Polish”, “Austrian” and “Russian” projects of higher education formation in Ukraine during the XVIIth – XVIIIth centuries

In this article the genesis, the essence and the directions of collegial bodies activity in the higher school structure according to the “Polish”, “Austrian” and “Russian” projects of higher education formation on Ukrainian lands during the XVIIth – XVIIIth centuries are revealed on basis of the historical-comparative analysis.

Key words: collegial bodies, university, management structure.

Zienia L. Psychological and pedagogical conditions for realisation of professional and methodological training system of foreign language teacher of senior profile school

In the article the problem of professional teacher’s training to profile teaching of foreign languages at the senior school is touched. The author considers an educational environment, its structural components as psychological and pedagogical conditions of formation of professional competence of the teacher of foreign language of the senior profile school.

Key words: senior profile school, teacher of foreign language, professional training, educational environment.

Zolochevskiy V. Creative application of native pedagogical experience of the organization of physical culture-mass work with student’s youth

In the article is defined perspectives of application positive pedagogical experience of the organization of physical culture-mass work with student’s youth. By the author it is established that under modern conditions on creative application deserve such pedagogical valuable attainments such as: wide propagation of physical training and sports, popularization of mass kinds of sports, strengthening of sports collectives, close cooperation with local governments, preparation of instructors in physical culture-mass work, the organization of summer sport sanitary camps.

Key words: physical culture-mass work, student’s youth, the application of pedagogical experience.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 9 (62)

Виходить 4 рази на рік

Редактор А.О. Бессараб
Технічні редактори Т.В. Безденежна, О.О. Івченко

Підписано до друку 28.07.2010.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 29,99. Обл.-вид. арк. 41,88. Тираж 500 пр. Зам. № 10-10ж.

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.